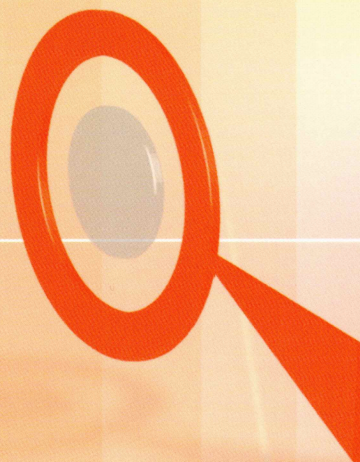


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 ст. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

ПОДСТИЦАЊЕ ПОЗИТИВНОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ И МЛАДИХ КРОЗ ПАРТНЕРСТВО ПОРОДИЦЕ И ШКОЛЕ

Нада Половина¹

Институт за педагошка истраживања, Београд

Теоријско-концептуални приступ нашег изучавања теме о сарадњи родитеља и наставника заснован је на новој парадигми у поимању и проучавању развојног напредовања деце и младих која је именована као *позитивни развој младих* (у даљем тексту скраћено ПРМ). Парадигма је креирана крајем претходног и почетком овог миленијума, утемељена је на принципима хуманистичке психологије и елаборисана као свеобухватни теоријски оквир у коме су комбиновани елементи теорија развојних система, приступа заснованог на снагама појединца и организацијског приступа (Benson, 2003; Bowers, Li, Kiely, Brittan, Lerner & Lerner, 2010; Lerner, Dowling & Anderson, 2003; Lerner, Lerner, Almerigi & Theokas, 2005; Li, Lerner & Lerner, 2010; Youngblade, Theokas, Schulenberg, Curry, Huang & Novak, 2007). Реч је о приступу у коме се придаје једнак значај снагама појединца и подстицајним условима у срединама у којима се развој одвија, што домен образовања чини посебно значајним. Важно је истаћи да је ПРМ приступ разрађен на општем (филозофија приступа, вредности које се афирмишу, мрежа конструката) и на конкретном нивоу (програми подршке развоју деце и младих), што га чини погодним за трансфер према пракси. Овај приступ наглашава важност сагледавања развоја деце и младих у локалним срединама у којима одрастају како би креирани програми били ефективни.

Идеја водиља приступа јесте континуирано и истрајавајуће инвестирање у развој деце и младих са циљем грађења „функционално вредних понашања” која су у оквиру ПРМ парадигме спецификована као развој одговарајућих компетенција, карактера, повезаности са другима, поверења и саосећања (Bowers *et al.*, 2010). Пут остваривања овако постављеног циља је креирање програма који доприносе оптимизирању

¹ E-mail: npolovina@ipi.ac.rs

развоја деце/младих, односно грађењу функционално вредних актуелних и будућих понашања и истовременом превенирању ризичних и функционално непродуктивних понашања (Lerner, *et al.*, 2005; Youngblade *et al.* 2007). Сматра се да грађење функционално вредних понашања доприноси како личном развоју, тако и развоју породице и шире друштвене средине. Важан међукорак у остваривању назначеног циља је стварање платформе засноване на разумевања чинилаца који су повезани са повећавањем позитивних понашања (развој компетенција, повезивања и сарадње са другима, развој својстава личности која доприносе исказивању сопствених интересовања и потенцијала) и оних који су повезани са редуковањем проблематичних понашања (превенирање школског неуспеха, изостајања, пасивног односа према циљевима у будућности, вршњачког насиља, и сл.).

Најопштија поставка овог пристапа је да се развојни ток сваке особе, захваљујући релативној пластичности (могућност промене) њених развојних могућности, одвија кроз непрекидне регулације односа између детета/младе особе (његових/њених снага, талената, енергије, позитивних интересовања) и услова средина у којој се развој одвија (еколошка, контекстуална и релацијска обележја социјализацијског система као ресурси подршке, оснаживања, успостављања граница, очекивања и конструктивног коришћења времена). Усклађеност, односно процес усклађивања између снага појединца и услова у средини развоја значајан је у свим фазама развојног тока (Benson, 2008; Benson, Scales & Syvertsen, 2011). Када је реч о снагама појединца у оквиру компетенцијског сегмента парадигме ПРМ наглашава се, поред осталог, важност развијања понашања повезивања са другима (у породици, школи, са вршњацима) и социјалних компетенција (вештине учествовања и сарадње, просоцијална оријентација), као и способности детета/младе особе да своје мисли и идеје претвори у акције (самодетерминација), те веровања да сопственом активношћу може остварити замишљене идеје/циљеве (самоефикасност). (Bowers *et al.*, 2010; Youngblade *et al.* 2007). У оквиру сегмента ПРМ парадигме који се односи на еколошке потенцијале/ресурсе у средини развоја (ориг. *ecological assets*) у средишту пажње су индикатори који се тичу присуства и доступности физичких и институционалних ресурса у социјалној средини (могућности за учење, рекреацију...), али и *индикатори који указују на стање људских ресурса* (снаге, вештине, таленти, способности, функционисање у улогама) и *на удружене/сарадничке активности* које обухватају међусобну повезаност и ангажовање родитеља и наставника (Theokas & Lerner, 2006). За тему овог рада значајни су индикатори који се

тичу снага/потенцијала родитеља и наставника, њиховог функционисања у улогама и њихове спремности да кроз целокупан ток развоја удруже снаге у циљу оптималне подршке детету/младој особи да регулише промене у свом односу према узрасно релевантним изазовима и захтевима средине. Ови су индикатори уједно и показатељ настојања родитеља и наставника да током целокупног развојног тока (ориг. thriving process) буду активни учесници у подршци дететовим активностима којима оно унапређује свој живот развијајући функционално вредна понашања (Lerner, Dowling & Anderson, 2003). Тако, позитивни развој детета/младе особе одражава активности свих укључених актера, а исказује се кроз школски успех, бригу о здрављу, способност самоконтроле и одлагања задовољења, просоцијално функционисање и вештине превазилажења тешкоћа. Све то смањује ризике за негативне развојне исходе чији су индикатори интернализирајући (апатија, повлачење, неукљученост, социјална изолација) или екстернализирајући (насилно, делинквентно понашање, злоупотреба сустанци и сл.) проблеми, односно понашања.

Значај ПРМ парадигме за праксу је у томе што упућује на неопходне промене вредности и принципа које је у 21. веку важно афирмисати кроз образовање и у образовању. Те вредности и принципи сажето се могу исказати на следећи начин: (а) свако дете/млада особа има јединствени потенцијал који се развија кроз позитивна искустава учења; (б) кључно је стварање услова у школској средини (ресурси, разнолике програмске могућности, подршка наставника, родитеља и вршњака) који деци дају прилику да се на позитиван начин (учествује, разговара) повежу са средином учења; (в) образовни контекст је оквир кроз који се, поред знања прописаних школским програмима, једнако граде бројна функционално вредна понашања добробитна за јединку и средину у којој живи (расуђивање, учење о могућности мењања себе, о односу са другима, постављање циљева и сл.) и (г) усредсређивањем на подршку развоју функционално вредних понашања и позитивних искустава учења „неутралише” се развој ризичних понашања (пример дискриминације, вршњачког насиља).

Афирмација нових вредности имплицира и промене у домену сарадње родитеља и наставника као кључних актера образовноваспитних пракси у периоду детињства и адолесценције. Како је социјализација увек усмерена према будућности (Transdorf, 1983), релевантно поље истраживања је истраживање уверења родитеља и наставника о будућности и о томе шта су важни циљеви (вредности) којима треба да теже да би подржали сложен

процес одрастање деце/ученика, односно њихово учење за живот са којим ће се сусрести у одраслој доби. Идентификовање уверења родитеља и наставника која се односе на будућност њихове деце/ученика значајна су јер, као садашње антиципације будућих циљева, усмеравају текућа понашања подршке и подстицање одређених понашања код детета. У том смислу релевантна истраживачка питања су следеће. Како родитељи и васпитачи/наставници виде свет у коме ће њихова деца/ученици функционисати кад одрасту? Како се односе према вредностима и изазовима које је донео нови миленијум и шта чине или треба да чине да би децу/ученике што боље припремили за функционисање у одраслом добу/будућности? Какви модели сарадње родитеља и наставника могу допринети остваривању ових циљева? Управо наведена питања била су предмет наших теоријских и емпиријских истраживања о којима извештавамо у овом раду.

■ Теоријска истраживања – кључни резултати

У више прегледних радова (Polovina, 2011, 2012a, 2012b, 2015) анализирали смо истраживачке налазе о питањима и проблемима сарадње родитеља и наставника у контексту развоја деце и младих. Наша анализа била је подстакнута резултатима већег броја истраживања (Bakker & Denessen, 2007; Hargreaves, 2000; Ho Sui Chu, 2007; Polovina, 2007; Widding, 2012) која су указала на ограничења пракси сарадње родитеља и наставника обликованих према усмерењима парадигме о „свеобухватном партнерству школе и породице” (Epstein, 1992) која је у протекле четири деценије била водећа у овом професионалном пољу. Концептуална компонента ове парадигме утемељена је на бихејвиористичком инструментално-техничком приступу, а идеолошка на промовисању процеса демократизације и децентрализације образовања, као и нових тенденција управљања у јавном сектору (Epstein & Jansorn, 2004; Farrell & Jones, 2000; Piórkowska, 2007). У складу са тим, у овом приступу се наглашава значај већег укључивања и партиципације родитеља у раду школе уз истицање њихове партнерске улоге у образовном процесу. Конкретно, замишљени и препоручени облици укључивања родитеља су: обучавање родитеља да подрже дететово учење код куће, комуникација родитеља и наставника у вези са школским успехом и понашањем детета у школи; волонтирање родитеља у школи, учешће у управљању школом (нпр. кроз Савет родитеља), лобирање родитеља у широј заједници за потребе школе (Epstein, 1992; Farrell & Jones, 2000). Рационал за овако широко

уобличен оквир интеракције породице/родитеља и школе/наставника је да препоручени облици партиципације родитеља треба да допринесу бољем постигнућу ученика и решавању могућих проблема.

Међутим, током година су кумулирани обесхрабрујући истраживачки налази који су показали да је пракса сарадње родитеља и наставника оскудна, да се одвија рутински и, пре свега, по „експертском” – једнодимензионалном шаблону и по моделу недостатка (наставници траже више контаката са родитељима само када дете има проблеме у школи). Такође, истраживања су показала да су наставници недовољно заинтересовани за сарадњу, да је сарадња тематски оскудна (оцене, владање), да је одзив родитеља слаб и да родитељи нису пријемчиви за „експертски” приступ (наставник експерт информише родитеља који није експерт, тј. који је прималац) и приступ који наглашава недостатке њиховог детета а не дететове могућности (Farrell & Jones, 2000; Bakker & Denessen, 2007; Minke & Anderson, 2003; Polovina, 2007; Widding, 2012). Предочени налази упућивали су на потребу критичког преиспитивања постојеће/доминантне парадигме, али и на тражење одговора на питање који су правци потребних промена.

- Критичко преиспитивање постојеће парадигме о сарадњи родитеља и наставника

Прегледном анализом релевантне литературе издвојили смо четири правца критичког преиспитивања назначене парадигме. Ограничења приступа и предложених модела сарадње критички се разматрају у контексту: (а) вредности уграђених у концептуализоване облике сарадње; (б) тематско-комуникацијских аспеката сарадње; (в) родног аспекта који обележава праксе сарадње и (г) (не)диференцираности предложених модела сарадње наспрам ситуационе разноликости породичних околности и разноликости проблемских ситуација у школској средини (вршњачко насиље; инклузија деце са сметњама у развоју и сл.). Иако постоје додирне тачке и одређена преклапања аргументација које се користе у оквиру ова четири правца, представићемо их одвојено ради веће прегледности.

У оквиру критичких анализа вредности уграђених у концептуализоване облике сарадње родитеља и наставника указује се да су то вредности које прожимају моделе родитељства креиране у вредносним оквирима средње класе развијених земаља Запада (Bakker & Denessen, 2007; Hargreaves, 2000; Lesky, 2000; Lewis & Forman, 2002). Реч је о вредностима које подразумевају

одређене материјалне и образовне услове, као и стилове живота (доступност различитих образовних могућности, образовно стимулативна породична средина; оријентација ка постигнућу, образовностатусне позиције родитеља у школи и широј заједници), из чега проистиче и усредсређивање на ограничене тематске оквире сарадње (значај постигнућа/оцена, дисциплинска питања). Међутим, када се предложени модели сарадње са претпостављеном високом партиципацијом родитеља разматрају у контексту животне ситуације и свакодневице породица које живе у сиромаштву и/или једнородитељских породица које и саме спадају у сиромаштвом угрожену групу (најчешће су у питању самохране мајке), њихова недоступност па и непримереност постају самоевидентне (Gutman, Sameroff & Cike, 2003; Hauser-Cram, Sirin & Stipek, 2001; Polovina i Žegarac, 2008). Са друге стране, за децу која одрастају у сиромаштву и/или непотпуним породицама школска средина има додатни развојни значај (бар начелно пружа прилике за подршку исказивања потенцијала и задовољења дела сазнајних и социјално-емоционалних потреба које не могу задовољити у породици), док за њихове родитеље представља наду за бољу будућност (Polovina & Žegarac, 2008). Овој групи родитеља, преоптерећених бројним животним задацима, потребна је флексибилност наставника у непосредној регулацији виђења и комуникација, али и подршка и оснаживање да у ограниченим животним условима подстичу оптимални развој свог детета (Ambruster, 2006).

Критичка разматрања тематско-комуникацијских ограничења постојећих модела сарадње родитеља и наставника на конкретан начин дотиче питање циљева образовања а самим тим и циљева сарадње родитеља и наставника. Различити аутори указују да ограничен и стерилан тематски оквир сарадње (школски успех, понашање детета у школи) одражава уско постављене циљеве у пракси образовања, али и тенденцију да се избегне дијалог о важним питањима квалитета учења у школској средини (па и о самом начину рада наставника) што укључује и сагледавање дететових снага и потенцијала више него „мањкавости” (Paige, 2008). Стога не чуди да су родитељи исказали став неприхватања понуђенх модела сарадње које неретко перципирају као недовољно смислене. Истраживања у нашој средини показала су да се родитељи најчешће позиционирају као критичари школе и наставника, али и заступници своје деце у проблематичној школској средини (Polovina, 2007, 2013; Džinović i sar., 2007).

Још један правац критичких разматрања посебно је значајан за развијање смислених и продуктивних модела сарадње родитеља и

наставника. Реч је о родном аспекту који обележава праксе сарадње али не и концептуализације о сарадњи. Наиме, већину наставника у основној и средњој школи чине жене, а истраживања показују да су мајке те које чешће долазе у школу (Mattingly, Prislin, McKenzie, Rodrigez & Kayzar, 2002; Standing, 1999; Polovina, 2007). Поставља се питање како феминизација контекста сарадње родитеља и наставника обликује сарадњу и да ли двострукост улога наставница и мајка (професионална улога + улоге у породици) утиче на сарадњу. Непрепознавање значаја родног аспекта у сагледавању теме сарадње породице и школе за последицу има мањкавости у остваривању суштинских циљева сарадње, као и очување постојећег стања пракси сарадње којим нико није задовољан. Ова тема актуелна је и у нашој средини – демографски подаци показују да у образовном сектору Србије жене чине 68% радне снаге уз велике изгледе да се стање неће променити у будућности с обзиром да девојке чине 84% студената на факултетима повезаним са образовањем и школом (детаљније видети у Polovina, 2013). У склопу разматрања ефеката дуплих улога наставница и мајки на питања међусобне сарадње наша анализа релевантних статистичких података (Žene i muškarci u Republici Srbiji, 2011; Korišćenje vremena u Republici Srbiji, 2010/2011) показала је да, без обзира на степен образовања, жене у Србији проведу у просеку пет сати дневно у обављају кућних послова, три сата се баве само децом (седам сати ако се узму у обзир паралелне активности када је дете присутно). Из овог угла посматрано, пракса сарадње треба да буде смислена, временски економична а по резултатима ефективна.

Ограниченост предложених модела сарадње најочигледнија је када сарадња треба да се одвија у специфичним ситуационим околностима као што су оне које прате комуникацију и повезивање са родитељима деце са сметњама у развоју и родитељима деце која су жртве вршњачког насиља или испољавају силедијско понашање у школи. Реч је о три суштински различита типа веома сложених ситуација – три различита контекста у којима је, у интересу детета и његовог развоја, посебно важно остварити конструктивну и ефективну комуникацију са родитељима. У раду овог обима није могуће детаљније разматрати специфичности сваког од три назначена контекста сарадње (детаљније у Polovina, 2011a, 2014a, 2014b), али ћемо указати на базичне проблеме у креирању модела сарадње са родитељима у назначеним ситуацијама. Наиме, за концептуализовање феномена инклузије деце са сметњама у развоју и вршњачког насиља у школама карактеристично је да се оне (концептуализације) елелиборирају у простору између политике

(на праву детета засновани амбициозно постављени циљеви) и праксе (различита тумачења, нејасноће, збуњујуће ситуације), а да у теоријско-емпиријском погледу ови феномени нису довољно разјашњени – њихова објашњења заснивају се не само на недовољно јасним, већ и превазиђеним концептуализацијама (Artiles & Kozleski, 2016; Baker, 1998; Polovina, 2016; Swearer & Dol, 2003). Како истиче Бергерова (Berger, 2007: 90), вакум настао „заборављењем науке” (често и готово иронично под притиском ургентног решавања практичних ситуација као што је изненадна смрт/тешко повређивање ученика у школи) оставља простор за површност и афирмацију личних (пред)убеђења што, понекад, може имати окрутне последице. Бавећи се проблемом вршњачког насиља у школи, Бергерова наглашава да је написано више хиљада књига и водича за родитеље, децу и наставнике кроз које се „промовишу непроверене и понекад штетне сугестије... а полусхваћени резултати истраживања погрешно се примењују у пракси” (исто: 93). Недовољан уплив науке препознатљив је и у проблему дефинисања феномена инклузије деце са сметњама у развоју (Polovina, 2010, 2011a), али још више када је реч о феномену вршњачког насиља. Наиме, израз „вршњачко насиље” користи се (Chan, 2006; Gašić-Pavišić, 2004; Popadić i Plut, 2007; Polovina i Đerić, 2009) за означавање већег броја различитих понашања: директни физички напади, директни вербални напади, индиректна агресивност (преко треће особе) било да се исказује физички или вербално, доношење штете нечијим вршњачким релацијама, нарушавање самопоштовања и статуса детета/ученика (вређање, изругивање, ширење негативних гласина и сл.). Широки оквир дефинисања вршњачког насиља има бар две последице. Прва је препознатљива у подацима о веома великој распрострањености вршњачког насиља – према међународним статистикама 7% до 35% ученика током школовања доживи неки облик вршњачког насиља (Baldry, 2003; Benbenishty & Astor, 2005; Smith, 2004), док се у истраживањима у Србији помиње распон од 60% до 70% ученика (Gašić-Pavišić, 2004; Polovina i Đerić, 2009; Popadić i Plut, 2007). Друга последица је у „нивелисању” облика испољавања насиља који имају веома неједнаке последице, а самим тим се универзализује и нивелише и ниво интервенција. На пропусте и ризике које носи овако широк оквир дефинисања и „порукe” које следе из података добијених анонимним анкетама ученика указао је Чан (Chan, 2006). Чан је истраживао проблем вршњачког насиља неанонимним упитником примењеним на нивоу школе као целине, што је омогућило прављење разлике између спорадичних агресивно-виктимизацијских епизода и епизода систематског (поновљено

и намерно) испољавања силецијског понашања (тзв. серијско силецијство). Резултати овог истраживања (спроведено је у неколико школа) показали су да су серијске силеције чиниле 12,4% укупне популације школе, али да су они били одговорни за 69,2% проблема виктимизације у датој школи. Заокретом у приступу и конципирању и мерењу вршњачког насиља фокусирањем на најризичније последице и ниво конкретне школе, Чан је отворио простор за диференцирани приступ питањима превенције, али и питањима конципирања модела комуникације са родитељима виктимизираниог детета и детета–силеције.

□ Правци потребних промена у приступу сарадњи родитеља и наставника

Критичка преиспитивања доминантне парадигме о „свеобухватном партнерству школе и породице” недвосмислено су указала да су за даље унапређивање ове области потребне промене и у концепцијском приступу сарадњи и у обликовању модела сарадње. Заговорници промена указали су на значај повезивање наставника и родитеља око ширих образовних циљева у чијој реализацији породица и школа имају кључну улогу. То су циљеви повезани са подржавањем здравог развојног тока детета/ученика и његовом припремом за добробитно функционисање у одраслој доби (Benson, 2003; Comer, 1996; Larson, 2000), а њихово остваривање претпоставља сарадњу родитеља и наставника и у академском и у социјалином развоју детета/ученика. У том смислу, тематски оквир сарадње треба проширити тако да укључи целовито сагледавање развојних потенцијала и могућности дететета у контексту различитих фаза развоја. Штавише, тематски оквир сарадње требало би да се фокусира на оне сегменте функционисања деце/ученика чији развој обезбеђује да она уче на квалитетан начин (укључено, заинтересовано, промишљајуће), што претпоставља сагледавање/подршку дететових снага (више него слабости), интринзичких интересовања, радозналости и жеље да овладају изазовима присутним у средини (Bogijano *et al.*, 1987; Boggiano & Pittman, 1992/2011; Comer, 1996).

Значај повезивања наставника и родитеља око подржавања здравог развојног тока детета/ученика и његове припреме за добробитно функционисање у одраслој доби отвара два важна питања. То су питања: о вредностима, ставовима и антиципацијама родитеља и наставника о томе шта је добробитан развој који припрема садашње генерације деце/младих за очекивану будућност; у којој мери су уверења и антиципације родитеља и

наставника „на трагу” онога што, према сазнањима науке о социоекономским токовима развоја друштва (посебно околности на тржишту рада) и следствених неопходних промена у образовању (*Key competences for lifelong learning*, 2006), треба да обезбеди боље укупно животно сналажење нових генерација младих у будућности. Овим/тематским аспектом потребног унапређивања и иновирања сарадње родитеља и наставника бавили смо се концептуално (деталјније у Polovina, 2012a, 2012b, 2014) и емпиријски (Polovina i Vesković, 2012; Polovina i Jakšić, 2016; Polovina i Vesić, 2017) усредсређујући се на три конструкта: развијање иницијативности, спремности на сарадњу и креативни приступ решавању проблема. Оријентација на подржавање здравог развојног тока детета/ученика и његова припрема за добробитно функционисање у одраслој доби нуди платформу и за тематски комплексније повезивање и комуникацију са родитељима деце која имају сметње у развоју (индивидуално сагледавање потенцијала детета и заједничко дефинисање доступних циљева), али и са родитељима деце која су жртве или починиоци вршњачког насиља у школи (далекосежно гледано и код жртве и код силеције постоји ризик да се не развију у правцу успостављања лично и социјално добробитна својстава која обезбеђују квалитетан живот у будућности).

Неопходност промене тематског оквира сарадње школе/наставника и родитеља „позива” и на реконструкцију модела односа и образаца комуникације међу актерима сарадње. У научностручној литератури наглашено је становиште да целокупно особље школе, а посебно наставници, представљају кључне актере развијања принципа и модела сарадње (Foster-Fishman, Nowell & Yang, 2007; Willinski, 2005). Када је реч о потребној реконструкцији модела односа и комуникације са родитељима, јасно је да је први неопходни корак у процесу промена напуштање наставничког „експертског” (једносмерног) приступа у комуникацији са родитељима који су за наставника значајан извор информација о интересовањима и могућим потенцијалима детета, али и о његовим тешкоћама везаним за учење и испољавање сопствених потенцијала у школској средини. У више егалитарном моделу повезивања наставника и родитеља од обе стране се очекује свест да ће квалитет сарадње зависити од обостране заинтересованости, ангажовања и улагања напора да остваре узајамност (дељење знања, одговорности и моћи). Сматра се (Minke & Anderson, 2003; Patrikakou & Weissberg, 2000) да је улога наставника да подстичу редовност и позитивно искуство у комуникацији са родитељима, да пажљиво слушају и охрабрују родитеље да искажу своју „скривену експертизу” (добијају

више сазнања о самом детету – његовим потенцијалима, интересовањима и вештинама), да оно што је предмет разговора са родитељима усмерава рад наставника са конкретним учеником. У научној заједници је неподељен став да је задатак образовних институција да обезбеде да се облици сарадње дизајнирају уз учешће родитеља и наставника, али и на начин који и за једне и за друге има смисла (Esler *et al.*, 2002; Lewis & Forman, 2002; Mattingly *et al.*, 2002; Polovina, 2007; Swick, 2003; Widding, 2012).

Кључно питање односи се на то колико су наставници заинтересовани и спремни за промене у приступу и начину повезивања и комуникације са родитељима. Питање има посебну тежину када је реч о потреби креирања специфичног приступа и модалитета комуникације са родитељима деце која имају сметње у развоју и деце која су актери ситуација вршњачког насиља у школи. Такође, важно питање је да ли су школе и наставници спремни да у складу са особеностима саме школе развијају различите моделе сарадње који би уважавали социјална, културна и структурална обележја различитих породица из којих долазе деца која похађају одређену школу.

■ Емпиријска истраживања – кључни резултати

- Сарадња школе и породице у контексту припреме младих за живот у одраслој доби

Овај аспект сарадње разматрали смо кроз сагледавање перцепција родитеља о сопственим доприносима и доприносу школе/наставника у припреми деце/младих за што боље функционисање у антиципираној будућности (Polovina i Vesković, 2012). У истраживању квалитативног типа учествовало је 36 родитеља (22 мајке и 14 очева) ученика осмог разреда једне основне школе. Коришћена су питања отвореног типа на која су родитељи давали наративне одговоре о: могућим обележјима животне путање њихове деце у наредних десет година; пожељним карактеристикама (знања, вештине, личне особине, понашања) које би њихова деца требало да развију у функцији повољног животног функционисања у антиципираној будућности; актуелном (шта већ сада чине) доприносу родитеља развоју потребних карактеристика и особина; актуелном доприносу школе развоју потребних карактеристика и особина.

Резултати истраживања су показали да образовање и завршавање школовања имају кључно место у сва три начина на која родитељи

конструшу очекивану и жељену линију развоја своје деце (традиционални пут преузимања улога одраслих /завршавање школовања, посао, породица/; пут афирмације личних потенцијала /укључује одлазак из Србије/; развијање личних снага – знања, вредности). Међутим, у широкој лепези родитељских виђења о потребним/пожељним особинама које би њихова деца требало да развију да би што боље функционисала у будућности тежња за сталним стицањем знања је најмање навођена, док су најчешће навођене опште, за јединку позитивне и широко применљиве особине и понашања (истрајност, сналажљивост, комуникативност, самопоуздање, марљивост и амбициозност). Свој допринос припреми деце за будућност родитељи виде у васпитном утицају кроз комуникацију са дететом и у подршци и усмеравању у правцу квалитетнијег образовања кроз различите облике ваншколских активности (пре свега учење страних језика, спорт). Близу две трећине родитеља у нашем узорку (64,2%) сматра да школа не доприноси развијању назначених својстава (школа не доприноси, не остварује потенцијале/могућности које има), близу петине (19%) је на становишту да школа има умерено позитиван допринос када делује удружено са родитељима, а свега 16,5% родитеља сматра да школа даје позитиван допринос. Знатан део родитеља у нашем узорку не верује у промене (ни у школи нити у ширем друштву) које могу отворити бољу будућност за њихову децу, а готово четвртина сматра да би њихова деца ради боље будућности требало да оду из Србије.

У целини гледано, налази овог истраживања указује на неповољно стање људских ресурса – родитељи школовање сматрају веома важним сегментом припреме њихове деце за будућност, али исказују негативна мишљења када је реч о доприносима школе што настоје да компензују „инвестирањем” у ваншколске активности и идеју дететовог одласка из Србије. Индикативан је налаз да мали број родитеља верује у значај удруживања снага родитеља и наставника у интересу суштинског доприноса припреми младих за добро функционисање у одраслој доби.

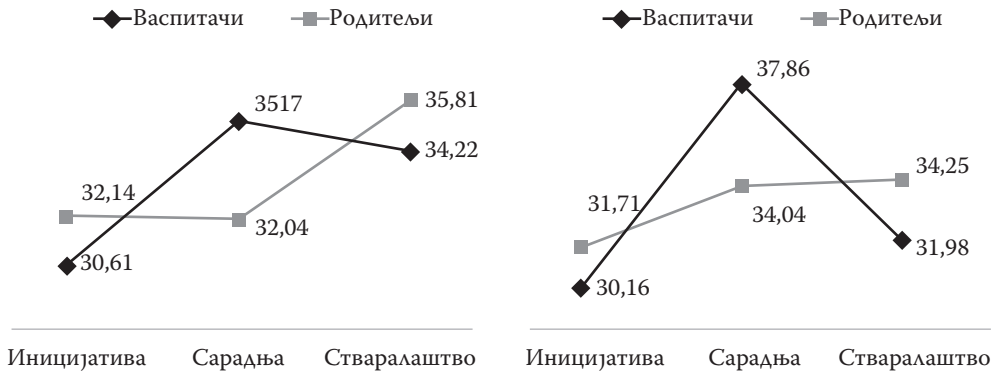
- Сарадња породице и школе у контексту потребног иновирања тематског оквира сарадње.

Вредности и изазови које је донео нови миленијум, пре свега у сфери рада и образовања, дају приоритет развијању одређених компетенција и понашања као што су повезивање и сарадња, иницијативност и способност претварања идеја у акције, креативни/истраживачкоаналитички приступ стицању знања.

Сматра се да развијање ових својстава (почевши од предшколског узраста надаље) у савременим условима живота води ка добром будућем животу појединца и друштва у коме живи, те, стога, представљају важне индикаторе квалитета образовања. Разумно је очекивати да развој назначених својстава, постане значајна тема у сарадњи родитеља и васпитача/наставника.

Усклађеност уверења васпитача и родитеља као претпоставка сарадње.

У истраживању реализованом 2012. године пошли смо од поставке да је усклађеност уверења васпитача и родитеља битна претпоставка њихове сарадње и синергичног деловања у подршци васпитно–образовном развоју детета. Конкретно, истражили смо усклађеност уверења и процена васпитача и родитеља о значају и могућем личном доприносу развијању иницијативности, спремности на сарадњу и стваралачког понашања деце узраста 3–6 година (Polovina i Vesić, 2017). У истраживању је учествовало 86 васпитача и 108 родитеља деце која су похађала предшколске установе у једној београдској општини. Сходно узрасту деце назначена уверења и процене тематизовали смо око питања подршке дететовој самосталности, неконфликтном повезивању са другом децом, испољавању интересовања и оригиналности, узрасно примереној експериментацији у средински створеним изазовним условима. Испитаници су одговарали на питања отвореног и затвореног типа у оквиру упитника креираног за потребе истраживања (две паралелне форме за васпитаче и за родитеље). Овом приликом представимо само део резултата који се односе на истраживачко питање у којој мери васпитачи и родитељи „деле” уверења о важности развоја иницијативности, спремности на сарадњу и креативног понашања и како процењују могући лични допринос развоју ових својстава код деце. Резултати истраживања показују да: васпитачи највећи развојни значај придају развијању сарадње код деце, што процењују као поље у коме могу да дају највећи лични допринос у чему се битно разликују од родитеља који нешто већи развојни значај придају развијању иницијативности и стваралачког понашања (Графикон 1 и 2). Такође, нешто већи број васпитача него родитеља придаје значај балансираном развоју и подршци иницијативности, спремности на сарадњу и стваралачком понашању.



Графикон 1. Поређење васпитача и родитеља у вези са питањем развојне важности подстицања ИСС

(преузето из Половина и Весић, 2017, стр. 225 и 226)

Графикон 2. Поређење васпитача и родитеља у вези са питањем личног доприноса развоју ИСС

Иако мишљења о значају и могућем личном доприносу иницијативности, спремности на сарадњу и развијању креативног понашања не морају да значе и примену тих мишљења у пракси, налази истраживања показују да су васпитачи и родитељи доследни у процени важности и могућег личног доприноса (исказују спремност да раде на развоју оних аспеката понашања деце које лично сматрају важним). Резултати показују да постоје добре основе за сарадњу (и васпитачи и родитељи су препознали значај балансираног приступа развоју иницијативности, спремности на сарадњу и развијању креативног понашања, али и простор за разговоре (пример, о томе због чега васпитачи већи значај придају развијању сарадње а родитељи развијању иницијативности и креативних испољавања) и заједничко промишљање о томе који су важни циљеви бављења децом и како их остварити.

Провера новог модела сарадње заснованог на подршци развијању интринзичке оријентације детета/ученика. Истраживањем реализованим 2012/2013. године (Polovina, Jošić i Ćirović, 2013) проверавали смо емпиријску утемељености новог концептуалног оквира/модела сарадње који смо креирали на основу сагледаних тематскокомуникацијских ограничења постојећих модела сарадње. Наш модел се базира на проширењу 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). Суштина модела је у повезивању кућне и школске средине учења, кроз повезивање родитеља и наставника у функцији подршке развијању интринзички мотивисаних

активности повезаних са учењем и постигнућем деце и адолесцената (подржавање ученикових интересовања, активности постављања циљева и планирања, развијања иницијативе, препознавања сопствених креативних потенцијала). Овако конципиран оквир сарадње претпоставља једнаке позиције родитеља и наставника у процесу повезивања и сарадње, односно удруживање експертских знања наставника са „скривеним експертизама” родитеља које су везане за познавање детета – његових потенцијала и тешкоћа у учењу и процесу стицања знања.

Истраживање је реализовано на репрезентативном узорку који је укључио 1441 наставника разредне (43,2%) и предметне (56,8%) наставе из 40 основних школа у Србији. Из ширег упитника конструисаног за потребе истраживања у овом раду користили смо 13 питања тематизованих тако да нам омогуће сагледавање односа између мишљења и процена наставника о комуникацији са родитељима (колико разговарају о: дететовом савладавању проблема у учењу, његовој самосталности у раду, његовим интересовањима, посебним склоностима/талентима, личним особинама, постављању циљева) и њихове педагошке праксе (колико користе елементе разговора са родитељима у раду са ученицима). Провера модела укључила је проверу претпоставке о постојању повезаности/паралелности између наставникове заинтересованости и отварања развојномотивацијских тема у разговору са родитељима и наставникове праксе рада са ученицима. Други сегмент провере модела односио се на питање његове „употребљивости” у домену сарадње са родитељима ученика нижих и виших разреда основне школе (позиционирање наставника разредне и предметне наставе у односу на нове концепцијске одреднице о сарадњи). Конкретна истраживачка питања била су следећа. (а) Да ли укљученост родитеља представља фактор који унапређује рад у школи? (б) Које су теме о којима наставници разговарају са родитељима ученика? (в) О којим особеностима ученика и кућне средине учења наставници настоје да се информишу у разговору са родитељима? (г) Колико наставници користе информације добијене у разговору са родитељима у свом раду са учеником?

Обим овог рада даје могућност представљања само неколико кључних налаза. Утврђене су значајне индивидуалне разлике у наставничком поимању корисности укључивања родитеља и сарадње са родитељима за унапређивање рада у школи – мање од половине наставника (45,8%) који су учествовали у истраживању има позитивно виђење значаја сарадње са родитељима, док више од четвртине (28,6%) има негативно виђење (остали

су неодлучни). Неуједначена мотивација наставника може бити основ да се створе различите прилике за сарадњу са родитељима. У целини гледано, када је реч о различитим аспектима ученикове интринзичке оријентације према учењу, добијени резултати потврђују поставку о повезаности наставникове заинтересованости и отварања развојномотивацијских тема у разговору са родитељима са његовим бављењем темом у пракси рада са ученицима. Очекивано (сходно узрасту), о проблемима које ученик има у вези са учењем наставници разредне наставе у нешто већој мери разговарају са родитељима него што на томе раде са ученицима, док наставници предметне наставе то чине у једнакој мери. Када је у питању подржавање самосталности детета у учењу, оба типа наставника о тој теми чешће воде разговор са родитељима него са самим ученицима, што је неочекиван налаз ако се има у виду да је један од образовних циљева управо подржавање самосталности ученика у учењу као процес који се управо остварује у школи. О интересовањима ученика наставници разредне наставе подједнако често разговарају и са учеником и са родитељима, а неочекивано, наставници предметне наставе о томе чешће разговарају са родитељима (што имплицира да не користе у пуној мери мотивацијски потенцијал личних интересовања ученика). У вези са питањем личних особина ученика, оба типа наставника извештавају да те особине чешће сагледавају током рада са ученицима него што о томе разговарају са родитељима. Разговор о склоностима и талентима ученика наставници разредне наставе воде једнако често и са родитељима и са ученицима (информишу се кроз рад са учеником), док се наставници предметне наставе о склоностима и талентима више информишу кроз рад са ученицима него што о томе разговарају са родитељима. Када је реч о значају укључености ученика у процесе планирања, наставници разредне наставе воде једнако често разговор са родитељима и са ученицима, а наставници предметне наставе то више чине са ученицима. За анализиране теме нису утврђене значајне разлике с обзиром на пол, старост или дужину радног стажа наставника.

У целини гледано, резултати истраживања су у одређеној мери потврдили наш почетни концептуални оквир и воде ка закључку да истраживачко проширивање тематскокомуникацијских аспеката сарадње отвара простор за сагледавање како стања и могућности повезивања и комуникације родитеља и наставника, тако и стања педагошких пракси наставника. У том смислу, резултати овог истраживања указују да већ у периоду виших разреда основне школе препознајемо да, сходно узрастним могућностима

ученика, наставници не преузимају одговорност за делотворност према важним образовним циљевима (развијање самосталности у учењу), као и да не користе потенцијал школске средине да подстакну развој интринзичке оријентације ученика (у раду са ученицима недовољно узимају у обзир њихова интересовања). Ове сегменте свог рада наставници више виде као домен родитељског деловања.

■ Закључци и педагошке импликације

Да сарадња наставника и родитеља не би претстављала само рутинско (површно, пригодно и без континуитета) и формално комуницирање, потребно је поново отворити важна питања. Шта су циљеви образовања у/за живот у овом миленијуму и како се остварују? Шта су циљеви постојећих пракси сарадње наставника и родитеља и како се остварују? У овом раду понудили смо део одговора на ова питања. Наше теоријске и емпиријске анализе воде ка закључку да су неопходне промене у постојећем концептуалнокомуникацијском оквиру сарадње. Правци промена требало би да укључе: проширивање тематског оквира сарадње на начин који је смислен за родитеље и наставнике и релевантан у односу на миленијумске циљеве образовања (подршка остваривању и развоју ученикових образовних потенцијала општег и специфичног карактера – савладавање проблема у вези са учењем, самосталност у раду и развијање иницијативности, развијање интересовања и талената, планирање остварења циљева); промене у обрасцима повезивања и комуникације наставника и родитеља (удруживање експертских знања наставника са „скривеним експертизама” родитеља које су везане за познавање детета); развијање диференцираних приступа сарадњи који би уважавали узрасну и ситуациону специфичност развоја ученика, као и социјална, културна и структурална обележја различитих породица.

Препоруке за иницирање промена у концепцијском оквиру сарадње родитеља и наставника:

- рад на повећању „отворености” школе као установе према родитељима (не значи нужно веће непосредно присуство родитеља у школи, већ увиђање значаја људских ресурса родитеља и значаја њиховог удруживања са укупним ресурсима школе);
- рад на мотивацији наставника да сарађују са родитељима и сагледавање потенцијала ове сарадње за унапређивање наставничког педагошког рада са ученицима;

- развијање свести код наставника о сложености домена сарадње са родитељима (различите конфигурације ситуација и услова) и свести о значају истрајавања у конструктивној сарадњи са родитељима;
- континуирани рад на мотивисању родитеља да се укључе у разматрање образовних циљева и могућности да кроз допринос њиховом остваривању унапреде развој своје деце;
- мотивацијско повезивање наставника и родитеља омогућавањем сусрета у којима могу да размене и продискутују сопственим уверењима која се тичу будућности њихове деце/ученика.

Назначене промене у концепцијском оквиру сарадње наставника и родитеља неизбежно воде и ка променама пракси сарадње – почевши од приступа наставника питањима сарадње до комуникацијског усаглашавања са родитељима око циљева, модалитета и временских оквира сарадње. Непосредни рад на обликовању модела праксе сарадње са родитељима задатак је сваке школе коме би, уз координисано промишљање, требало да учествују сви актери рада у школи (пре свега наставници, потом стручне службе, директор). Важно је да све активности рада на овом задатку буду планске, континуиране и засноване на прикупљању релевантних података (на пример, особености породица из којих потичу деца која похађају школу – запосленост родитеља, временски оквир функционисања и слично).

■ Литература

- ☞ Ambruster, P. (2006). The impact of the research and program development: Two successful models. Presented at 11th International Congress of the A.P.P.A.C: Psychology & Communication, Friendship & Unity, Athens, 02.05. – 05.05. 2006. Abstract published in *Quarterly journal of the association of psychology and psychiatry for adults* (p.3).
- ☞ Artiles, A. & Kozleski, E. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-29.
- ☞ Baker, J. (1998). Are We Missing the Forest for the Trees? Considering the Social Context of School Violence. *Journal of School Psychology*, 36(1), 29-44.
- ☞ Bakker, J. & E. Denessen (2007). The concept of parent involvement: some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199.
- ☞ Benson, P.L. (2003). Developmental assets and asset-building community: Conceptual and empirical foundations. In Lerner, R. & P Benson (Eds.), *Developmental Assets and Asset-Building Communities: Implications for research, policy and practice* (pp. 19-43). New York, NY, US: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- ☞ Benson, P. (2008). *Sparks: How Parents Can Ignite the Hidden Strengths of Teenagers*. New York: John Wiley & Sons.
- ☞ Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27(1), 90-126.

- ⊕ Benson, P., Scales, P. & Syvertsen, A. (2011). The contribution of the developmental assets framework to positive youth development theory and practice, *Advances in Child Development and Behavior*, 41, 197-230. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00008-7>
- ⊕ Boggiano, À., Barett, 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*, 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.
- ⊕ Bowers, E., Li, Y., Kiely, M., Brittan, A., Lerner, J., Lerner, R. (2010). The Five Cs Model of Positive Youth Development: A Longitudinal Analysis of Confirmatory Factor Structure and Measurement Invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720–735.
- ⊕ Baldry, A. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), 713-732. DOI: 10.1016/S0145-2134(03)00114-5
- ⊕ Benbenishty, R. & Astor, R. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, family, school and gender*. US: Oxford University Press.
- ⊕ Chan, J. (2006). Systemic Patterns in Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 27(3), 352-369 doi: 10.1177/0143034306067289
- ⊕ Comer, L. (Ed.) (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Reforming Education*. New York: Teachers College Press.
- ⊕ Gašić-Pavišić, S. (2004). *Mere i programi za prevenciju nasilja u školi*. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 36, 168-178.
- ⊕ Džinović, V., Pavlović, J. i Milošević, N. (2007). Saradnja porodice i škole kao odnos međuzavisnosti: Kako roditelji konstruišu probleme. U Polovina, N. i B. Bogunović (ur.) *Saradnje škole i porodice* (114-131). Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- ⊕ Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. (Report no. 6). Baltimore: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning.
- ⊕ Epstein, J.L. & Jansorn, N.R. (2004). Developing Successful Partnership Programs. *Principal*, 83(3), 10- 15.
- ⊕ Esler, A. N., Godber, Y. & Christenson, S. L. (2002). Best Practices in Supporting HomeSchool 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*, 28(2), 251-262.
- ⊕ Foster-Fishman, P., Nowell, B. & Yang, H. (2007). Putting the system back into systemic change: framework for understanding and changing organisational and community systems. *Am J Community Psychology*, 39; 197-215.
- ⊕ Gutman, M., Sameroff, A. & Cole, R. (2003). Academic growth curve trajectories from 1st to 12th grade: effects of multiple social risk factors and preschool child factors. *Developmental Psychology*, 39(4), 777-790.
- ⊕ Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: Teachers' Perceptions of their Interactions with Students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- ⊕ Ho Sui Chu, E. (2007). Building thrust in elementary schools: the impact of home school community collaboration. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 8-20.

- ☞ Key competences for lifelong learning: *European reference framework* (2006). Retrived from (29.02.2012) <http://ec.europa.eu/dgs/education>
- ☞ *Korišćenje vremena u Republici Srbiji (2010/2011)*, Republički zavod za statistiku.
- ☞ Lewis, A. & Forman, T. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology and Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- ☞ Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- ☞ Lesky, S. (2000). The Cultural and Emotional Politics of Teacher-Parent Interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843-860.
- ☞ Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, 7, 172-180.
- ☞ Lerner, R.M, Lerner, J.V. Almerigi, J. & Theokas, C. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- ☞ Lewis, A. E. & Forman, T. A. (2002). Contestation or Collaboration? A Comparative Study of Home-School Relations. *Anthropology and Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- ☞ Li, Y., Lerner, J.V. & Lerner, R.M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
- ☞ Minke, A. & Anderson, K. (2003). Restructuring Routine Parent-Teacher Conferences: The Family-School Conference Model. *Elementary School Journal*, 104, 49-69.
- ☞ Mattingly, D., Prislis, R., McKenzie, T., Rodrigez, J. & Kayzar, B. (2002). Evaluating Evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of Educational Research*, 72 (4), 549-576.
- ☞ Paige, R. (2008). The American classroom in 2028. *Ripon forum*, June/July 2008, str. 9-10.
- ☞ Paige, R. (2008). The American classroom in 2028. *The Ripon Forum*, vol. 42, no. 3, 19-22.
- ☞ 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*, 20(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 (ur.), *Saradnja škole i porodice* (68-76). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Popadić, D. i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji – oblici i učestalost. *Psihologija*, 40(2), 309-328.
- ☞ Polovina, N. (2007). Sistemska analiza saradnje škole i porodice. U N. Polovina i B. Bogunović (Eds.), *Saradnja škole i porodice* (91-113). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Polovina, N. (2010). Od sistemskog poimanja značenja inkluzije do sklopa specifičnih znanja, vestina i stavova nastavnika. U M. Vujačić i E. Lazarević (ur.), Rad predstavljen na Naučnoj konferenciji *Vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u predškolskoj ustanovi i školi*, Knjiga rezimea, 14. maj 2010, Sremska Mitrovica (str. 116/117). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Beograd i Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- ☞ Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Polovina, N. (2011a). Inkluzija iz perspektive roditelja dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 60(1), 130-145.
- ☞ Polovina, N. (2012a). Doprinos roditelja razvijanju inicijativnosti, stvaralačkog pristupa realnosti i spremnosti na saradnju: teorijske osnove. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo*,

- inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo*, (15-32). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ☞ Polovina, N. (2012b). Doprinosi roditelja u razvijanju inicijativnosti, stvaralačkog pristupa realnosti i spremnosti za saradnju: implikacije za vaspitnu praksu roditelja. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo*, (33-54). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 - ☞ Polovina, N. (2014). Inicijativnost učenika: konceptualna analiza. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 320-338.
 - ☞ Polovina, N. (2014a). Porodični faktori povezani sa vršnjačkim nasiljem u školi. *Uzdanica*, 11(1), 63–72.
 - ☞ Polovina, N. (2014b). Vršnjačko nasilje u školi: porodični faktori uticaja u ekosistemske perspektivi. *Nastava i vaspitanje*, 63(4), 717-732.
 - ☞ Polovina, N. (2015). Konceptije i prakse saradnje škole i porodice u svetu i u Srbiji. U Lazarević, E., Stevanović, J. i Stanković, D. (Ur.), *Nove uloge za novo doba: prilozi za reformisanje obrazovne prakse* (147-159). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 - ☞ Polovina, N. (2016). Paradigma pozitivnog razvoja dece i mladih u kontekstu inkluzije dece sa smetnjama u razvoju. U Đević, R., Gutvajn, N. i Grbić, S. (Ur.), *Inkluzivno obrazovanje u funkciji pozitivnog razvoja dece*, Zbornik Rezimea sa međunarodne konferencije (str. 9-10 i engleski 74-75), 16. decembar 2016., Beograd. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, Moskva: Volgogradski naučno-obrazovni centar Ruske akademije obrazovanja, Zagreb: Učiteljski fakultet Univerziteta u Zagrebu i Koper: Pedagoški fakultet Univerziteta u Primorskoj.
 - ☞ Polovina, N. i Žegarac, M. (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* (143-165). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
 - ☞ Polovina, N. i Đerić, I. (2009). Obrazovanje roditelja i izloženost učenika vršnjačkom nasilju u školskoj sredini. *Temida*, 12(4), 59-77.
 - ☞ Polovina, N. i Vesković, A. (2012). Kako roditelji vide budućnost svoje dece i svoju ulogu u pripremi za tu budućnost. *Nastava i vaspitanje*, 61(1), 110–127.
 - ☞ Polovina, N., Jošić, S. i Ćirović, I. (2013). Novi pristup saradnji sa roditeljima kroz perspektivu nastavnika razredne i predmetne nastave. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 298 - 321.
 - ☞ Polovina, N. (2013). Parent-school cooperation as a gender sensitive practice. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.
 - ☞ Polovina, N., i Jakšić, I. (2016). Conceptions and perceptions of student initiative held by elementary school teachers and students. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 61–75.
 - ☞ Polovina, N. i Vesić, D. (2017). Perspektiva vaspitača i roditelja o razvijanju inicijativnosti, saradnje i stvaralaštva na predškolskom uzrastu. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 49(2), 213–233.
 - ☞ Smith, K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3), 99-103.
 - ☞ Standing, K. (1999). Lone Mothers' involvement in their children schooling towards a new typology of maternal involvement. *Gender and Education*, 11(1), 57-73.
 - ☞ Swick, K. J. (2003). Communication Concepts for Strengthening Family-School-Community Partnership. *Early Childhood Educational Journal*, 30(4), 275–80.
 - ☞ Swearer, S. & Dol, B. (2001). Bulling in schools an ecological framework. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2-3), 7-23.
-

- ☰ Theokas, C. & Lerner, R. (2006). Observed Ecological Assets in Families, Schools, and Neighborhoods: Conceptualization, Measurement, and Relations with Positive and Negative Developmental Outcomes. *Applied Developmental Science*, 10(2), 61–74.
- ☰ Transdorf, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 381-406.
- ☰ 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*, 6(1), 57-68.
- ☰ Willinsky, J. (2005). Just say know? Schooling the knowledge society. *Educational Theory*, 55(1), 97-111.
- ☰ Youngblade, L., Theokas, C., Schulenberg, J., Curry, L., Huang, I-C. & Novak, M. (2007) Risk and Promotive Factors in Families, Schools, and Communities: A Contextual Model of Positive Youth Development in Adolescence *Pediatrics*, 119(1), S47-S53
Downloaded Jul, 2014 from: pediatrics.aappublications.org
- ☰ *Žene i muškarci u Republici Srbiji* (2011). Republički zavod za statistiku.