

---

**Dr Emina HEBIB**  
Filozofski fakultet  
Beograd

Pregledni naučni rad PEDAGOGIJA LXVI, 1, 2011. UDK: 37.064.1/3, 316.472.42
--

---

## SARADNIČKI ODNOSI U ŠKOLI<sup>1</sup>

---

**Rezime:** U radu se razmatra pitanje potrebe i mogućnosti razvijanja saradničkih i partnerskih odnosa između članova školskog kolektiva i između škole i pojedinaca i institucija u lokalnom i širem društvenom okruženju. Saradnja između članova školskog kolektiva i između škole i okruženja je preduslov, ali i pokazatelj kvaliteta školskog rada izraženog u učeničkim postignućima. Pretpostavke uspostavljanja i razvijanja saradničkih odnosa u školi i između škole i okruženja, pored stručne osposobljenosti potencijalnih saradnika, odnose se na odgovarajuću unutrašnju strukturu i organizaciju školske institucije, kao i na podržavajuća zakonska i programska rešenja školskog rada. Kao najviši kvalitativni oblik saradničkih odnosa, u školi se može razvijati partnerstvo između članova školskog kolektiva. Specifična značenja partnerskog odnosa između učenika i nastavnika s jedne strane i nastavnika i pedagoga s druge strane objašnjena su u radu pomoću analize sadržaja pojmova ravnopravnost odnosa i autoritet znanja i sposobnosti koji se često navode kao osnovne odlike partnerskog odnosa, kao i na primeru pedagoško-instruktivnog rada koji čini osnovu saradnje pedagoga sa nastavnicima.

**Ključne reči:** škola, komunikacija, saradnja, saradnički odnosi, partnerski odnos.

### Uvod

Za uspešno funkcionisanje školske institucije neophodna je komunikacija i saradnja između članova školskog kolektiva i između škole i pojedinaca i institucija u njenom lokalnom i širem društvenom okruženju. Komunikacija se može posmatrati kao preduslov postojanja i funkcionisanja bilo koje društvene grupe i institucije, kao medij putem kojeg se ostvaruju grupne aktivnosti, ali i kao rezultat uspešnog grupnog i institucionalnog delovanja. U poslednje vreme i u našoj sredini sve su aktuelnije ras-

---

<sup>1</sup> Rad je nastao u okviru projekta Instituta za pedagogiju i andragogiju (Filozofski fakultet, Beograd) »Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja« (br. 179060), koji finansira Ministarstvo nauke i tehnologije Republike Srbije.

---

prave o potrebi i mogućnostima razvijanja prakse školskog rada na principima efikasne komunikacije i saradnje između svih učesnika tog procesa. Moglo bi se reći da je opšteprihvaćen stav zasnovan na brojnim teorijskim i empirijskim nalazima da postoji povezanost između kvaliteta komunikacije i saradnje u školi i kvaliteta školskog rada izraženog u nivou ostvarenosti predviđenih ishoda vaspitanja i obrazovanja. U uslovi- ma ostvarivanja procesa decentralizacije vaspitno-obrazovne delatnosti koji se, između ostaloga, utemeljuje i na jednom od ključnih demokratskih principa – pravu na partici- paciju, važno je analizirati pitanja na koje se sve načine i iz kojih razloga trebaju obez- beđivati uslovi za razvoj saradnje unutar škole i između škole i okruženja. U tekstu koji sledi, pored objašnjenja značaja i efekata komunikacije i saradnje između članova škol- skog kolektiva i između škole i okruženja, navode se i objašnjavaju specifična značenja saradničkih i partnerskih odnosa između učenika i nastavnika i nastavnika i stručnih saradnika u školi.

### **Komunikacija i saradnja između članova školskog kolektiva**

Školu kao institucionalni kontekst individualnog delovanja, kao i bilo koju drugu društvenu instituciju, možemo posmatrati kao zajednicu pojedinaca – osoba koje u njoj zauzimaju određeni položaj i ostvaruju određenu ulogu. Učenici i nastavnici, kao i pojedinci drugačijih položaja i uloga, uz odgovarajuće organizacione uslove i norma- tivnu osnovu, u školi realizuju akcije kojima omogućavaju ostvarivanje funkcije škole. Pored učenika i nastavnika, socijalni sistem škole čine i pojedinci koji, iako nisu u na- stavni proces direktno uključeni, svojim delovanjem i ponašanjem utiču na njegove re- zultate, kao i institucije, društvene grupe i organizacije iz lokalnog i šireg okruženja škole koje imaju svoje kanale uticaja na školski rad (Hebib, 2009). Međutim, bez obzi- ra na kompleksnu socijalnu strukturu škole, za razmatranje pitanja pretpostavki uspeš- nog školskog rada i funkcionisanja školske institucije, posebno je važno zadržati se na analizi komunikacije i saradnje između članova školskog kolektiva (u koje ubrajamo pre svega učenike i nastavnike, ali i stručne saradnike, upravu škole i administrativno osoblje, kao i tehničko osoblje).

Jednako kao što su već odavno opšteprihvaćena razvijena saznanja o važnosti kvalitetne komunikacije u nastavi, tako se u stručnoj sociološkoj i psihološkoj literaturi često ističe da je neophodno da komunikacija unutar jedne grupe ili institucije teče u svim pravcima, da se odvija i u horizontalnoj i u vertikalnoj ravni, da ima odlike de- centralizovane komunikacije. Komunikacija među članovima grupe ili institucije ne obavlja se samo da bi se izvršili zadaci i organizovao rad u grupi već i kao izraz soci- jalno-emocionalnih potreba članova grupe.

Ukoliko komunikaciju među članovima školskog kolektiva ne odlikuje broj- nost komunikacionih kanala može se desiti da se u odnosima između nastavnika i uče- nika, nastavnika i stručnih saradnika, nastavnika i uprave škole, kao i u drugim vrstama relacija u školi, ostane samo na službenom kontaktu bez stvarne komunikacije i sarad- nje. Dešava se, tako, da oni koji su upravo svojim položajem i ulogama usmereni jedni na druge deluju i funkcionišu odvojeno čime se dovodi u pitanje ostvarivanje funkcije škole, tj. ostvarivanje predviđenih rezultata vaspitno-obrazovnog rada.

Pošto položaj pojedinca unutar jedne formalne grupe i institucije, pored aktiv- nog delovanja određuju i oblici i priroda emocionalnih odnosa sa drugima, tj. priroda socijalnih interakcija, moglo bi se zaključiti da su međuljudski odnosi zasnovani na ko-

---

munikaciji i saradnji na nivou manjih ili većih formalnih grupa i na nivou čitave institucije pretpostavka uspešnosti individualnog delovanja.

Važnost komunikacije i saradnje u školskoj instituciji objasnićemo na primeru ostvarivanja uloge nastavnika u školi.

Ostvarivanje nastavničke uloge u školskoj instituciji podrazumeva usklađivanje individualnog delovanja sa delovanjem ostalih članova školskog kolektiva, što znači da je individualni aktivizam regulisan institucionalnim normama i potrebom saradničkog rada u kolektivnom kontekstu. Jedna od važnih paradigmi modernog doba je ona o saradnji kao artikulaciji i integraciji principa akcije, planiranja, kulture, razvoja, organizacije i istraživanja... Saradnja podrazumeva i razvija: moralnu podršku, povećanu efikasnost, unapređivanje efektivnosti, redukovanje upravljanja »odozgo«, vremensku sinhronizaciju, kapacitet za refleksiju, organizacionu odgovornost, mogućnost za učenje (Hargreaves, 1995).

Nastavnik, na neki način, ima i profesionalnu obavezu da uspostavlja odnose (po mogućnosti saradničke) sa ostalim učesnicima školskog rada i života. Da bi mogao adekvatno da odgovori na očekivanja drugih članova školskog kolektiva o tome šta i kako treba da radi, kao i na njihove potrebe, on ih mora najpre prepoznati. Komunikacija unutar kolektiva je put razmene i međusobnih očekivanja i saopštavanja potreba i izdvaja se kao jedan od glavnih preduslova obavljanja nastavničke uloge.

Pošto nastavnik najveći deo vremena u školi provodi sa učenicima, moguće je zaključiti da je za njegov rad i razvoj najvažniji kvalitet komunikacije sa učenicima. Neophodno je, međutim, uočiti da je, s jedne strane, komunikacija nastavnika sa učenicima često samo rezultat ili refleksija opšte emocionalno-socijalne atmosfere u instituciji; s druge strane, čak i kada se u nepovoljnim institucionalnim uslovima, između nastavnika i učenika razvija kvalitetna komunikacija, na njegov rad bitno će uticati i kvalitet komunikacije i odnosa sa drugim članovima školskog kolektiva.

U razmatranju potrebe usklađivanja individualnog delovanja nastavnika sa delovanjem ostalih članova školskog kolektiva i razvijanja saradničkih odnosa u institucionalnom kontekstu moguće je izdvojiti i pitanje: da li usklađivanje individualnog delovanja i ponašanja sa delovanjem i ponašanjem drugih može da vodi konformizmu? Konformizam koji se odnosi na prihvatanje ponašanja grupe ili većine od strane pojedinca zato što grupa takvo ponašanje zahteva ili očekuje, zbog svoje velike socijalne i psihološke vrednosti postoji u svim grupama i jedan je od pokazatelja da skup ranije međusobno nepovezanih osoba prerasta u nov socijalni i psihološki kvalitet – u grupu, tj. u kolektiv.<sup>2</sup> (Havelka, 1980; Rot, 1988). Među brojnim faktorima koji mogu, u većoj ili manjoj meri, podsticati konformizam nastavnika posebno su značajni tzv. situacioni (kruta, hijerarhizovana socijalna struktura školske institucije u kojoj su odnosi škole prema spoljašnjim autoritetima često zasnovani na podsticanju i nagrađivanju poslušnosti) i personalni faktori.

Iako su odnosi poslušnosti autoritetu često karakteristika škole koja predstavlja institucionalni sistem autoriteta, čak i u uslovima podsticanja konformizma postoje realne mogućnosti za autentično individualno delovanje u školi. Jedan od puteva je saradnja sa kolegama i drugim članovima školskog kolektiva. Umesto odnosa zasnovanih na moći, treba graditi saradničke odnose zasnovane na kompetenciji pojedinca.

---

<sup>2</sup> Havelka, N. (1980): *Psihološke osnove grupnog rada*, Naučna knjiga, Beograd; Rot, N. (1988): *Psihologija grupa*, ZUNS, Beograd.

---

Saradnički odnosi podrazumevaju podelu poslova koja se mora temeljiti na individualnim kompetencijama i afinitetima. U uslovima uvažavanja individualnih kompetencija i odgovornosti svih pojedinaca da unutar određene podele poslova pruže doprinos funkcionisanju sistema, može se govoriti o partnerskim odnosima i timskom radu u nastavi i vaspitno-obrazovnom procesu. Tim se razlikuje od uobičajene grupe ljudi koji međusobno saraduju. Grupa ljudi je obično situacijski povezana; pojedinci u njoj slobodno raspoređuju svoje ciljeve i izbore; sprovode nezavisne ideje i akcije i obično deklarišu formalnog i neformalnog vođu. Model timskog rada definiše se kao interaktivni proces koji omogućava da ljudi sa različitim stepenom stručnosti proizvedu kreativna rešenja za zajednički definisane probleme. Takvo rešenje je bolje i uspešnije od rešenja koje bi neki član tima samostalno pružio (Polucci-Whitcomb & Nevin, 1986, prema: Pavlovski i Pavlović Breneselović, 2000). Funkcionisanje tima odlikuje: jasna vizija cilja i usmerenost na zadatak; međuzavisnost i empatija među članovima tima; podela odgovornosti i uloga; procedura i pravila koja definišu način rada; mehanizam donošenja zajedničkih odluka (konsenzus); razrešavanje internih tenzija i konflikata (Pavlovski i Pavlović Breneselović, 2000).

Saradnički odnosi, a posebno timski rad sa kolegama, značajni su za rad nastavnika iz još jednog razloga. Osobe koje saraduju ili zauzimaju određeni položaj ili ulogu u timu stupaju u prisnije odnose sa drugim članovima tima, a zadovoljstvo sobom i sopstvenim profesionalnim izborom, koje će naravno biti izraženije u uslovima kvalitetnih interpersonalnih odnosa i saznanja da sopstvenim delovanjem doprinosimo efikasnosti tima i kolektiva kojemu pripadamo, predstavlja bitan element razvoja pojedinca.

Iz dosadašnjeg izlaganja proizlazi da je najviši stepen saradnje koji se u školskoj instituciji može ostvariti – partnerski odnos između članova školskog kolektiva. Polazeći od ideje da je vaspitanje i obrazovanje proces koji se realizuje u interakciji (sa fizičkom sredinom, odraslima i vršnjacima) partnerski odnos možemo odrediti kao odnos između dve ili više osoba koji proističe iz zajedničkih interesa, usmeren je ka zajedničkim ciljevima, a bazira se na razmeni i pozitivnoj međuzavisnosti (Pavlović Breneselović i Pavlovski, 2000). Nalazi istraživanja pokazuju da je u uslovima realizacije timskog rada u školi koji se utemeljuje na ideji partnerstva i distributivnog rukovođenja moguće jasnije sagledavati uslove u kojima se odvija školski rad i određivati prioritete ciljeve delovanja (Butt & Lance, 2005, prema: Wilson & Bedford, 2008).

Ako se saradnja i partnerski odnos između članova školskog kolektiva posmatraju kao pretpostavke i pokazatelji uspešnog školskog rada, nameće se pitanje zašto se o njima još uvek govori kao o poželjnim odlikama, a ne kao o odlikama dosadašnje i postojeće školske prakse. Razlozi su brojni i mogli bismo ih tražiti u rasponu od širih, nepovoljnih društveno-kulturalnih okolnosti, do personalnih činilaca. Sasvim je sigurno da biti saradnik ili partner nije niti lako niti jednostavno, jer zahteva određeno personalno i interpersonalno ponašanje, uz stalna preispitivanja i povremene promene na oba plana ponašanja. A svaki pojedinac nema u jednakoj meri razvijene i izgrađene dispozicije za interpersonalno reagovanje.

Raditi saradnički ili partnerski ne znači ne dolaziti u sukobe sa kolegama. Naprotiv, sukobi ili konflikti, ali oni funkcionalni i konstruktivni koji vode promeni, mogu uticati na kohezivnost kolektiva. Takođe mogu predstavljati i način stalne samoevaluacije. Razmena znanja, iskustava, stavova i uverenja koja se ostvaruje u stalnoj komunikaciji omogućava pojedincu da se menja, napreduje na profesionalnom i ličnom planu.

---

Ostvarivanje profesionalne uloge u školi (nastavničke ili iz ugla nekog drugog stručnog profila) specifično je jer dokazuje da je razvoj autentičnosti i individualnosti moguć u uslovima uspostavljanja i negovanja kvalitetnih međuljudskih, kolegijalnih odnosa. Kada je pojedinac deo zajednice koja uči, u kojoj se svako smatra odgovornim za vlastiti razvoj i razvoj svojih kolega, može se govoriti o tzv. interaktivnom profesionalizmu (Fullan & Hargreaves, 1991, prema: Stoll i Fink, 2000).

Toffler (Toffler, 1990) je razradio metaforu »pokretnog mozaika« umesto monolitne unutrašnje strukture institucije (Hargreaves, 1995), određujući njegovu funkciju na sličan način kao što i Senge određuje funkciju i prirodu »organizacije koja uči« (Senge, 2001). »Organizacija koja uči« je struktura u kojoj pojedinci kontinuirano razvijaju svoje sposobnosti i različite vrste ekspertize, ispoljavaju i isprobavaju različite vrste vođenja, konfrontiraju neodgovarajuće organizacione modele i zajedno pronalaze bolja rešenja (Hargreaves, 1995). To su organizacije u kojima: ljudi stalno razvijaju svoje sposobnosti za kreiranje poželjnih rezultata; u kojima se neguju novi i ekspanzivni oblici razmišljanja; u kojima se slobodno definišu individualne i kolektivne aspiracije; u kojima se stalno uči kako učiti zajedno. Drugim rečima, to su organizacije koje stalno unapređuju načine kreiranja svog razvoja i budućnosti (Senge, 2001). Konceptija učeće organizacije polazi od razumevanja učenja kao procesa razvoja sposobnosti kroz iskustvo stečeno zajedničkim radom. Pošto se učenje javlja u realnom životnom kontekstu, učenje tokom rada je proces smenjivanja usvajanja veština, njihove praktične primene i refleksije o ostvarenim rezultatima. Pored individualnog stručnog usavršavanja, u učećim organizacijama od izuzetnog značaja su sistemsko mišljenje, građenje zajedničke vizije, timski rad i učenje (Senge, 2001).

Konceptu »organizacije koja uči« srodan je pojam »kolaborativna škola« koju odlikuje uverenje među zaposlenima da je podučavanje najefikasnije u okruženju koje karakteriše kolegijalnost i da kvalitet školskog obrazovanja u velikoj meri zavisi od odlika svakodnevnog rada i života u školi (Smith & Scott, 1990).

Školu kao učeću organizaciju ili kolaborativnu instituciju treba da odlikuju: interakcija sa konstantno promenljivim okruženjem i koordinacija sa brojnim drugim društvenim sistemima u okruženju; suočavanje sa promenama u okruženju kao izvorom potrebe za samomenjanjem i samotransformacijom; kreativno i konstruktivno preispitivanje svrhe i funkcije, kao i načina delovanja institucije razvijanjem kapaciteta za samokorekciju, samodirekciju, samoupravljanje, samoorganizaciju i samobnavljanje (Banathy, 1991).

### **Komunikacija i saradnja između škole i lokalnog i šireg društvenog okruženja**

Za razvijanje škole kao »organizacije koja uči«, između ostalog, važno je kakvi se odnosi uspostavljaju i neguju između škole i njenog okruženja. Da bi se razvijali saradnički odnosi između škole i njenog okruženja, potrebno je obezbediti protok informacija u svim pravcima i konsultativni proces u kreiranju i realizaciji školskog programa. Razmena informacija i mišljenja je prvi korak u razvijanju saradničkih odnosa. Saradnja između škole i njenog okruženja u punom i pravom značenju te reči, pored međusobne informisanosti, morala bi podrazumevati i: kooperativno delovanje škole i drugih društvenih institucija koje ostvaruju vaspitno-obrazovnu funkciju, radi komplementarnosti delovanja i razmene dobara; koordinaciju aktivnosti svih učesnika procesa odlučivanja i nosilaca nadležnosti i vlasništva u vaspitno-obrazovnoj delatno-

---

sti; integraciju škole u zajednicu, čime ona postaje komponenta sistema učenja i ljudskog razvoja na širem društvenom planu (Banathy, 1991).

Potrebno je, međutim, naglasiti da su odnosi između pojedinih članova školskog kolektiva i grupa koje oni formiraju uvek refleksija stanja na širem društvenom planu i da se u praksi često dešava da je nerazvijenost saradničkih odnosa unutar školskog kolektiva praćena nerazvijenošću saradnje između škole i njenog okruženja.

Naime, teško je zamisliti da će se u uslovima demokratskih društvenih odnosa u školi negovati i razvijati hijerarhizovani odnosi zasnovani na autoritetu moći, a ne na saradnji, kao što je veoma teško u nedovoljno demokratskom i liberalnom okruženju podsticati saradničke odnose u institucionalnom kontekstu. U razmatranju ovog pitanja potrebno je istaći dve napomene.

Najpre, valja istaći da je ovo pitanje u vezi sa osnovnom funkcijom škole kao institucije koja je dvostruka: zadovoljavanje individualnih i društvenih potreba i zahteva. Učenici, zbog kojih škola postoji, i nastavnici, kao osnovni realizatori svih školskih aktivnosti, deo su lokalne i šire društvene sredine. Ukoliko se škola želi razvijati kao kontekstualni okvir individualnog razvoja (profesionalnog i ličnog razvoja nastavnika i, pre svega, podsticanja učeničkih potencijala), moraju se u koncipiranju njenog delovanja uvažavati uticaji kojima su članovi školskog kolektiva izloženi van škole, sva iskustva koja oni stiču van škole. U suprotnom škola postaje mesto gubljenja identiteta ili otuđenja od vlastitog kulturnog identiteta, mesto depersonalizacije i dehumanizacije, a ne sticanja identiteta. Škola može postati prepreka personalizaciji ukoliko ne reši konflikt između zahteva koje zajednica pred nju postavlja radi očuvanja vlastitoga kulturnog kontinuiteta i potrebe pojedinca za varijabilnim i ekspanzivnim učenjem.<sup>3</sup>

Potom, treba imati u vidu da je ovo pitanje u vezi sa problemom odnosa škola – društvo. Odnosi jednosmerne, hijerarhizovane komunikacije često su odlika ne samo odnosa između članova školskog kolektiva već i odnosa između škole i njenog okruženja. Od škole i nastavnika očekuje se da ispunjavaju propis, zadatak, normu, društvena očekivanja, interese... U takvim uslovima nastavnici su izloženi uticajima moćnijih na lestvici hijerarhije, ali imaju mogućnost da koriste svoj deo moći i to prema onima koji su na nižim položajima od njih samih. Ispoljavanje moći prema učenicima koji zauzimaju niži položaj na lestvici institucionalne hijerarhije, međutim, ne bismo mogli oceniti povoljnom okolnošću za rad i razvoj nastavnika, čak i ako uvažimo moguće individualne razlike među samim nastavnicima u proceni dobiti od nje.

Iz prethodno rečenog moglo bi se zaključiti da nije dovoljno samo očekivati i zahtevati od zaposlenih u školi i angažovanih u nastavnom i školskom radu da uspostavljaju i razvijaju saradničke odnose, već je potrebno razmotriti i obezbediti pretpostavke za razvoj saradnje i partnerstva unutar škole i između škole i okruženja (Hebib i Radulović, 2000). Naime, uprkos opšteprihvaćenom stavu da je potrebno pripremiti nastavnike i druge zaposlene u školi za razumevanje i sprovođenje procesa uključivanja porodice i lokalne zajednice u školski rad, za ostvarivanje i razvijanje saradnje između škole, porodice i zajednice potrebne su promene u strukturi i organizaciji institucije, kao i unutar školskog i društvenog sistema (Epstein & Sanders, 2006). Uspešna saradnja između škole i okruženja zavisi, naime, od komunikacije, koordinacije aktivnosti i implikacija koje spoljašnja kontrola nad školskim radom ima na organizaciju i realizaciju školskih aktivnosti (Jones, 2009).

---

<sup>3</sup> Spajić, V. (1989): Dimenzije antropoloških perspektiva obrazovanja. U J. G. Ogbu, *Pedagoška antropologija* (5–19), Školske novine, Zagreb.

---

U razmatranju i obezbeđivanju pretpostavki za uspostavljanje i razvijanje saradnje između škole i pojedinaca i institucija u lokalnom i širem društvenom okruženju korisno je imati na umu razloge koji ukazuju na potrebu za saradničkim odnosima.

Potreba za razvijanjem saradničkih odnosa između škole i pojedinaca i institucija iz lokalnog i šireg društvenog okruženja proizlazi iz sledeća tri razloga.

Prvo, okruženje škole u kojem žive i rade učenici i nastavnici predstavlja izvor značajnih vaspitnih i drugih uticaja kojima su oni izloženi. Te uticaje bi trebalo uzimati u obzir prilikom koncipiranja i realizacije školskog rada.

Drugo, saradnja škole sa pojedincima i institucijama iz lokalnog okruženja pretpostavka je uspešnog ostvarivanja školskog rada. Naime, pojedine nastavne i van-nastavne aktivnosti realizuju se izvan školskog prostora i uz pomoć i podršku pojedinaca i institucija iz lokalne sredine. Pojedinci i institucije iz lokalnog školskog okruženja mogu predstavljati izvor materijalne, tehničke i stručne podrške u realizaciji nastavnog i školskog rada.

Treće, vaspitno-obrazovni i školski rad ne bi trebalo da bude odgovornost samo zaposlenih u školi već i svih pojedinaca, grupa i institucija zainteresovanih za tu delatnost. Odgovornost za proces i rezultate školskog rada, međutim, uvek mora biti praćena pravom učestvovanja u donošenju odluka o svim elementima školskog rada i funkcionisanja školske institucije (Hebib, 2009).

Navedene razloge za uspostavljanje i razvijanje saradničkih odnosa između škole i okruženja možemo razumevati i kao potencijalne koristi od učešća u saradnji za sve koji neposredno učestvuju u školskom radu, kao i za ostale koji su u isti indirektno uključeni. Jednostavnije rečeno, saradnja škole i okruženja predstavlja jedan od sigurnih puteva razvoja škole kao institucije, ali i razvoja zajednice u kojoj škola deluje. Partnerstvo škole i okruženja predstavlja dobit i za školu i za zajednicu, jer pruža mogućnost da se ostvare rezultati koji se ne mogu postići izolovanim delovanjem (Amey & Eddy, 2010).

### **Specifična značenja saradničkih i partnerskih odnosa**

U prethodnim delovima teksta naglašena je važnost razvijanja saradničkih i partnerskih odnosa u školi i između škole i okruženja. U nastavku teksta želimo se podrobnije zadržati na objašnjenju značaja i značenja partnerskog odnosa kao najvišeg i kvalitativno najvrednijeg oblika saradnje. Naime, smatramo da termini saradnja i partnerstvo (tj. saradnički i partnerski odnosi) nisu sinonimi. Specifičnost njihovog značenja objasnićemo na primerima odlika saradnje i partnerstva između nastavnika i učenika, s jedne strane, i nastavnika i stručnih saradnika, s druge strane.

Navedena specifičnost najpotpunije se može objasniti preko zadržavanja na konkretnom značenju ravnopravnosti i autoriteta znanja i sposobnosti koji se često u stručnim radovima navode kao neke od ključnih odlika partnerskog odnosa.

Ravnopravnost kao osnovna odlika partnerskog odnosa ima sasvim različito konkretno značenje kada govorimo o odnosu učenika i nastavnika, odnosno kada imamo na umu odnos nastavnika i stručnih saradnika. U prvom slučaju želi se istaći da su učenici i nastavnici ravnopravni u pogledu imanja prava, ali se ne smeju zaboraviti razlike u broju i sadržaju prava, kao i pratećih odgovornosti koje ove dve kategorije imaju. Uspostavljanje i razvijanje saradničkih odnosa između učenika i nastavnika podrazumeva, tako, uvažavanje prava učenika od strane nastavnika i preuzimanje odgovornosti za kvalitet nastavnog rada i od strane nastavnika, ali i od strane učenika. S



---

druge strane, s obzirom na kvalifikacije neophodne za obavljanje posla nastavnika i stručnog saradnika i prateći status ta dva stručna profila u školi, ravnopravnost nastavnika i stručnih saradnika mogla bi se razumeti kao jednakopravnost u pogledu broja i složenosti prava i odgovornosti. Specifičnost ta dva stručna profila navodi na razlike u sadržaju pojedinih prava i odgovornosti (povezanih sa domenima rada u školi, tj. stručnom nadležnošću).

Autoritet znanja i sposobnosti, tj. kompetentnost kao jedna od važnih odlika partnerskog odnosa povezana je sa kompletnošću različitih uloga u školi. Osnovna svrha i cilj nastavnog i vaspitno-obrazovnog rada je razvoj učeničkih kompetencija. Taj proces u velikoj meri je rezultat profesionalnog delovanja nastavnika koji raspolaže znanjima, sposobnostima i veštinama za njegovo organizovanje i realizaciju. Nastavnici i stručni saradnici se, međutim, ne razlikuju u nivou razvijenih znanja i sposobnosti, već u vrsti i sadržaju konkretnih kompetencija kojima raspolažu što je razlog za zajedničko delovanje radi potpunijeg doprinosa kvalitetu školskog rada. Profesionalci u školi različitog znanja i iskustva moraju koristiti svaku priliku za promociju modela pozitivnog međuticaja i interprofesionalne kolaboracije (Mostert, 1996).

U cilju jasnijeg objašnjenja mogućih razlika između pojmova saradnja i partnerski odnos u nastavku dajemo osvrt na funkciju i sadržaj tzv. pedagoško-instruktivnog rada kao posebnog područja rada školskog pedagoga.

U skladu sa definisanim ciljem delovanja pedagoga u školi, u programskim dokumentima, kao zasebna oblast njegovog rada izdvaja se pedagoško-instruktivna delatnost (*Program rada stručnih saradnika u srednjoj školi, 1993; Program rada školskog pedagoga u osnovnoj školi, 1994*). Mogu se, doduše, uočiti različite formulacije koje se koriste u programskim dokumentima i metodičkim priručnicima za označavanje te grupe aktivnosti školskog pedagoga (npr.: saradnja sa nastavnicima na unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada; unapređivanje obrazovno-vaspitnog rada i instruktivni pedagoško-psihološki rad sa nastavnicima i sl.) (pogledati: Mužić; 2008; Trnavac, 1996), ali se, bez izuzetka, pedagoško-instruktivni rad navodi kao osnova ostvarivanja saradnje između nastavnika i pedagoga.

Kada govorimo o pedagoško-instruktivnom radu mislimo na područje rada pedagoga čija je osnovna svrha pedagoško, tj. stručno, instruiranje nastavnika kako bi oni kvalitetnije obavljali svoj posao. Zajednički rad pedagoga i nastavnika može i treba da se dešava u situacijama kada se manifestuju određene teškoće u nastavnom i školskom radu, posebno ukoliko se one reflektuju na rezultate u učeničkom radu i razvoju i predstavljaju prepreku u ostvarivanju planiranih ciljeva i ishoda nastave, odnosno učeničkih postignuća. Uloga pedagoga tada može biti instruktivna, pa čak i korektivna.

Instruktivno i korektivno delovanje pedagoga sigurno predstavlja oblik ili formu zajedničkog rada sa nastavnicima što znači da se može razumeti kao jedan od načina ispoljavanja saradničkih odnosa između ova dva profila. U postojećoj školskoj praksi (koja je, ne smemo zaboraviti, rezultat ili refleksija razvijenih i putem stručnih izvora dostupnih teorijskih saznanja, kao i razvijene koncepcije stručne službe u školi definisane zvaničnim programskim dokumentima) dominira takvo razumevanje značenja sintagme »pedagog – stručni saradnik« i procesa i pojma saradnja između pedagoga i drugih članova školskog kolektiva (Hebib, 1996). Međutim, saradnju pedagoga i nastavnika ne treba svoditi samo na instruktivno i korektivno delovanje u slučaju kada se pojave problemi i teškoće u nastavnom i školskom radu.

Saradnju između nastavnika i pedagoga možemo razumevati i kao zajedničko delovanje na ostvarivanju zajedničkog cilja. Takav oblik ili forma zajedničkog rada na-

---

stavnika i pedagoga podrazumeva npr. zajedničko pokretanje akcija usmerenih ka unapređivanju školske prakse koje je zasnovano na jasno određenoj podeli poslova uz uvažavanje specifičnosti pojedinog stručnog profila, individualnih kompetencija i, zašto da ne, afiniteta. U takvim uslovima saradnja nastavnika i pedagoga potencijalno dobija kvalitativno novu i drugačiju dimenziju i približava se pravom značenju i manifestaciji partnerstva u školi.

Moramo, međutim, istaći da je teško očekivati da partnerski odnosi između nastavnika i pedagoga postanu slika stanja u našim školama dok se ne razviju i ne usvoje drugačije koncipirani programski dokumenti za rad stručnih saradnika u školi (koji bi trebalo kao polaznu osnovu da sadrže ideju o saradnji pre svega kao o partnerstvu, a ne bilo kojoj formi zajedničkog rada). Pored te ključne pretpostavke, važno je u školi obezbediti uslove (vremenske, prostorne, materijalno-tehničke) za zajedničko delovanje nastavnika i pedagoga, a putem formalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja ova dva profila obezbeđivati razvoj kompetencija za partnersko delovanje.

### **Zaključak**

Paralelno sa sve većim brojem stručnih radova u kojima se objašnjava povezanost između kvaliteta komunikacije i saradnje u školi i kvaliteta školskog rada izraženog u nivou ostvarenosti učeničkih postignuća, sve su brojnije i aktuelnije rasprave o potrebi i mogućnostima razvijanja prakse školskog rada na principima efikasne komunikacije i saradnje između svih učesnika tog procesa.

Dok se komunikacija može posmatrati kao preduslov postojanja i funkcionisanja bilo koje društvene institucije, kao medij putem kojeg se ostvaruju institucionalne aktivnosti, saradnja unutar institucije može se posmatrati i kao rezultat institucionalnog delovanja i jedan od načina razvoja institucije, ali i svih pojedinaca koji u njoj deluju.

Zbog funkcije i prirode vaspitno-obrazovnog procesa izuzetno je važno kakvi se odnosi uspostavljaju između članova školskog kolektiva. Potrebno je uspostavljati i razvijati saradničke odnose kako u nastavnom radu, tako i u celini školskog rada, a po mogućnosti raditi i na razvijanju partnerskih odnosa u školi. Pri tome, treba imati na umu da partnerske odnose treba razumeti kao najviši kvalitativni oblik saradnje i da osnovne odlike partnerskih odnosa imaju svoja specifična značenja kada se posmatraju u kontekstu različitih relacija (npr. odnosa učenika i nastavnika i odnosa nastavnika i stručnih saradnika). Saradničke odnose treba razvijati i između škole i okruženja radi obezbeđivanja potrebnih preduslova za uspešnu realizaciju školskog rada, ali i radi raspodele odgovornosti za rezultate školskog rada i obezbeđivanja prava na participaciju u školskom radu.

Brojni su razlozi zašto su još uvek saradnički i partnerski odnosi pre poželjno, a manje realno stanje u našim školama. Pored određenih prepreka koje se nalaze u obeležjima šireg društvenog i kulturnog konteksta, neodgovarajućih rešenja na planu organizacije i načina funkcionisanja školskog sistema i strukture i sadržaja škole kao institucije, jedan od mogućih izvora poteškoća leži i na individualnom planu, tj. planu spremnosti i osposobljenosti potencijalnih saradnika i partnera za takav vid delovanja i ponašanja.

Neosporno je, međutim, da se školska praksa kod nas postepeno razvija u pravcu opšte demokratizacije vaspitno-obrazovne delatnosti i obezbeđivanja potrebnog nivoa kvaliteta vaspitno-obrazovnog rada. Kao sastavni deo tog dugotrajnog i kom-

---

pleksnog procesa u našoj školi će se, sasvim izvesno u sve većoj meri, javljati pozitivni efekti saradničkog rada, a verovatno i prve manifestacije partnerstva.

#### Literatura:

1. Amey, M. J., Eddy, P. L. & Campbell, P. L. (2010): Crossing Boundaries Creating Community College Partnership to Promote Educational Transition, *Community College Review*, vol. 37, no. 4, p. 3–22.
2. Banathy, B. H. (1991): *Systems Design of Education (A Journey to Create the Future)*, Englewood Cliffs, New Jersey..
3. Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006): Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family and Community Partnership, *Peabody Journal of Education*, vol. 81, no. 2, p. 81–120.
4. Hargreaves, A. (1995): Beyond Collaboration: Critical Teacher Development in the Postmodern Age. In J. Smyth (ed.): *Critical Discourses on Teacher Development* (149–179), Cassell, London
5. Hebib, E. i Radulović, L. (2000): Mogućnosti ostvarivanja saradnje nastavnika i stručnih saradnika, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 326–339.
6. Hebib, E. (1996): *Uloga pedagoga u vrednovanju rada nastavnika*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
7. Hebib, E. (2009): *Škola kao sistem*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, Beograd.
8. Jones, J. (2009): The Development of Leadership Capacity Through Collaboration in Small Schools, *School Leadership and Management*, vol. 29, no. 2, p. 129–156.
9. Jurić, V. (2008): *Metodika rada školskog pedagoga*, Školska knjiga, Zagreb.
10. Mostert, M. P. (1996): Interprofessional Collaboration in Schools: Benefits and Barriers in Practice, *Preventing School Failure*, vol. 40, no. 3, p. 23–36.
11. Pavlović Breneselović, D. i Pavlovski, T. (2000): *Partnerski odnos u vaspitanju*, Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd.
12. Pavlovski, T. i Pavlović Breneselović, D. (2000): *Timski rad u vaspitnoj praksi*, Centar za interaktivnu pedagogiju, Beograd.
13. *Program rada školskog pedagoga u osnovnoj školi*, Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 1/1994.
14. *Program rada stručnih saradnika u srednjoj školi*, Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 1/1993.
15. Senge, P. M. (2003): *Peta disciplina (principi i praksa učeće organizacije)*, Mozaik knjiga, Zagreb.
16. Smith, S. C. & Scott, J. J. (1990): *The Collaborative School: A Work Environment for Effective Instructions*, Educational Resources Information Center, Oregon.
17. Stoll, L. i Fink, D. (2000): *Mijenjajmo naše škole (Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitet škole)*, Educa, Zagreb.
18. Trnavac, N. (1996): *Pedagog u školi, prilog metodici rada školskog pedagoga*, Učiteljski fakultet, Beograd.
19. Wilson, E. & Bedford, D. (2008): New Partnership for Learning: Teachers and Teaching Assistants Working Together in Schools – The Way Forward, *Journal of Education for Teaching*, vol. 34, no.2, p. 137–150.

\* \* \*

### COOPERATIVE RELATIONS IN SCHOOLS

**Summary:** *This paper discusses the needs and opportunities for developing collaborative and partnership relations between school staff members and between schools and individuals and institutions at the local and wider community. Cooperation among the school staff and between school and the environment is a prerequisite, but an indicator of the quality of school work is expressed in the students' achievements. Assumptions of establishing and developing the cooperative relations in the school and between schools and the environment, in addition to pro-*

---

*professional qualifications of potential candidates, refer to the appropriate internal structure and organization of academic institutions, as well as supportive legislation and software solutions of school work. As the highest quality form of associations, the school can develop a partnership between school staff members. The specific meaning of a partnership between students and teachers, on the one hand, and teachers and educators, on the other hand, the authors explained by analyzing the contents of concepts gender relations and the authority of knowledge and skills that are often cited as the main characteristics of a partnership, as well as example of the pedagogical and instructional work, which forms the basis of cooperation between educators and teachers.*

**Key words:** school, communication, cooperation, cooperative relations, partnership.

\* \* \*

### СОТРУДНИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В ШКОЛЕ

**Резюме:** В статье обсуждается вопрос о необходимости и возможности развития сотрудничества и партнерства между членами школьного коллектива, между школами и отдельными лицами и между учреждениями на местном и более широком уровне. Сотрудничество между членами школьного коллектива и между школой и окружающей средой является не только необходимым условием, а и показателем, выраженном в достижениях учащихся, качества работы школы. Предположения о создании и развитии сотруднических отношений в школе и между школой и окружающей средой относятся как 1. к требованию профессиональной квалификации потенциальных кандидатов, так и к 2. соответствующей внутренней организации школы как учреждения и 3. а также к соответствующим законодательным актам и программным решениям для школьной работы. Партнерство между членами коллектива школы представляет собой наивысший уровень развития качества сотрудничества. Специфическая важность сотрудничества между учащимися и преподавателями с одной стороны, и преподавателями и педагогами, с другой, в настоящей работе объясняется с помощью анализа содержания понятий: равноправие отношений и авторитет знаний и навыков, которые часто упоминаются в качестве основных характеристик сотрудничества, а также педагогической и инструктивной работы, которая лежит в основе сотрудничества между педагогами и преподавателями.

**Ключевые слова:** школа, коммуникация, сотрудничество, сотруднические отношения, партнерские отношения.