

PARTNERSTVO SA PORODICOM: TRI PARADIGME, DVA MODELA, JEDNA ILI VIŠE STVARNOSTI

Dragana Pavlović Breneselović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Kompleksno pitanje odnosa porodice i javnog vaspitanje sagledava se u radu kroz tri paradigme ovih odnosa: paradigmu paralelnih sistema, paradigmu dopune i paradigmu podrške. U okviru paradigme podrške elaboriraju se polazišno-utilitarističko određenje partnerstva i iz njega sledstveni operativni model, zasnovan na identifikovanju zajedničkih interesa i definisanju područja zajedničkog učešća i supstancijalni pristup iz kojeg sledi model partnerstva zasnovan na razvijanju kvaliteta odnosa kroz izgradnju jednakosti, poverenja i razmene kao uzajamne podrške. Razumevanje različitih paradigmi odnosa porodice i škole i vrtića i različitih modela partnerstva, osnov su za kritičko preispitivanje uloge pedagoga u razvijanju partnerstva sa porodicom. Ova uloga nije primarno korektivna, kroz savetovanje, edukaciju, informisanje i razvijanje oblika uključivanja roditelja, već se ogleda u osvešćivanju i razumevanju paradigme iz koje nastupamo i u okviru koje delujemo i razumevanju pozicije drugog, kao i u razvijanju mehanizama kojima se gradi poverenje i razmena sa porodicom.

Ključne reči: paradigma, modeli partnerstva, porodica, uloga pedagoga

Postoji opšti konsenzus o neophodnosti saradnje porodice i vrtića/škole sa kojim se susrećemo i na teorijskom planu, i u domenu prosvetne politike, medju svim relevantnim akterima – i stručnjacima i roditeljima, i u javnom mnjenju. Ono što narušava opštu saglasnost jeste stvarnost: u stvarnosti je uspešna saradnja porodice i javnog obrazovanja više pojedinačni primer ili izuzetak, nego opšte mesto (Ferguson, 2008; Henderson and Mapp, 2002; Pavlović Breneselović, 2012). U stvarnosti je, takođe, ovaj odnos često izvor stresa za profesionalce i polje uzajamnih zamerki i nezadovoljstva (DfES, 2003, Metlife, 2005 prema Pavlović Breneselović, 2012). Konačno, ne postoji jedna, već više stvarnosti, zavisno da li je gledamo iz perspektive profesionalaca, roditelja ili pak dece, kao i zavisno od uzrasta dece (Mapp, 2002; Sharon, 1997; Pavlović Breneselović, 2012a). Dok je za decu ranih uzrasta ova saradnja izvor sigurnosti i kontinuiteta iskustava, adolescenti je doživljavaju kao još jedan mehanizam kontrole i regulacije detinjstva i odrastanja (Edwards, 2002).

Tri paradigme odnosa porodice i javnog obrazovanja

„...Ne postoji kompleksniji i tananiji „zemljopis“ od graničnog područja porodice i škole“ (Lawrence-Lightfoot, 2003: xi). Analiza brojne literature iz oblasti odnosa porodice i vrtića/škole, kao i iskustvo iz prakse, ukazuju nam na postojanje razlika u pogledu određivanja funkcije, ciljeva i prirode ovog odnosa, kao i sagledavanja komponenta koje ga određuju. Ove razlike nisu proizvoljne i slučajne već odražavaju određene obrasce proistekle pre svega iz shvatanja funkcije obrazovanja, a time i funkcija odnosa ovih sistema, pa možemo govoriti o različitim paradigmama odnosa porodice i javnog vaspitanja. Paradigma je način na koji opažamo, mislimo, vrednujemo i delamo, proistekao iz specifičnog sagledavanja realnosti ili pogleda na svet (Harmon prema Huitt, 2011). Na osnovu analize literature koja obuhvata teorijske radove, istraživanja, programe i priručnike i legislativu, identifikovali smo tri paradigme ovih odnosa: paradigmu odvojenih sistema, paradigmu dopune i paradigmu podrške (Pavlović Breneselović, 2012).

U paradigmi paralelnih sistema porodica i dečji vrtić/škola se sagledavaju kao dva odvojena sistema različitog delokruga i funkcija. Porodica je korisnik usluga koji delegira na školu odgovornost za obrazovanje svoga deteta i škola preuzima takvu odgovornost a za uzvrat očekuje lojalnost roditelja. Idealni odnos je odnos „optimalne socijalne distance“ i „nemešanja u tuđi posao“ i svaki roditelj koji narušava tu distancu, bilo preteranom zainteresovanošću ili nezainteresovanošću doživljava se kao problem.

U paradigmi dopune, javno obrazovanje nadomešćuje porodicu tako što kompenzuje deficitarnu obrazovnu funkciju porodice, a za uzvrat porodica treba da podupre funkciju škole, oslanjajući se na eksperte, postajući objekat podučavanja i učesnik u ostvarivanju funkcija škole (npr. učešćem u upravljanju, volontiranjem u aktivnostima škole, radu kod kuće sa decom na domaćim zadacima...).

U paradigmi podrške, porodični i vanporodični sistem/sistemi se sagledavaju kroz preklapajuće sfere funkcija i uticaja, a to je vaspitanje i obrazovanje dece, i odnos se određuje kao partnerski. Međutim, partnerstvo se može razumevati i operacionalizovati na različite načine i različito oblikovati praksa partnerskih odnosa.

Modeli partnerstva i uloga pedagoga

Mogu se uočiti dva dominantna pristupa u sagledavanju partnerstva. Prvi je polazišno-utilitaristički pristup koji se zasniva na postavci da partnerstvo automatski proističe iz postojanja komplementarnih interesa i podudarnih ciljeva iz čega sledi proces

zajedničkih aktivnosti. Po ovom pristupu, budući da porodica i program imaju preklapajuće sfere interesa i delovanja, identifikacijom i definisanjem zajedničkih ciljeva između njih se uspostavlja partnerstvo koje se potom ispoljava u različitim područjima aktivnosti. Ovakvim pristupom se razvija manifestni model partnerstva u kome se partnerski odnos operacionalizuje kroz organizacione strukture i područja delovanja i oblike realizacije odnosa sa porodicom. U ovakvom modelu akcentat je na oblicima saradnje sa porodicom, njihovoj raznovrsnosti i učestalosti i obuhvatu roditelja, pa se govori o partnerstvu u području komunikacije, upravljanja, učešća roditelja u programu, obrazovanju za roditeljstvo. Uobičajna uloga pedagoga u ovom modelu može biti: pravljenje plana saradnje sa porodicom kroz planiranje pojedinih oblika saradnje i učešće u njihovoj realizaciji: na primer, roditeljski sastanci, individualni obrazovni planovi, tribina za roditelje, savetodavni rad sa roditeljima. Podaci istraživanja na reprezentativnom uzorku 32 osnovne škole u Srbiji pokazuju, međutim, da su pedagozi u ovakvom modelu partnerstva gotovo „nevidljivi“ – četiri petine roditelja ocenjuje da ima nizak nivo komunikacije sa pedagogom, najniži u poređenju sa nastavnicima i predstavnicima roditelja (Pavlović Breneselović, 2012a).

Drugi pristup u određenju partnerstva je procesno-podražavajući, po kome su komplementarni interesi i podudarni ciljevi samo polazište za razvijanje partnerstva, ali da bi se partnerstvo razvijalo neophodan je *proces* zajedničkih aktivnosti kojim se izgrađuje poverenje i zajednički smisao i čiji je ishod partnerstvo kao uzajamna podrška. Iz ovakvog pristupa proističe supstantivni model partnerstva, kojim se otvaraju suštinska pitanja prirode i kvaliteta odnosa: pitanje uzajamnog poverenja, razmene i jednakosti moći. U ovom modelu odnos porodice i javnog vaspitanja se sagledava kao kompleksni sistem uzajamno povezanih, uzajamno zavisnih i uslovljenih dimenzija: društvene, programske, organizacione i personalne. Fokus uloga pedagoga se pomera na četiri ključne „tačke“ u kompleksnoj mreži odnosa porodice i škole/vrtića, a to su: izgradnja zajedničkog značenja, promena modela moći, izgradnja poverenja i pozvanost na zajedničko delovanje (Šema 1).

Delovanje pedagoga prestaje da bude pitanje pojedinačnih veština – na primer, da piše plan, drži tribinu, vodi razgovor sa „nezgodnim“ roditeljem, i ne može se svesti na recepturu koraka kako razviti partnerstvo, već stavlja pedagoga u poziciju upitanosti i kontekstualnog građenja odgovora kroz preispitivanje i transformaciju prakse. Zbog toga ćemo u daljem tekstu otvoriti moguća pitanja koja se pokreću u okviru nosećih „tačaka“ odnosa i njihovog povezanog delovanja.



Šema 1. Ključne tačke građenja partnerstva porodice i škole/vrtića

Usmerenost pedagoga na izgradnju zajedničkog značenja sa porodicom podrazumeva:

- preispitivanje paradigme u okviru koje funkcionišemo – koja paradigma se oblikuje propisima, strukturom i kulturom škole/vrtića, programima saradnje; iz koje paradigme ja, nastavnici i roditelji krećemo u osmišljavanju i realizaciji saradnje; da li postoji uskladenost ili pokušavamo da razvijemo partnerstvo unutar starog obrasca; šta sve mora da se menja ako hoćemo da promenimo odnos?
- šta ja, šta nastavnici, a šta roditelji podrazumevaju pod saradnjom, šta očekuju jedni od drugih, kako vide svoju ulogu, a kako ulogu druge strane, u čemu su naše razlike i gde je prostor za gradjenje zajedničkog značenja?

Usmerenost na građenje poverenja kao „spremnosti pojedinca ili grupe da izloži sebe drugome na osnovu uverenja da je druga strana benevolentna, pouzdana, kompetentna, poštena i otvorena” (Hoy&Tschannem-Moran prema Railsback, 2003: 8), znači preispitivanje vlastite prakse – koliko sam blagonaklon, otvoren i pošten prema roditeljima i deci; u čemu se ogleda moja kompetentnost i kako raditi na njoj; koje su to aktivnosti kroz koje rušimo a koje kroz koje gradim poverenje?

Usmerenost na promenu modela moći kroz transformaciju prirode moći od „vladavine moći“ ka „slobodi od moći“ nije pitanje balansiranja moći između škole i porodice. Sistem „vladavine moći“ je hijerarhijski, linearan i takmičarski, dok je sistem „slobode od moći“ korporativan, demokratski i kolaborativan (John, 2003).. Dok se u prvom modelu očekuje da se u partnerstvu ova moć izbalansira tako što će profesionalci preneti svoju moć na roditelje tj. smanjivati vlastitu moć a jačati moć porodice, što zapravo postaje izvor otpora i

konflikata, model „slobode od moći“ ne znači gubitak moći u korist jačanja moći drugog, već pregovaranje o prirodi moći i dekonstruisanje obrazaca moći.

Usmerenost na dobrodošlicu porodici znači građenje uslova za doživljaj roditelja da je celokupna praksa programa takva da se roditelj oseća pozvanim i dobrodošlim da učestvuje i da lako sagledava mogućnosti učešća (Hoover-Dempsey et al., 2010). Način na koji škola informiše i pruža mogućnosti uključenja presudniji je za uključenje porodice nego karakteristike porodice kao što su obrazovanje, veličina porodice, bračni status, čak i uzrast dece (PTA, 1997 prema Pavlović Breneselović, 2012). To podrazumeva usmerenost pedagoga na preispitivanje: da li organizacija prostora i vremena emituje dobrodošlicu?; da li postoji sistem informisanja kojim se obezbeđuje pozvanost roditelja na učešće?; koliko su razrađene procedure učešća roditelja?; da li način organizovanja i realizacije aktivnosti sa roditeljima zaista emituje roditeljima da su dobrodošli i pozvani ili emituje poruku da su oni i njihova deca problem i da smo mi neophodni njima, a ne obrnuto? šta treba raditi da bi se roditelji osećali dobrodošlo?

Zaključak

Promena fokusa identiteta pedagoga podrazumeva napuštanje pozicije pedagoga kao zaštitnika i izvršioca propisa, sprovodioca mera politike, kontrolora i savetodavca (Pavlović Breneselović, 2013) i preuzimanje proaktivne uloge agensa promena škole, kroz restrukturiranje i rekulturaciju, transformaciju moći i kritičko preispitivanje svoje i sveukupne prakse obrazovanja.

Na pitanje kako graditi identitet pedagoga, odgovor je kompleksan, u meri kompleksnosti sistema ljudskog delovanja kakvo je i područje obrazovanja. Ali je put jasan: po samoj suštini svoje profesije, pedagog bi morao da veruje u moć obrazovanja, pa u gradnji svog profesionalnog identiteta, pre nego što (ne)menja školu, obrazovnu politiku, nastavnike, decu, roditelje, on mora menjati sebe. Pitanje na koje svako mora dati sam odgovor jeste šta pedagog radi *na sebi* da bi od zaštitnika školskog poretka i sistema transformisao svoj identitet u „zaštitnika“ obrazovanja i svih koji u njemu učestvuju – dece, roditelja i nastavnika/ vaspitača.

Literatura

Edwards, R. (Ed.) (2002). *Children, Home and School: Autonomy, Connection or Regulation*. London and New York: Routledge Falmer Press.

- Ferguson, C. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture – A Review of Current Literature*. Austin: National Centre for Family and Community Connections with Schools.
- Henderson, A., Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School-Family and Community Connections*, Austin: SEDL.
- Hoover-Dempsey, K.V., Green, C.G., & Whitaker, M.W. (2010). Motivation and commitment to partnerships for families and schools. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 30-60) New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Huitt, W. (2011). Analyzing paradigms used in education and schooling. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved 28.3.2012 from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/intro/paradigm.pdf>
- John, M. (2003). *Children's rights and power: Charging up for a new century*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*. New York: Balantains Book.
- Mapp, K. (2002). *Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children Education*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, april 2002.
- Pavlovic Breneselovic, D. (2012). Od prirodnih neprijatelja do partnera: sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlovic Breneselovic, D. (2012a). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. U Alibabić, Š. i dr. (ur.) *Kvalitet u obrazovanju: izazovi i perspektive* (185-208). Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Railsback, J. & Brewster, C. (2003). *Building Trust With Schools and Diverse Families*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Pavlovic Breneselovic, D. (2013). Čemu služi pedagog : priča u tri slike. *U Pedagog između teorije i prakse - Zbornik radova* (18-26). Nacionalni naučni skup Januarski susreti pedagoga, Filozofski fakultet u Beogradu, 31. januar 2013. godine. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Sharon, A. et al. (1997). *What Teachers Want from Parents and What Parents Want from Teachers: Similarities and Differences*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.