

## НОВИ ПРИСТУП САРАДЊИ СА РОДИТЕЉИМА КРОЗ ПЕРСПЕКТИВУ НАСТАВНИКА РАЗРЕДНЕ И ПРЕДМЕТНЕ НАСТАВЕ\*

Нада Половина,\*\* Смиљана Јошић и Ивана Ђировић  
Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* У раду смо представили нови концептуални оквир сарадње наставника и родитеља базиран на повезивању одраслих у функцији развијања интринзичке оријентације деце/ученика према учењу и стицању знања. Емпиријска провера новог приступа реализована је на узорку од 1441 наставника (43,2% наставника разредне и 56,8% наставника предметне наставе) из 40 основних школа у Србији. Циљ истраживања био је да се провери утемељеност концепцијског оквира кроз позиционирање наставника разредне и предметне наставе у односу на нове одреднице сарадње. За потребе истраживања креиран је упитник са питањима затвореног типа која су се односила на одређене тематске аспекте сарадње са родитељима и исте те аспекте наставничког рада са ученицима. У обради података коришћен је сет параметријских и непараметријских статистичких техника. Позитивно виђење значаја постојећих облика сарадње са родитељима има нешто мање од половине наставника, нешто више од четвртине не види допринос сарадње унапређивању свог рада, док је четвртина неодлучна. У проценама обе групе наставника проблеми у вези са учењем и подстицањем самосталности ученика су истакнутије теме у разговору са родитељима него у раду са ученицима, док су питања интересовања, способности, талената и планирања циљева теме присутније у раду предметних наставника са ученицима, него у разговору са родитељима. Резултати указују да је повезаност наставникове интеракције са родитељима у назначеном концептуалном оквиру и наставникове педагошке праксе у раду са ученицима већа код на-

\* *Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

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

ставника разредне, него код наставника предметне nastave. Добијени налази потврђују потенцијал постављеног оквира за унапређивање праксе сарадње на чему су засноване и импликације за праксу предочене на крају рада.

*Кључне речи:* интеракција наставника и родитеља, интеракција наставника и ученика, интринзичка оријентација ученика, стратегија сарадње наставника и родитеља.

### Увод

Опште је прихваћено становиште да су породица и школа две најзначајније средине за развој, здраво одрастање и припрему деце/младих за живот у одраслој доби, као и то да повезивање ове две средине развоја кроз сарадњу родитеља и наставника ствара додатну вредност у остваривању наведених циљева (Hagen-Burke & Martin, 2002; Rosenthal & Sawyers, 1996; Werner & Smith, 2001). У разматрању и разумевању различитих аспеката сложеног феномена сарадње родитеља и наставника узимање у обзир историјске перспективе доприноси потпунијем сагледавању теме. Наиме, искуства појединаца, породица и запослених у образовним институцијама као и теорије које та искуства настоје да објасне (најшире гледано то су теорија социјалног понашања и организацијског функционисања) у великој мери одражавају текуће социокултурне услове средине у којој се сарадња одвија (Gergen, 1973; Stewart & Healy, 1989). Стога ћемо се укратко осврнути на претходне фазе развоја ове области. При том, акценат ћемо ставити на актуелно „транзиционо“ стање концептуализација и пракси којим су инспирисане поставке истраживања о коме извештавамо у овом раду.

У односу на стари, традиционални концептуално-истраживачки приступ у коме је значај улоге родитеља у повезивању/сарадњи са школом елабориран кроз стварање образовно-подстицајне кућне средине, у протекле четири деценије промовисане су нове концептуализације сарадње. Засноване на филозофији обухватног и подржавајућег партнерства између породице и школе, оне (концептуализације) су наглашавале значај већег укључивања и партиципације родитеља у рад школе и савезничко/партнерску улогу родитеља у образовном процесу. Овај „искорак“ је у вези са стварањем новог парадигматског оквира чију концептуалну компоненту чини инструментално/технички – бихејвиористички приступ (утицајем на проширење облика интеракције родитељ-наставник допринети бољем постигнућу ученика и решавању могућих проблема), док је идеолошка компонента везана за процесе демократизације и децентрализације образовања и нове тенденције управљања у јавном сектору (Farrell & Jones, 2000; Piórkowska, 2007). У овом периоду о сарадњи се говори као о: важном задатку образовних политика и школе; фактору који доприноси бољим академским постигнућима, редовности похађања школе и развијању образовних аспирација; указује се на

значај континуитета сарадње; афирмишу се различити облици сарадње – од обучавања родитеља да допринесу дететовом учењу код куће, преко различитих облика директне (родитељски састанци, отворена врата, телефонски разговори) и индиректне (писма, присуство приредбама, обавештења на сајту школе) комуникације између родитеља и наставника, до учешћа родитеља у доношењу одлука кроз укључивање у школске одборе (Epstein & Jansorn, 2004; Farrell & Jones, 2000; Guskey *et al.*, 2006; Henderson & Berla, 1994; Henderson & Mapp, 2002). Промена парадигме, како показују налази библиометријских истраживања (Castelli & Pepe, 2008; Widding, 2012), била је подстицајна за развој области у смислу високог пораста стопе публикованих радова и тока развоја области који води ка њеном позиционирању као посебне академске научне специјалности.

Међутим, у последњих десет година све је више критичких анализа и разматрања како стања теорије и истраживања, тако и политика деловања и успостављених пракси сарадње родитеља и наставника (Bakker & Denessen, 2007; Mattingly *et al.*, 2002; Polovina, 2007, 2011). Критичко преиспитивање теоријско-концептуалних полазишта и претпоставки развија се око питања вредности уграђених у савремене концептуализације сарадње родитеља и наставника и следствено томе око питања о циљевима сарадње. Указује се на то да су многи концепти везани за сарадњу родитеља и наставника обликовани према моделу родитељства креираном у вредносним оквирима средње класе развијених земаља Запада (претпоставља одређене материјалне и образовне услове и стилове живота), али да праксе и истраживања не потврђују да су неповољне материјалне могућности и скроман ниво образовања критичне варијабле за сарадњу јер многи сиромашни и скромно образовани родитељи компензују недостатак материјалних ресурса позитивним ставовима према образовању и уложеном енергијом у развој своје деце (Bakker & Denessen, 2007; Lewis & Forman, 2013; Polovina i Žegarac, 2008; Ratcliff & Hunt, 2009). Када је реч о циљевима који се исказују и кроз тематске оквире сарадње, у релевантној литератури (Hargreaves, 2000; Lesky, 2000) наглашава се да је тематски оквир сарадње ограничен и стерилан (оцене, дисциплинска питања). Тема о развоју дететових потенцијала није у фокусу сарадње наставника и родитеља, изузев када је реч о различитим типовима специјалног образовања у коме је сарадња родитеља и наставника интензивнија, индивидуализована и са нешто другачије постављеним циљевима (Bogunović, 2007; Vincent & Tomlinson, 1997). Критичке анализе стања праксе засноване на налазима већег броја истраживања указују на то да је сарадња оскудна (слаб одзив родитеља, недовољна заинтересованост наставника), да се одвија као једнодимензионална пракса – наставник који је експерт информише родитеља који није експерт, упућујући му контрадикторне поруке (наставници истовремено желе и независност од родитеља и њихову подршку), и да приступом настав-

ника доминира модел недостатка – наставници траже више контаката са родитељима само када је реч о детету које има проблеме у школи (Farrell & Jones, 2000; Hargreaves, 2000; Lortie, 2000; Polovina, 2007; Widding, 2012). Додатно, малобројне евалуационе студије о укључивању родитеља у понуђене програме сарадње не потврђују ефективност оваквих програма (Faust-Horn, 2003; Mattingly, 2002).

Пораст броја критичких анализа у којима се указује на ограниченост и проблематичност постојећих концептуализација и пракси сарадње наговештава промену постојеће парадигме. У том смислу, критичке анализе прате и предлози како треба да изгледа добар оквир за суштинску и ефективну сарадњу родитеља и наставника. Најопштија водећа поставка тог оквира јесте да родитељи и наставници морају радити заједно да би „произвели“ социјални и академски развој њихове деце/ученика. Реч „произвели“ се користи да нагласи супстанцијални формативни значај (самим тим и одговорност) обостраног улагања и рада и родитеља и наставника. Синтагма „социјални и академски развој“ конкретизује помак од уско постављеног оквира школовања (свођење на постигнуће и оно што може да се измери/оцени) и оживљавање интересовања за оне стране дететовог/учениковог функционисања које морају бити развијене да би деца/ученици могли да уче на квалитетан начин (Comer, 1996; Stoddard, 1991). Даље, истиче се да је за суштинску и квалитетну сарадњу потребно да се родитељима шаље порука да су добродошли у школу и да се од њих тражи подршка и помоћ; да се партнерство и сарадња заснивају на узајамном поштовању, дељењу знања, одговорности и моћи; да се комуникација између родитеља и наставника одвија редовно, двосмерно, да има смисла и да оснажује обе стране; да се облици сарадње пажљиво дизајнирају уз учешће и родитеља и наставника (Hepworth-Berger, 1996; Esler *et al.*, 2002; Lewis & Forman, 2013; Mattingly, 2002; Polovina, 2007; Swick, 2003; Widding, 2012). Даље унапређивање области претпоставља нове концептуалне оквире, методолошку иновативност у истраживањима, диференцирани приступ пракси сарадње и веће рефлектовање реалних збивања на терену у прокламоване моделе праксе (погледати циљеве и агенду последње конференције Европске истраживачке мреже о родитељима у образовању – ERNAPE из 2013. године).

### *Наш концептуални оквир и релевантна истраживања*

Ово истраживање базира се на концепцији проширења оквира сарадње родитеља и наставника кроз наглашавање принципа развоја који су у основи припреме деце и адолесцената за учење и за преузимање одговорности за учење (интеграција принципа развоја и учења). Конкретно, бавимо се питањем проширења тематског оквира сарадње укључивањем скупа чинилаца од значаја за развијање *интринзичке оријентације*

(Boggiano *et al.*, 1987; Flink *et al.*, 1992/2011), односно интринзички мотивисаних активности повезаних са учењем и постигнућем деце и адолесцената. Реч је о подржавању ученикових интересовања, активности постављања циљева и планирања, развијања иницијативе, препознавања сопствених креативних потенцијала. Овакав приступ захтева не само другачији тематски оквир већ и успостављање другачије стратегије сарадње у комуникацији између родитеља и наставника. У нашем истраживању промена стратегије сарадње концептуализована је кроз другачије позиционирање актера у процесу сарадње, односно кроз „обртање“ уобичајеног смера деловања присутног у постојећим „експертским“ праксама сарадње (наставник→родитељ→ученик→ефекат на образовна постигнућа у оквиру стандардно постављених образовних циљева) да бисмо конструисали смер: родитељ→наставник→ученик→ефекат на развијање интринзички утемељених активности повезаних са учењем и постигнућем. У овако постављеном процесу сарадње наставника и родитеља, разговор са родитељима за наставника постаје користан извор (са)знања која могу допринети квалитету наставничког односа са учеником у смислу наставникове подршке развијању интересовања ученика и ученикове слике о себи у процесу учења. Према схватању Радклифа и Ханта (Ratcliff & Hunt, 2009), разговор између наставника и родитеља треба да је у функцији промовисања партнерства наставника и ученика у остваривању ученикових образовних потенцијала. Назначене поставке су на линији оних виђења о сарадњи која фокусирају подржавање здравог развојног тока као критичну улогу школе и наставника. У том смислу се школска средина сматра врло погодном с обзиром на дужину времена које ученици проводе у школи, односно у контакту са наставницима и с обзиром на структурираност школских активности на начин који даје прилику да се подржавају и повезаност и самосталност као и обележја индивидуалних идентитета (Eccles & Harold, 1993).

### *Релевантна истраживања*

Иако је број аутора који се залажу за промене у концептуализовању сарадње родитеља и наставника све већи, број истраживања која су на линији иницирања промена релативно је мали. Реч је о истраживањима чији су резултати од значаја за мапирање могућих праваца промена, односно елемената које у новим концептуализацијама сарадње треба узети у обзир. Прво ћемо приказати истраживања која преиспитују доприносе рутинских приступа сарадњи наставника и родитеља (шта је присутно у сарадњи али није продуктивно), а потом истраживања која фокусирају недостајуће елементе у постојећим праксама сарадње (шта није присутно у сарадњи а може бити продуктивно) и самим тим представљају изазов за будуће концептуализације сарадње.

Томсон (Thompson, 2008) је истраживао које су теме (садржаји) најчешће у све присутнијој електронској комуникацији између родитеља и наставника. Тематском анализом транскрипта ових размена између 30 наставника основне школе и 30 родитеља, и анализом интервјуа са свим учесницима истраживања, као најзаступљенија тема (више од половине) издвојене су оцене ученика, потом планирање (сусрета, излета...), здравствене теме, понашања и однос са вршњацима. И родитељи и наставници су били сагласни у томе да је комуникација путем интернета погодна, најпре, за информисање о оценама ученика, али да представља неповољан начин размењивања информација када је реч о осталим темама, посебно о понашању ученика. Резултати овог и сличних истраживања упућују на то да, коришћење нових технологија, иако је практично и донекле корисно, не представља пут помоћу кога се могу генерисати концептуализације добре сарадње родитеља и наставника.

Мирецка (Miretzky, 2004) је истраживала перцепције тема и проблема који су од значаја за однос наставника и родитеља. У овој квалитативној студији (индивидуални интервјуи и фокус групе) учествовало је 17 родитеља и 21 наставник. Према добијеним налазима, кључни проблеми везани за сарадњу су: љутита реторика и дистанцираност наставника и родитеља (наставници задржавају ауторитет, родитељи су потиснути на позицију посетиоца/клијената школе), „искривљена“ комуникација и недостатак сагласности око тога који су циљеви образовања у савременом животу и које су теме важне за разговор. Наставници су као примарни циљ сарадње наводили постигнућа ученика, а у проширивању оквира сарадње са родитељима нису видели личну корист. Родитељи су, много више него наставници, наглашавали значај обостране одговорности у односу на актуелни период развоја детета, значај поверења, међусобног поштовања, директне и искрене комуникације, заједништва у постављању циљева и бризи око ширих образовних питања. Мирецка (Miretzky, 2004: 844) закључује да је на нивоу образовних политика потребно препознати да су важни исходи не само постигнућа на тестовима, већ и то у какве одрасле желимо да се деца развију.

Бејкерова и Когова (Baker & Keogh, 1995) су истраживале карактеристике разговора између наставника и родитеља анализирајући аудио записе њихових сусрета у једној средњој школи. Централна тема разговора била су академска постигнућа ученика, а организација и ток разговора развијали су се око одговорности наставника и родитеља за та постигнућа. У том контексту и наставници и родитељи су нудили „моралну верзију себе“ као наставника, односно родитеља. Другим речима, успостављање односа било је обележено њиховим институционалним идентитетима. Резултати овог и сличних истраживања отварају питања у вези са тим који циљеви се остварују кроз овакву врсту сусрета родитеља и наставника и да ли је израз „сарадња школе и породице“ само једна важна, широко распрострањена апстракција.



Неке одговоре на ова питања нуде резултати сложеног акционог истраживања које су Минкова и Андерсенова (Minke & Anderson, 2003) реализовале током три године у једног основној школи. Ове ауторке су се бавиле питањем продуктивности успостављених пракси односа породице и школе и потребним реконструкцијама постојећих рутина у сусретању родитеља и наставника. Развиле су алтернативни модел сарадње који је подразумевао припремну едукацију једног броја наставника да мисле другачије о породицама и да ова знања флексибилно употребе у интеракцији са родитељима. Истраживање је организовано тако да је, после фазе рутинског сусретања и сарадње са родитељима, један део наставника (њих десеторо) обучен за примену алтернативног модела сарадње у раду са 16 породица. Промена у сусретима са родитељима обухватила је: (а) промену тематског оквира разговора – настојање да у разговору са родитељима осветле питања која су родитељи сматрали важним, што су, према резултатима овог истраживања, биле теме везане за сагледавање ученикових снага и потенцијала више него његових слабости; (б) промене начина разговора у смислу наставниковог активног слушања и охрабривања родитеља да искажу своју „скривену експертизу“ као и подједнака усмереност наставника на примање/слушање и на давање/информисање, што је у резултатима исказано као позитивни стил комуникације; (в) промена у структури ситуације – састанцима су присуствовали родитељ, ученик и наставник. Резултати су показали да су и родитељи и наставници видели значајне предности у алтернативном моделу сарадње. Те предности су: више позитивног искуства у разговору (квалитетнија комуникација, мање негативних осећања) и више сазнања о самом ученику/детету – не само о оценама већ и снагама, потенцијалима (интересовањима и вештинама) као основом за планирање рада са учеником у школи и код куће (Minke & Anderson, 2003: 62). Као проблематични део модела и родитељи и наставници видели су присуство самог ученика/детета, посебно у ситуацијама када је потребно разматрати негативне аспекте сарадње или учениковог функционисања.

Друга група истраживања односи се на мапирање компонената које недостају постојећим праксама сарадње и које би требало уважити у креирању нових концептуализација и пракси. Ниво поверења у односима породице и школе истраживале су Адамсова и Кристенсенова (Adams & Christenson, 2000). Резултати анкетног упитника, који је попунило 209 наставника основних школа и 1234 родитеља чија деца похађају те школе, показали су да је ниво поверења родитеља и наставника већи на нижим него на вишим разредима школовања, а утврђена је и разлика у нивоу поверења између наставника и родитеља на нижим и средњим нивоима основношколског образовања, с тим да је поверење родитеља било веће од поверења наставника.

Респонсивност наставника на оно што је био предмет разговора са родитељима и укључивање родитеља били су у средишту истраживања

које су реализовали Патрикаку и Вејсберг (Patrikakou & Weissberg, 2000) на узорку од 246 родитеља из три основне школе. Налази овог истраживања указују на то да што више родитељи опажају да наставник њиховог детета вреднује допринос родитеља дететовом образовању и што више наставници информишу родитеље и о дететовим снагама (не само о слабостима), већа је укљученост родитеља у образовне процесе своје деце и код куће и у школи.

У два повезана истраживања (Hargreaves, 2000; Lesky, 2000) заснована на заједничком референтном оквиру и реализована на истој групи испитаника (53 наставника из 15 основних и средњих школа) разматрани су емоционални аспекти наставникових интеракција са ученицима (Hargreaves, 2000) и са родитељима (Lesky, 2000). Рад наставника фокусиран као емоционална пракса сагледаван је кроз интервју извештаје наставника о емоционално позитивним и емоционално негативним епизодама интеракције са ученицима и са родитељима.

Полазна поставка у истраживању Харгривса била је да наставници у основним школама „раде афективно да би били ефективни у раду са ученицима/ситуацијама учења“ (Hargreaves, 2000: 813), односно да емоционалне споне које наставници успостављају са ученицима доприносе емоционалном разумевању и грађењу односа кроз који се испољава подршка и кроз који се активирају интересовања, узбуђења и радозналост, односно генеришу се елементи интринзичке оријентације. Главни налаз овог истраживања јесте да су у интеракцији са ученицима наставници основних школа, у поређењу са наставницима средњих школа, физички и професионално били ближи ученику што је доприносило већем емоционалном интензитету искуства у учењу, али када услови у разреду нагласе разлику у моћи (засновану на разлици у годинама и физичко-статусним карактеристикама), емоционални интензитет искуства може бити и негативан.

Лески (Lesky, 2000) интеракцију наставника и родитеља сагледава као емоционалну праксу која је неодвојива од културе професије (одређује вредности, дискурс и осећање смисла, утиче на стереотипе и једносмерност у гледању на друге) и њеног утицаја на искуства и емоције које наставници испољавају у интеракцији са родитељима. Овакви услови ограничавају интеракцију, своде је на уско школске теме и отежавају нестереотипно виђење „оног другог“ и наставицима и родитељима. Налази овог истраживања показују да наставници доследно говоре да се осећају неефективно, немоћно и безнадежно када верују да су њихови напори да раде ефективно са ученицима били отежани одсуством подршке родитеља (Lesky, 2000: 825). Такође, наставници су често извештавали да осећају позитивне емоције када родитељи говоре тоном који одаје бригу, заинтересованост, поштовање и слагање са професионалним проценама које даје наставник, или када наставици и родитељи раде заједно, или су сагласни да је детету потребна помоћ (Lesky, 2000:



855). Пошто је реч о истом узорку испитаника/наставника, повезивањем резултата ова два истраживања добијамо и додатна сазнања – када родитељи и наставници раде заједно усресређени на добробит детета/ученика, то ствара позитивне емоције у њиховом односу и доприноси професионално ближем односу наставника и ученика и ефективности наставничког рада.

Иако то није средишња тема нашег рада (већ могућа средишња тема сарадње наставника и родитеља), у кратким цртама ћемо указати на значај истраживања Богијана и сарадника (Boggiano *et al.*, 1987; Boggiano & Pittman, 1987) у којима је разматрано питање релевантно и за родитеље и за наставнике: *шта може активирати интересовање ученика за учење*. У том смислу су се бавили односом екстринзичке и интринзичке оријентације у контексту техника које користе одрасли (родитељи и наставници) када желе да утичу на понашања и развој деце и младих, посебно у домену образовања. Наспрам широко распрострањених и на контроли заснованих техника спољашњих подстицаја (спољашње награде или техника принуде) Богијано и сарадници, у серији истраживања посвећених механизмима развијања интринзичке оријентације, емпиријски документују значај који за процесе учења има подршка одраслих интринзичким интересовањима деце, њиховој радозналости и жељи да овладају изазовима. Оваква подршка води ка самосталности у усвајању знања и дугорочно успостављеном позитивном односу према усвајању знања и тиме представља неку врсту „противотрова“ за све распрострањенију неукљученост, досаду и незаинтересованост ученика за наставу и учење.

Приказана истраживања указују на то да је у релевантној научној и стручној јавности актуализовано питање како превазићи застој у поимању и пракси сарадње родитеља и наставника и на којим основама се могу градити нови, продуктивнији модели сарадње. Истраживање које ћемо представити у овом раду представља покушај да се оквир сарадње другачије постави и у тематском и у комуникацијском смислу.

### *Дизајн истраживања*

Истраживање има два циља. Први циљ јесте провера емпиријске утемељености нових концепцијских одредница сарадње родитеља и наставника. У том смислу рад наставника разматрамо кроз његове интеракције са родитељима и ученицима у контексту активирања личних/унутрашњих интересовања и потенцијала ученика за учење. Претпостављамо да постоји повезаност, односно паралелност између наставникове заинтересованости и отварања развојно-мотивацијских тема у разговору са родитељима и наставникове праксе рада са ученицима. Други циљ истраживања представља позиционирање наставника разредне и предметне наставе у односу на нове концепцијске одреднице о сарадњи, с

обзиром на промене међусобних односа и перцепције свих актера (родитеља, наставника и самих ученика) које су условљене узрастом детета/ученика. У том смислу, наша друга претпоставка постулира постојање разлика између наставника разредне и наставника предметне наставе у заинтересованости за отварање назначених тема у разговору са родитељима и у раду са ученицима.

## МЕТОД

*Узорак.* У истраживању је учествовао 1441 наставник запослен у 40 основних школа из различитих крајева Србије. Узорак је чинило 43% наставника разредне наставе (учитељи који предају ученицима од првог до четвртог разреда), док су 57% чинили наставници предметне наставе, односно наставници који предају ученицима од петог до осмог разреда основне школе. Школе су биране тако да се обезбеди што репрезентативнија слика основних школа у Србији. Због тога су све школе из Србије груписане у три географска региона, а затим је случајним избором одабрано 40 школа из руралних и урбаних средина. Велики део учесника истраживања су чиниле жене, чак 78% наставница различите старосне доби, од 24 године до 65 година. Просечна старост свих наставника је 44,26 (SD=9,77 година), а просечан број година стажа у образовању је 17,41 (SD=10,20 година). Величина школе је варијала у распону од 17 до 78 наставника, што значи да су овим истраживањем биле обухваћене, такозване, и мале и велике школе. Просечан број наставника који ради у школама је 37 (S=13,59).

*Инструмент.* Из ширег упитника конструисаног за потребе истраживања у овом раду користили смо 13 питања. Уз једно питање општег карактера (процена наставника о доприносу сарадње са родитељима унапређивању рада у школи) анализирано је и 12 питања од којих се шест односило на комуникацију наставника са родитељима (ситуација А), а шест на однос и рад наставника са ученицима (ситуација Б). Тематски гледано обе групе питања тичу се информација и активности које су од значаја за развијање дететове/ученикове интринзичке оријентације према учењу. У том смислу постоји тематска коресподентност питања везаних за ситуацију А и ситуацију Б (Табела 1). Дата питања наставници су процењивали на петостепеној скали, на којој број 1 има значење „нимало се не слажем/не радим то никада“, а број 5 „у потпуности се слажем/често то радим“. Подаци су прикупљени у октобру 2012. године.

Табела 1: Питања која су постављена наставницима предметне и разредне наставе

НАСТАВНИК	
У комуникацији са родитељима	У раду са ученицима
Теме разговора – ситуација А (Кроз разговор са родитељима настојим да што више сазнам о:)	Педагошка пракса – ситуација Б (У свом раду са ученицима настојим да:)
Проблемима детета/ученика у вези са учењем и начинима на које се ти проблеми решавају.	Када ученик наиђе на тешкоћу или препреку у раду, охрабрујем га да самостално пронађе начине како да се с тим избори.
Подржавању самосталности детета у учењу и раду.	Чак и кад је ученицима лакше да им понудим решење проблема, чекам да сами дођу до њега.
Интересовањима која ученик негује када је ван школе.	Покушавам да сазнам чиме се баве моји ученици у слободно време да бих повезао/ла њихова лична искуства са наставним садржајима.
Личним особинама ученика.	Важно ми је да откријем способности сваког ученика, чак и када се они нарочито не истичу.
Посебним склоностима/талентима које дете/ученик испољава.	Ученику указујем на његове потенцијале и подстичем га да их развија.
Значају укључености детета/ученика у процесе планирања, постављања циљева.	Усмеравам ученике да постављају сопствене циљеве и планирају њихово остварење.

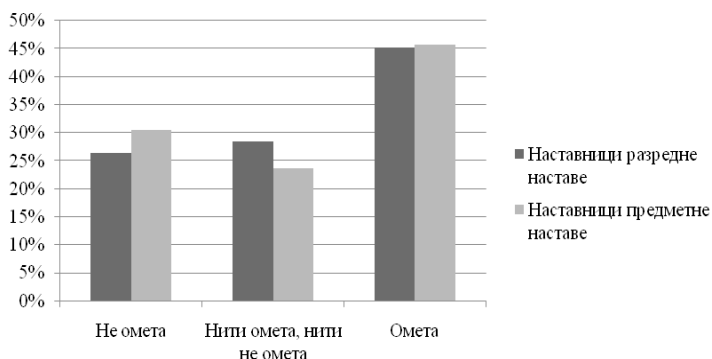
Подаци су анализирани сетом параметријских и непараметријских статистичких техника (хи квадрат тест, једнофакторска анализа варијансе за непоновљена мерења и мешовита анализа варијансе).

## РЕЗУЛТАТИ

*Сарадња са родитељима као чинилац  
унапређења рада школе*

Први задатак наставника био је да процене колико сарадња са родитељима доприноси унапређењу рада школе. Да би се повећала укљученост испитаника приликом одговарања, ово питање у упитнику је постављено у негативном смеру – у којој мери неукљученост родитеља омета унапређење рада школе. Укупно 28,6% испитаних наставника сматра да неукљученост родитеља не омета унапређење рада школе, 25,5% наставника је неодлучно, док знатно већи број наставника, њих 45,8%, сматра да је неукљученост родитеља важна препрека за унапређење рада школе ( $\chi^2=172,10$ ;  $p < ,001$ ). И наставници разредне и предметне наставе сагласни су у овим проценама, будући да међу њима нису утврђене статистички значајне разлике ( $F_{1,1380}=0,87$ ;  $p = ,768$ ) (Графикон 1).

*Графикон 1: Мишљења наставника о томе колико  
неукљученост родитеља омета унапређивање рада школе*



Добијене разлике у проценама могу се посматрати као одраз индивидуалних разлика у наставничком поимању и искуству сарадње са родитељима али и разлика у мотивацији за сарадњу. С тим у вези, значајно је да мање од половине наставника у нашем узорку има позитивно виђење значаја сарадње са родитељима, док више од четвртине има негативно виђење. Зависно од перспективе из које интерпретирамо овај резултат он може указивати на добру основу за реализацију сарадње, или пак на то да ће неуједначена мотивација наставника бити основа да се створе различите прилике за сарадњу са родитељима.

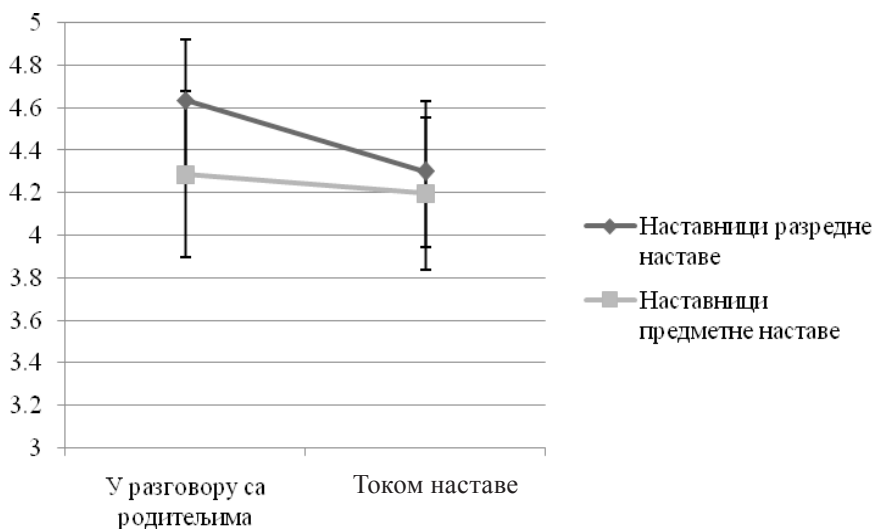
Како бисмо утврдили у којој мери наставници разредне и предметне наставе разговарају са родитељима о различитим аспектима ученикове интринзичке оријентације и активности везаних за учење, и у којој мери

у свом раду са ученицима подржавају и подстичу те аспекте учениковог функционисања, за сваки од шест аспеката (савладавање проблема у учењу; самосталност у раду; интересовања; особине ученика; посебне склоности/таленти ученика; постављање циљева и планирање) извршене су одвојене двофакторске мешовите анализе варијансе (*тип наставника*) – непоновљени фактор са два нивоа: (1) наставници разредне наставе; (2) наставници предметне наставе; *тип ситуације* – поновљени фактор са два нивоа: (1) у разговору са родитељима, (2) у раду са ученицима.

### Савладавање проблема ученика у вези са учењем

Када је реч о мери у којој наставници разговарају са родитељима и раде са ученицима у сегменту који се односи на *проблеме ученика у учењу и начине њиховог решавања*, утврђена је значајна интеракција поновљеног фактора *ситуација* и непоновљеног фактора *тип наставника* ( $F_{1,1375}=25,95; p<,001$ ). О овом типу проблема наставници разредне наставе у нешто већој мери разговарају са родитељима, него што на томе раде са ученицима. Наставници предметне наставе и са родитељима и са ученицима разговарају о проблемима које ученик има у вези са учењем, у једнакој мери као што то чине наставници разредне наставе са ученицима (Графикон 2).

Графикон 2: Учесталост разговора између наставника, родитеља и ученика о проблемима које ученик има у вези са учењем

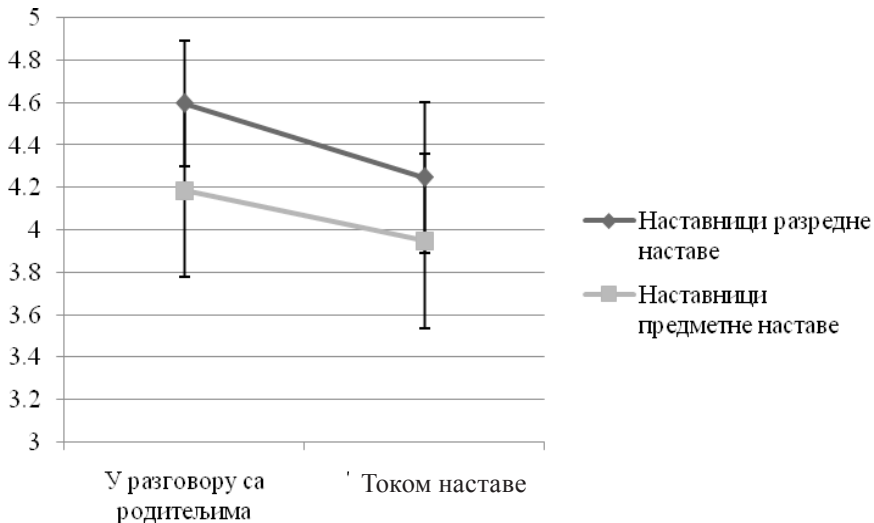


Добијени налаз је очекиван с обзиром на узраст ученика са којима наставници разредне, односно предметне наставе раде. Наставници разредне наставе, који раде са млађим узрастима, очекивано имају и више потребе да своје опсервације о учениковом стилу учења и пробелмима у учењу употпуне, потврде и/или прошире кроз разговор са родитељима.

### *Подржавање самосталности ученика у учењу и раду*

Када је реч о самосталности ученика у учењу, утврђено је да оба испитана фактора имају значајне главне ефекте на учесталост разговора са родитељима, односно рада са ученицима (ситуација:  $F_{1,1377}=130,72$ ;  $p<,001$ ; тип наставника:  $F_{1,1377}=125,49$ ;  $p<,001$ ). Разговоре са родитељима и рад са ученицима везане за подржавање самосталности детета у учењу оба типа наставника чешће воде са родитељима него са самим ученицима, с тим што наставници разредне наставе у обе ситуације воде више таквих разговора са ученицима, односно више раде са њима (Графикон 3). Добијени налаз указује да и наставници разредне и наставници предметне наставе сматрају да је подстицање ученикове самосталности у учењу више у домену родитеља него што је изазов за њихову праксу.

*Графикон 3: Учесталост разговора између наставника, родитеља и ученика о подржавању самосталности ученика у учењу и раду*





Добијени резултат донекле изненађује јер бисмо очекивали да оба типа наставника доживљавају да је један од образовних циљева управо подржавање самосталности ученика у учењу и да се овај процес управо остварује и у школи.

### Интересовања ученика

Разговоре о *интересовањима* ученика наставници разредне наставе воде подједнако често и са родитељима и са ученицима, док наставници предметне наставе о томе нешто чешће разговарају са родитељима. Ипак, у обема ситуацијама, наставници разредне наставе се чешће баве интересовањима ученика него што то чине наставници предметне наставе ( $F_{1,1381}=6,26$ ;  $p=,012$ ) (Графикон 4). Добијени налаз је делом неочекиван ако узмемо у обзир да се интересовања ученика мењају и шире са годинама, да имају потенцијал да мотивишу на учење, да су под утицајем и онога што се дешава у школи и онога што се дешава код куће, као и то да су повезани са дететовом/учениковом перцепцијом о сопственим способностима (Eccles, 1993). Овако посматрано чини се да наставници предметне наставе у свом раду са ученицима не користе у пуној мери мотивацијски потенцијал личних интересовања ученика.

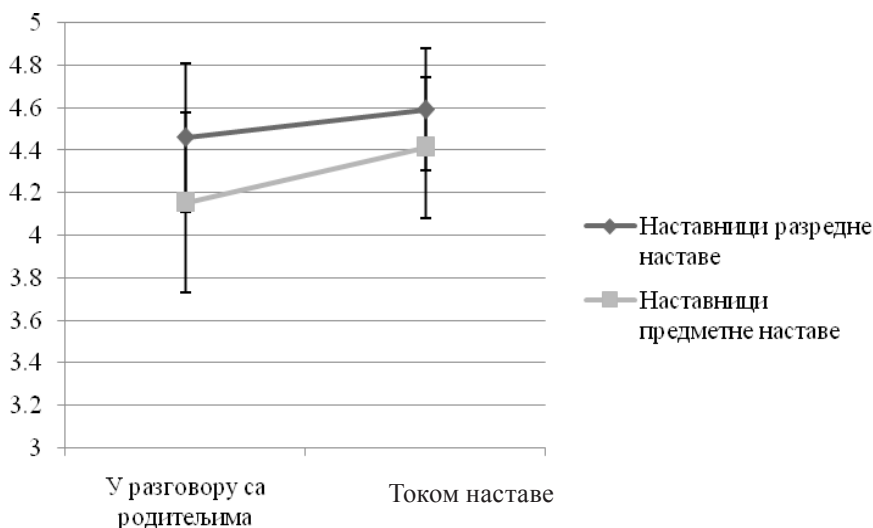
Графикон 4: Учесталост разговора између наставника, родитеља и ученика о интересовањима која ученик негује када је ван школе



### Личне особине ученика

Оба тестирана фактора врше значајне главне ефекте на учесталост разговора о личним особинама ученика са родитељима и на настојања наставника да личне особине/способности ученика сагледају и подржавају током рада са ученицима (*ситуација*:  $F_{1,1378}=69,33$ ;  $p<,001$ ; *тип наставника*:  $F_{1,1378}=64,41$ ;  $p<,001$ ). Оба типа наставника чешће сагледавају личне особине ученика током наставе/рада него што о личним особинама ученика разговарају са родитељима, с тим што се наставници разредне наставе у обема ситуацијама чешће баве особинама ученика него наставници предметне наставе (Графикон 5).

Графикон 5: Учесталост разговора између наставника, родитеља и ученика о личним особинама ученика



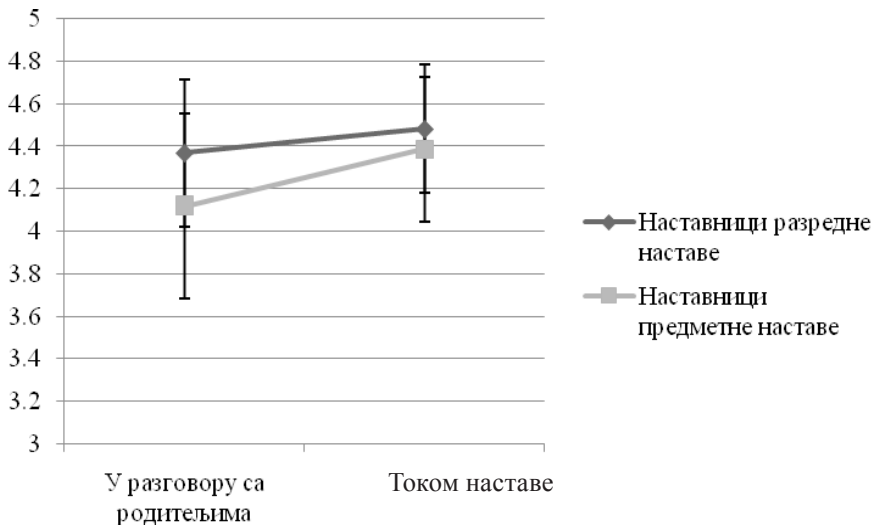
Добијени налаз је у складу са чињеницом да ученици проводе у школи више времена у раду него у породичној средини што наставницима даје прилику да развију своје виђење о особинама/способностима ученика и да подстакну ученике на препознавање сопствених способности.

### Посебне склоности/таленти ученика

Када је реч о учесталости разговора о посебним склоностима/талентима, утврђена је значајна интеракција фактора *ситуација* и фактора *тип наставника* ( $F_{1,1372}=10,39$ ;  $p=,001$ ). Разговоре о склоностима и талентима ученика наставници разредне наставе воде једнако често и са родитељима и са ученицима. У истој мери и наставници предметне наставе

о овој теми разговарају са ученицима. Једина ситуација којој се овај тип разговора води у нешто мањој мери јесу разговори између родитеља и наставника предметне наставе (Графикон 6).

*Графикон 6: Учесталост разговора између наставника, родитеља и ученика о посебним склоностима/талентима које ученик испољава*

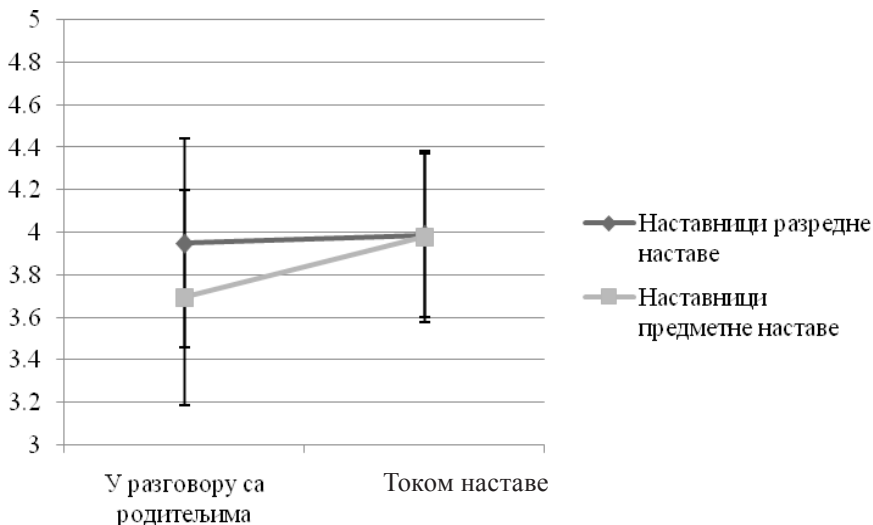


Очекивано, наставници разредне наставе, сходно узрасту ученика, у препознавању потенцијала и посебних склоности ученика користе и родитеље као извор информација, али и сопствени рад и искуство.

#### *Укљученост ученика у процесе планирања и постављање циљева*

Као и у случају склоности и талената ученика, разговоре о значају *укључености ученика у процесе планирања* наставници разредне наставе воде једнако често и са родитељима и са ученицима, а у истој мери и наставника предметне наставе о овој теми разговарају са ученицима. Нешто ређе наставника предметне наставе разговарају са родитељима о значају укључености њихове деце у процесе планирања ( $F_{1,1371}=19,37$ ;  $p=,001$ ; Графикон 7).

Графикон 7: Учесталост разговора између наставника, родитеља и ученика о значају укључености ученика у процесе планирања



Нису утврђене значајне полне разлике, нити разлике с обзиром на старост или дужину стажа ни на једном од анализираних ајтема. У целини гледано, добијени резултати потврђују почетну поставку о повезаности односно паралелности наставникове заинтересованости и отварања развојномотивацијских тема у разговорима са родитељима и наставникове праксе рада са ученицима (процене које дају наставници на свим питањима су релативно високе – слажем се /4/ и у потпуности се слажем /5/). Очекивано, ова повезаност је нешто израженија у раду наставника разредне него наставника предметне наставе.

### Завршна разматрања

Да израз сарадња наставника и родитеља, исказано речима Бејкерове и Когове (Baker & Keogh, 1995), не би представљао само широку и уопштenu апстракцију, односно само рутинско и формално комуницирање, важна питања која поново треба разматрати јесу следећа: који се циљеви остварују кроз постојеће праксе сусретања наставника и родитеља, шта су циљеви образовања у савременим условима живљења и како се од актуелног стања у образовању деце и младих може доћи до тих циљева. Резултати већег броја истраживања од којих су нека поменута и у овом раду (Minke & Anderson, 2003; Miretzky, 2004; Patrikakou & Weissberg, 2000), воде ка закључку да постојеће праксе нису продуктивне и да их је

потребно реконструисати или сасвим променити. Као један од праваца промена који „обећава“ помиње се повезивање наставника и родитеља око ширих образовних циљева. Истовремено, као једна од критичних тачака образовне праксе, како то показују бројна истраживања о којима саопштава Ларсон (Larson, 2000), јесте незаинтересованост, неукљученост и досађивање на часовима чак и оних ученика који имају веома добре оцене, односно недостатак унутрашње мотивације за учење.

Истраживање које смо представили у овом раду прелиминарног је карактера и на линији је трагања за смисленим проширењем оквира сарадње наставника и родитеља током дететовог основног школовања. Изгледе да буде продуктивнија од постојеће, према нашем схватању, има она врста сарадње наставника и родитеља у чијем се средишту налазе сагледавање и подршка остваривању и развоју ученикових образовних потенцијала општег (савладавање проблема у вези са учењем, самосталност у раду, планирање остварења циљева) и специфичног (интересовања, личне особине, таленти) карактера. Резултати нашег истраживања показују да ово није једноставан задатак јер су уверења и мотивација наставника за сарадњу неуједначени. За више од четвртине наставника у нашем истраживању може се рећи, слично запажањима Миретцке (Miretzky, 2004), да немају интерес за промену, односно да нису заинтересовани за проширивање оквира сарадње (не виде да сарадња са родитељима може унапредити рад школе). Ипак, почетни концептуални оквир добија одређену потврду у значајној кореспондентности тематских оквира разговора са родитељима и наставниковог рада са ученицима. Самим тим, постоји и простор, бар за део наставника који виде сарадњу са родитељима као пут унапређења рада у школи, за темељније спецификовање почетне концептуализације сарадње у будућим истраживањима.

Резултати нашег истраживања су на линији оних гледишта која указују на значај диференцираног приступа питањима сарадње наставника и родитеља. Слично Минковој и Андерсеновој (Minke & Anderson, 2003), али примењено на шири оквир сарадње, могуће је развијати различите праксе сарадње не само од школе до школе (о чему говоре и етнографске студије), већ и унутар саме школе. У том смислу, резултати нашег истраживања сугеришу да тематски оквири и форме сарадње наставника разредне наставе и родитеља, са једне стране, и наставника предметне наставе и родитеља, са друге стране, треба да се разликују да би били продуктивнији и више усклађени са узрасно спецификованом подршком развоју ученика.

Неколико је ограничења овог истраживања. Пре свега, предност реализације на великом узорку испитаника прати и ограничење у броју питања и у њиховој спецификацији (уједначавање са осталим питањима ширег упитника). Такође, позитивно нормативна природа концептуалног оквира, и поред мењања смера у формулацији питања, оставља

простor за давање социјално пожељних одговора. У том светлу се може посматрати висок ниво процена о заступљености појединих тема у разговору са родитељима, односно у раду са ученицима. Ипак, упркос значајним ограничењима ово прелиминарно истрживање, на узорку који није случајан, отвара простор за даље и прецизније разрађивање почетних истраживачких концептуализација.

### Коришћена литература

- Adams, K. & Christenson, S. (2000). Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, Vol. 38, No. 5, 477–497.
- Baker, C. & Keogh, J. (1995). Accounting for Achievement in Parent-Teacher Interviews. *Human Studies*, Vol. 18, No. 2–3, 263–300.
- Bakker, J. & E. Denessen (2007): The Concept of Parent Involvement: Some Theoretical and Empirical Considerations. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 1, No. 0, 188–199.
- Boggiano, A., Barrett, M., Weiher, A., McClelland, G. H. & Luck, H. M. (1987). Use of Maximal Operant Procedure to Motivate Children's Intrinsic Interest. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, 866–879.
- Boggiano, A. & Pittman, A. (1992/2011). Divergent Approaches to the Study of Motivation and Achievement: The Central Role of Extrinsic/Intrinsic Orientations. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (pp. 268–276). Cambridge University Press.
- Bogunović, B. (2007). Saradnja roditelja i nastavnika muzički talentovanih učenika. U N. Polovina i B. Bogunović (ur.), *Saradnja škole i porodice* (str. 91–113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Castelli, S. & Pepe, A. (2008). School-Parents Relationships: A Bibliometric Study on 40 Years of Scientific Publications. *International Journal of Parents in Education*, Vol. 2, No. 1, 1–12.
- Comer, L. (Ed.) (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. New York: Teachers College Press.
- Eccles, J. (1993). School and Family Effects on the Ontogeny of Children's Interest, Self-Perceptions, and Activity Choice. In J. E. Jacobs (Ed), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1992 (pp. 145–209). University of Nebraska Press.
- Eccles, J. & Harold, R. (1993). Parent-School Involvement During the Early Adolescent Age. *Teachers College Record*, Vol. 94, No. 3, 568-587.
- Epstein, J. L. & N. R. Jansorn (2004): School, Family and Community Partnerships Link The Plan. *Educational Digest: Essential Readings Condensated for Quick Review*, Vol. 69, No. 6, 19–23.
- Esler, A. N., Godber, Y. & Christenson, S. L. (2002). Best Practices in Supporting Home-School Collaboration. In A. Thomas & J. Grimes (Ed.), *Best Practices in School Psychology IV*, Vol. 1 (pp. 389–411). Bethesda, M.D.: The National Association of School Psychologists.
- Farrell, C. M. & J. Jones (2000): Evaluating Stakeholder Participation in Public-Services: Parents and Schools. *Policy and Politics*, Vol. 28, No. 2, 251–262.
- Faust-Horn, K. (2003). *Parent and Teacher Perceptions of the Relationship Between Home-School Collaboration and Student Success in the Classroom* (Master of Education Degree Research Paper). The Graduate School University of Wisconsin-Stout. Retrieved September 18, 2013 from World Wide Web <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2003/2003fausthornk.pdf>



- Flink, C., Boggiano, A., Main, D. S., Barrett, M. Barrett & P. A. Katz (1992/2011). Childrens Achievement Related Behaviors: The Role of Extrinsic and Intrinsic Motivational Orientations. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds). *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective* (pp. 189–214). New York, NY: Cambridge University Press.
- Guskey, T., C. Ellender & S. Wang (2006): Evaluating a Community-Wide Parent/Family Involvement Program. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Association*. San Francisco: College of Education, University of Kentucky.
- Gergen, K. J. (1973). Social Psychology as History. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 26, 309–320.
- Hagen-Burke, S. & Martin, E. (2002). Establishing a Home-School Connection: Strengthening the Partnership between Families and School. *Preventing School Failure*, Vol. 46, No. 2, 62–65.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 8, 811–826.
- Henderson, A. & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. & K. Mapp (2002): *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hepworth-Berger, E. (1996). Communication: The Key to Parent Involvement. *Early Childhood Educational Journal*, Vol. 23, No. 3, 179–183.
- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of Positive Youth Development. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 170–183.
- Lesky, S. (2000). The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 8, 843–860.
- Lewis, A. E. & Forman, T. A. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol. 33, No. 1, 60–89.
- Mattingly, D., Prislun, R., McKenzie, T., Rodrigez, J. & Kayzar, B. (2002). Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs. *Review of Educational Research*, Vol. 72, No. 4, 549–576.
- Minke, A. & Anderson, K. (2003). Restructuring Routine Parent-Teacher Conferences: The Family-School Conference Model. *Elementary School Journal*, Vol. 104, 49–69.
- Miretzky, D. (2004). The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on their Relationships. *Teachers College Record*, Vol. 106, No. 4, 814–851.
- Patrikakou, E. & Weissberg, R. (2000). Parents' Perceptions of Teacher out Reach and Parent Involvement in Children's Education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, Vol. 20, No. 1–2, 103–119.
- Piórkowska, K. (2007). Uloga porodice u funkcionisanju škole: primer Poljske i drugih zemalja Evropske unije. U N. Polovina i B. Bogunović (prir.), *Saradnja škole i porodice* (str. 68-76). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2007): Sistemska analiza saradnje škole i porodice. U N. Polovina i B. Bogunović (ur.): *Saradnja škole i porodice* (str. 91–113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. i M. Žegarac (2008): Ekosistemska analiza funkcionisanja siromašnih porodica u kontekstu školovanja njihove dece. U S. Gašić-Pavišić i S. Joksimović (prir.), *Obrazovanje i siromaštvo u zemljama u tranziciji* (str. 143–165). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Powell, D. R. (1978). Correlates of Parent-Teacher Communication Frequency and Diversity. *The Journal of Educational Research*, Vol. 71, No. 6, 333–341.

- Ratcliff, N. & G. Hunt (2009). Building Teacher-Family Partnerships: The Role of Teacher Preparation Programs. *Education*, Vol. 129, No. 3, 495–505.
- Rosenthal, D. & Sawyers, J. (1996). Building Success Home/School Partnerships Strategies for Parent Support and Involvement. *Childhood Education*, Vol. 72, 194–200.
- Stewart, A. & Healy, J. M. (1989). Linking Individual Development and Social Change. *American Psychologist*, Vol. 44, No. 1, 30–42.
- Stoddard, L. (1991). *Educating for Human Greatness*. Full electronic book on CD-ROM, Psychology Press/Holistic Education Press. Retrieved September 18, 2013 from World Wide Web <http://www.great-ideas.org>
- Swick, K. J. (2003). Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnership. *Early Childhood Educational Journal*, Vol. 30, No. 4, 275–80.
- Thompson, B. (2008). Characteristics of Parent-Teacher E-Mail Communication. *Communication Education*, Vol. 57, No. 2, 201–223.
- Vincent, C. & Tomlinson, S. (1997). Home-School Relationships: The Swarming of Disciplinary Mechanisms'. *British Educational Research Journal*, Vol. 23, No. 3, 361–377.
- Widding, G. (2012). What's Gender got to do with it? Gender and Diversity in Research on Home and School Relationships. *International Journal about Parents in Education*, Vol. 6, No. 1, 57–68.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife: Risk, Resiliency, and Recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Примљено 14.10.2013; прихваћено за штампу 15.11.2013.

Nada Polovina, Smiljana Jošić and Ivana Ćirović  
NEW APPROACHES TO COOPERATION WITH PARENTS THROUGH  
THE PERSPECTIVE OF CLASS AND SUBJECT TEACHERS

*Abstract*

The paper presents a new conceptual framework of mutual cooperation between teachers and parents based on connecting the adults in the function of the development of intrinsic orientation of children/students towards learning and knowledge acquisition. Empirical verification of the new approach was performed on the sample of 1441 teachers (43,2% class teachers and 56,8% subject teachers) from 40 primary schools in Serbia. The aim of the research was to test the grounding of the conceptual framework through positioning of class and subject teachers in the relation to the new determinants of cooperation. For the purpose of this research we created a questionnaire with close-ended questions related to certain thematic aspects of cooperation with parents and the same aspects of teachers' work with students. In data processing we used a set of parametric and nonparametric statistical procedures. The results revealed that somewhat less than half of teachers assess positively the importance of the existing forms of cooperation with parents, slightly more than one quarter do not see how cooperation can contribute to the enhancement of their work, while one quarter are indecisive. In the opinion of both groups of teachers the problems related to learning and encouragement of students' independence were more prominent topics when talking to parents than in work with students, while the issues of interests, abilities, talents and planning goals were more present in subject teachers' work with students than in talking to parents. The correlation between teacher's interaction with parents in the afore-mentioned conceptual framework and teacher's pedagogical practice in work with students is higher in class teachers than in subject teachers. The obtained findings have confirmed the potential of the established framework for the enhancement of the practice of cooperation, which serves as the foundation for suggesting implications for practice provided in the concluding part of the paper.

*Key words:* interaction between teachers and parents, interaction between teachers and students, intrinsic orientation of students, strategy of cooperation between parents and teachers.

Нада Половина, Смиљана Јошич и Ивана Чирович  
НОВЫЙ ПОДХОД К СОТРУДНИЧЕСТВУ С РОДИТЕЛЯМИ  
ЧЕРЕЗ ПЕРСПЕКТИВУ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
И УЧИТЕЛЯ-ПРЕДМЕТНИКА

*Резюме*

В работе была представлена новая концептуальная база сотрудничества учителей и родителей, основанная на содействии взрослых с целью развития внутренней ориентации детей/учеников на учебу и получение знаний. Эмпирическая проверка нового подхода проведена на выборке из тысячи четырехсот сорока одного учителя (43,2% учителей начальных классов и 56,8% учителей-предметников) из сорока основных школ Сербии. Цель исследования заключалась в проверке обоснованности концептуальной базы через позиционирование учителя начальных классов и учителя-предметника по отношению к новым направлениям сотрудничества. Для нужд исследования была создана анкета с вопросами закрытого типа, относящимися к определенным тематическим аспектам сотрудничества с родителями и тем же самым аспектам работы учителей с учениками. При обработке сведений использовался ряд параметрических и непараметрических статистических методов. Позитивное видение значения существующих форм сотрудничества с родителями имеет немного меньше половины учителей, немного более четверти учителей не видят вклад сотрудничества в развитие их работы, а четверть учителей затрудняется ответить. По оценкам обеих групп учителей проблемы в связи с обучением и поощрением самостоятельности учеников являются более важными темами в разговоре с родителями, нежели в работе с учениками, а вопросы заинтересованности, способности, таланта и планирования целей – темы, более важные в работе учителей-предметников с учениками, чем в разговоре с родителями. Результаты исследования указывают на то, что связь взаимодействия учителей с родителями на обозначенной концептуальной базе и педагогической практики учителя в работе с учениками большая у учеников начальных классов, чем у учителей-предметников. Полученные результаты также подтверждают потенциал поставленной базы для развития практики сотрудничества, на чем основаны и последствия практики, представленной в конце работы.

*Ключевые слова:* взаимодействие учителей и родителей, взаимодействие учителей и учеников, внутренняя ориентация учеников, стратегия сотрудничества учителей с родителями.