

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

Зорица Б. Милошевић

ПРОЦЕНА РЕЛЕВАНТНОСТИ  
ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА  
ЗА РОДИТЕЉСТВО

докторска дисертација

Београд, 2013.

Ментор:

Име и презиме: Проф. др Снежана Медић  
Назив факултета и место: Филозофски факултет, Београд

Чланови Комисије:

Име и презиме: Доц. др Катарина Поповић  
Назив факултета и место: Филозофски факултет, Београд

Име и презиме: Доц. др Биљана Бодрошки Спариосу  
Назив факултета и место: Филозофски факултет, Београд

Име и презиме: Проф. др Светлана Костовић  
Назив факултета и место: Филозофски факултет, Нови Сад

Датум одбране дисертације: \_\_\_\_\_

# ПРОЦЕНА РЕЛЕВАНТНОСТИ ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО

## РЕЗИМЕ

У наукама о васпитању, породица се може истраживати као васпитни контекст у коме одрастају и развијају се сви њени чланови, али и као поље за образовну интервенцију којом се васпитни контекст породице може развијати и унапређивати. Посматрајући је и са једне и са друге стране, у овом истраживању пажњу смо усмерили на образовне интервенције у породични систем и процене различитих актера образовне интервенције о њиховој релевантности. Намера нам је била да научно истражимо како треба конципирати и креирати образовне програме за родитељство и ко треба да учествује у процесу њиховог креирања, како би програми на најбољи начин уносили у породицу снагу потребну за унапређење родитељства и васпитне функције породице.

У нашем раду смо истраживали могућност развоја мултимодалног приступа креирању образовних програма за родитељство. Овај приступ обухвата два кључна процеса. Први је процес креирања потенцијалног модела образовног програма за родитељство у коме су полазиште главне премисе савремених теоријских модела сагледавања породичног васпитања и родитељства као друштвеног, групног и личног феномена, системског приступа породици и развојне породичне теорије. Други је процес процењивања релевантности тако креираног модела образовног програма за родитељство од стране кључних актера овог процеса. На тај начин је учешће у процењивању и креирању образовних програма за родитељство омогућено релевантним актерима овог процеса: стручњацима, родитељима и деци. Процењивање теоријског модела образовног програма за родитељство открива релевантност понуђених садржаја, са једне стране, а са друге уводи кључне кориснике програма као његове креаторе.

Циљ теоријско-емпиријског истраживања јесте научна дескрипција и концепција модела и утврђивање сличности и разлика у процени релевантности креираног модела образовног програма за родитељство од стране стручњака, родитеља и деце. Истраживање је теоријско-емпиријске природе, а по методу примењеном у прикупљању, обради и интерпретацији података спада у ред

неексперименталног дескриптивног истраживања. За потребе овог истраживања креирани су инструменти – Скале процене релевантности креираног модела образовног програма за родитељство, у циљу добијања података о процени релевантности садржаја понуђеног модела образовног програма, од стране стручњака, родитеља и деце.

У истраживању се пошло од претпоставке да ће креиран модел образовног програма за родитељство бити процењен као релевантан за родитеље чија су деца асолесценти, али да ће постојати разлике у процени релевантности садржаја образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце. Добијени резултати и њихова квантитативна и квалитативна анализа, показују да је хипотеза потврђена. Наиме, креиран модел образовног програма процењен је као релевантан за родитеље чија су деца адолесцентног узраста, али постоје разлике у процени релевантности његових садржаја између стручњака, родитеља и деце. Разлике су се испољиле на три нивоа: процене релевантности садржаја креираног модела образовног програма за родитељство у целини, процене релевантности садржаја различитих области креираног модела програма, и процене релевантности посебних садржаја у оквиру дефинисаних области.

У целини узето, резултати овог истраживања показали су да постоји оправданост развоја мултимодалног приступа креирању образовних програма за родитељство. Теоријски модел програма укључује сагледавање родитељства као друштвеног, групног и личног феномена, системски приступ породици и развојну породичну теорију, који су се показали као оправдана и могућа изворишта моделовања образовног програма за родитељство.

*Кључне речи:* родитељство, образовање за родитељство, образовни програми за родитељство

Научна област: Андрагогија

Ужа научна област: Социјална андрагогија

UDK: 37.018.262:005.585:[37.011.33

## **ASSESSMENT OF THE RELEVANCY OF EDUCATIONAL PROGRAMS FOR PARENTING**

### **ABSTRACT**

In the educational sciences family can be researched as educational context where all of her members grow and develop. Family can also be researched as a field for educational intervention through which educational context can be developed and improved. Looking at family from both sides, in this research we focused our attention on educational intervention into the family system and assessment of the various actors of educational intervention on their relevance. Our intention was to research how educational programs for parenting should be conceptualized and designed and who should be involved in that process so that programs could, in the best way, bring into the family the strenght needed for the parenthood improvement and improvement of educational function of family.

In our study we researched the possibility of development of multi-modal approach to the design of educational programs for parenting. This approach involves two key processes. The first one is the process of creation of potencial model of educational program for parenting starting from the main premises of the contemporary theoretical models of parenthood as a social, group and individual phenomenon, systemic approach to family and developmental family theory. The second one is the assessment process of relevance of designed model of educational program for parenting, by key actors in this process. Thus, participation in the creation of educational programs for parenting is enabled to all actors in the process: professionals, parents and children. On the one hand the assesment of the theorethical model of educational program for parenting reveals the relevance of the offered content, and on the other hand introduces key users of the program as its makers.

The aim of this theorethical-empirical research is scientific description and conception of the model discovery of similarity and differences in the assessment of relevancy of designed educational program for parenting among experts, parents and childrens. This is a theorethical-empirical research, and by method used in data collection, processing and interpretation, it belongs to non-experimental descriptive research. For the needs of this research the follow instruments were designed: Scales for

assessment of relevancy of designed educational program for parenting, in order to obtain data on the assessment of relevancy of offered content topics of educational program, by experts, parents and children.

The study started from the assumption that designed educational program will be assessed as relevant for parents whose children are adolescents, but that there will be differences in the assessments of relevancy of designed educational program for parenting between experts, parents and children. The obtained results and their quantitative and qualitative analysis, shows that our hypothesis is confirmed. In fact designed educational program for parenting is assessed as relevant for parents whose children are adolescents, but there are differences in the assessment of its relevancy among experts, parents and children. Differences were manifested in three levels: in assess of the relevance of the content of designed model of educational program for parenting in general, in the assess of the relevance of the different content areas of the model of designed program and in the assess of the relevance of specific content of designed areas.

On the whole, the results of this study showed that there is justifiability for the development of multi-modal approach to design of educational programs for parenting. The theoretical model of perceiving parenting as a social, group and individual phenomenon, systemic approach to family and family developmental theory, proved to be possible source for the modeling of educational programs for parenting.

*Key words: parenting, education for parenting, educational programs for parenting*

Academic Expertise: Andragogy

Field of Academic Expertise: Social Andragogy

UDK: 37.018.262:005.585:[37.011.33

## САДРЖАЈ

<b>I УВОД</b> .....	7
<b>II ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	12
<b>1. ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ РОДИТЕЉСТВА У НАУКАМА О ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ</b> .....	13
1.1. Феноменолошки планови истраживања родитељства .....	18
1.1.1. Родитељство као друштвена функција .....	19
1.1.2. Родитељство као друштвена пракса-делатност .....	26
1.1.3. Родитељство као породични однос.....	31
1.1.4. Родитељство као индивидуални план развоја одраслог и посебна димензија одрасле личности .....	32
1.1.5. Родитељство као постигнуће-ефекат .....	33
<b>2. ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РОДИТЕЉСТВО</b> .....	37
2.1. Ка одређењу појма «образовање за родитељство».....	37
2.2. Осврт на развој идеје и праксе образовања за родитељство – иницијативе за јавно образовање родитеља .....	48
2.3. Место образовних интервенција у породични систем .....	53
<b>3. ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМИ ЗА РОДИТЕЉСТВО</b> .....	68
3.1. Кључна питања у дефинисању циљева образовних програма за родитељство .....	68
3.2. Теоријски приступи креирању образовних програма за родитељство .....	82
3.3. Образовне потребе родитеља као основа за креирање образовних програма за родитељство .....	109
3.4. Мултимодални приступ креирању образовних програма за родитељство .....	124
<b>III МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА</b> .....	131
1. Проблем и предмет истраживања .....	132
2. Циљ и задаци истраживања .....	134
3. Хипотезе истраживања .....	135
4. Поступак истраживања .....	135
4.1. Методе и технике истраживања .....	135
4.2. Нацрт варијабли истраживања .....	136
4.3. Опис инструмената истраживања .....	137
4.4. Одређење и опис популације и узорка истраживања .....	146
4.5. Ток истраживања .....	148
4.6. Статистичка обрада података .....	150

<b>IV ПРИКАЗ, АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>151</b>
Процена релевантности образовних програма за родитељство .....	151
1. Процена релевантности креираног модела образовног програма за родитељство у целини .....	153
2. Процена релевантности садржаја различитих области креираног модела образовног програма за родитељство .....	160
3. Процена релевантности посебних садржаја у оквиру дефинисаних области креираног модела образовног програма за родитељство .....	168
<b>V ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ГЛАВНИ ЗАКЉУЧЦИ .....</b>	<b>197</b>
<b>ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>217</b>
<b>ПРИЛОЗИ .....</b>	<b>232</b>



## I УВОД

*«Пре него што сам се оженио,  
имао сам шест теорија о томе како треба подизати децу.  
Сада имам шесторо деце, и ниједну теорију»  
(Willmot, 2001, према: Sanson & Wise, 2001, str. 45).*

У наукама о васпитању, породично васпитање се може истраживати, са једне стране као васпитни контекст који стварају и у коме одрастају и развијају се сви њени чланови, а са друге - као поље за образовну интервенцију којом се васпитни контекст породице може мењати и унапређивати (Medić, 2007).

Посматрајући га и са једне и са друге стране, ми смо одабрали да у овом истраживању пажњу усмеримо на породично васпитање као подручје за образовну интервенцију у породични систем и процене различитих актера образовне интервенције о њиховој релевантности.

Синтагма *процена релевантности образовних програма за родитељство* може одредити разноврсне приступе истраживању креирања и развијања образовних програма за родитељство. За који год приступ да се одлучимо он имплицира заједничка питања на која само одговори могу бити различити:

- треба ли родитељи да се образују за родитељство,
- ко дефинише циљеве образовних програма за родитељство,
- како доћи до адекватних садржаја образовног програма за родитељство,
- које теоријске концепције се јављају као основа за дефинисање садржаја ових програма,
- каква је улога образовних потреба родитеља у креирању садржаја образовних програма за родитељство,
- ко треба да креира образовне програме за родитељство: стручњаци или «корисници програма» – родитељи и деца,
- постоје ли и шта су предности и слабости и једног и другог приступа,
- како деца могу бити актери креирања образовних програма за родитеље,

- да ли недоумице о томе ко и како треба да дефинише садржаје образовних програма за родитељство води ка разумевању потребе укључивања и стручњака и родитеља и деце у његово креирање?

Теоријским истраживањем и емпиријском провером наведених проблема настојали смо да допринесемо разумевању и унапређењу процеса креирања образовних програма за родитељство. Централно питање теоријског дела рада је истраживање различитих приступа у конципирању и креирању образовних програма за родитељство. Намера нам је да истражимо могућности конципирања и креирања образовних програма за родитељство, и могућност и потребу увођења различитих актера у овај процес како би образовни програми на најбољи начин водили породицу развоју и уносили снагу потребну за унапређење родитељства и васпитне функције породице.

У креирање образовних програма за родитељство је могуће кренути из различитих приступа. Проучавање тих приступа представља у научном смислу потребу и истраживачки изазов. У нашем раду истраживање ових приступа имало је за циљ креирање мултимодалног образовног програма за родитељство. Мултимодални приступ обухвата два кључна процеса: креирање модела образовног програма за родитељство, у коме се полази од главних премиса савремених теорија о родитељству као друштвеном, групном и личном феномену, системског приступа породици и развојне породичне теорије, и други, процењивање релевантности креираног модела образовног програма за родитељство од стране кључних актера овог процеса (стручњака, родитеља и деце). Резултат теоријског и емпиријског истраживања је развијен и тестиран процес развоја као и сам модел образовног програма за родитељство.

Да бисмо одабрали и сачинили методолошки модел емпиријског истраживања сличности и разлика у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство од стране стручњака, родитеља и деце, многе и различите теоријске анализе водиле су нас поступно до дефинисања циља, хипотеза и индикатора преко којих ћемо наведене појаве истраживати и анализирати њихову узајамну повезаност.

Теоријски оквир рада чине три поглавља.

Прво поглавље је *Прилог проучавању родитељства у наукама о васпитању и образовању*. У овом поглављу анализира се теоријски модел сагледавања родитељства као друштвеног, групног и личног феномена (Medić, 2007). Родитељство се посматра кроз неколико различитих феноменолошких планова: као друштвена функција, друштвена пракса-делатност, као породични однос, као индивидуални план развоја одрасле личности, родитељство као постигнуће-ефекат. Теорија о родитељству обезбедила је релевантан феноменолошки материјал за планирање образовне интервенције у породични систем.

Друго поглавље теоријског оквира рада, *Образовање за родитељство*, усмерено је на разумевање образовања као средства подршке родитељима за унапређење родитељства и васпитне функције породице, и обухвата три целине.

Прва целина «Ка одређењу појма *образовање за родитељство*» се односи на разумевање појма образовања за родитељство. У раду смо настојали да дефинишемо појам и сагледамо дистинкцију између овог и сличних појмова као што су: образовање за живот у породици, подршка родитељима и тренинг родитеља. У нашем истраживању, образовање за родитељство разумемо као један елемент образовања за живот у породици, али због свог значења и значаја он може бити толико свеобухватан да готово покрива цео концепт образовања за живот у породици.

У целини «Осврт на развој идеје и праксе образовања за родитељство – иницијативе за јавно образовање родитеља» приказан је развој идеје и праксе образовања за родитељство. Нарочита пажња усмерена је ка анализи развоја праксе образовања за родитељство.

Трећа целина овог поглавља «Место образовних интервенција у породични систем» посвећена је разумевању могућности образовања као интервентног средства у породични систем. Пажњу смо фокусирали на разумевање дистинкција између образовних и терапијских интервенција у породични систем.

Треће поглавље теоријског оквира рада, *Образовни програми за родитељство*, односи се на питање креирања образовних програма за родитељство, и обухвата четири целина.

У првој целини овог поглавља, «Кључна питања у дефинисању циљева образовних програма за родитељство», пажња је посвећена анализи основних

тешкоћа, дилема и приступа у дефинисању циљева образовних програма за родитељство.

Друга целина, «Теоријски приступи креирању образовних програма за родитељство», анализирају се различите теорије на којима се заснивају образовни програми за родитељство. Нарочита пажња усмерена је на разумевање системског приступа породици и развојне породичне теорије, који заједно са теоријским моделом сагледавања родитељства као друштвеног, групног и личног феномена, представљају теоријско-концептуалну основу овог истраживања. Системски приступ породици у наукама о васпитању и образовању отвара простор за разумевање образовне интервенције у породични систем. Развојни приступ породици, посебно кроз развојне задатке које различите етапе стављају пред породицу, усмерава нас ка могућим садржајима образованих програма за родитељство. Пажња је посвећена и приказу и анализи релевантних образовних програма за родитељство, који су засновани на одређеним теоријама. Ове анализе су нас водиле ка креирању мултимодалног приступа.

У трећој целини, «Образовне потребе родитеља као основа за креирање образовних програма за родитељство», пажњу смо фокусирали на разумевање образовних потреба родитеља за унапређење родитељства и васпитне функције породице, као и на разумевање сложености могућности задовољавања образовних потреба родитеља.

Четврта целина овог поглавља, «Мултимодални приступ креирању образовних програма за родитељство», сабира позитивне и конструктивне елементе претходних анализа и на њима заснива могућност коришћења мултимодалног приступа у креирању образовних програма за родитељство. Процена релевантности креираног садржаја образовног програма за родитељство од стране деце, родитеља и стручњака, сматра се новином у методолошком приступу креирању образовних програма за родитељство у овом раду.

Методолошки оквир емпиријског истраживања представљен је описом проблема и предмета истраживања, одређени су циљ и задаци истраживања, општа и посебне истраживачке хипотезе; варијабле истраживања су операционално дефинисане, описане су методе, технике и инструменти

истраживања, структура узорка, организација и ток истраживања, као и нивои статистичке обраде добијених података.

У складу са методолошким оквиром нашег истраживања резултати, опис и њихова анализа следе логику постављених циљева и задатака.

У првом поглављу анализирана је процена релевантности креираног модела образовног програма за родитељство у целини од стране стручњака, родитеља и деце. Први истраживачки задатак који је усмерио анализу резултата у овом поглављу био је да се утврди да ли се креиран образовни програм за родитељство процењује као релевантан. Други истраживачки задатак је био да се утврди да ли постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини између стручњака, родитеља и деце.

У другом поглављу анализирана је процена релевантности садржаја различитих области креираног модела образовног програма за родитељство од стране стручњака, родитеља и деце. Наш истраживачки задатак био је да се утврди да ли постоје разлике у процени релевантности креираних области образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.

У трећем поглављу анализирана је процена релевантности посебних садржаја у оквиру дефинисаних области креираног модела образовног програма за родитељство. Истраживачки задатак који нас је усмерио у овом делу анализе резултата истраживања био је да се утврди да ли постоје разлике у процени релевантности посебних садржаја образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.

Накона описа и анализе добијених резултата истраживања следи поглавље са закључним разматрањима и препорукама.

## **II ТЕОРИЈСКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА**

## 1. ПРИЛОГ ПРОУЧАВАЊУ РОДИТЕЉСТВА У НАУКАМА О ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

Свако ко је икада живео имао је родитеље, а већина оних који данас живе јесу или биће родитељи. Оно што је заједничко свим људима на свету јесте да имају породично искуство, а управо то «заједничко» искуство утиче на то да будемо толико различити и другачији једни од других. Породица је у основи нашег успеха, раста, развоја, испуњења. Разумевање родитељства као «једног од најлепших и најтежих задатака које ћемо икад преузети на себе» (Debord, 1997, ¶ 1), «једног од најкреативнијих и најпозитивнијих искустава које нам живот нуди» (Westman, 1998, str. 1), «основне људске потребе» (Марјановић, 1979, стр. 208), па чак и потребе која заузима највише место на ревидираној Масловљевој хијерархији потреба (Kenrick, Griskevicius, Neuberg & Schaller, 2010), усмерава и води непрестана настојања истраживача у различитим научним областима да отварају нова и траже одговоре на већ постављена питања о томе зашто и за кога је родитељство важно, како и чиме родитељи утичу на развој детета, како и чиме деца утичу на развој родитеља, како и чиме подржати родитеље да буду успешни у својој родитељској улози.

Реч *родитељ* се различито дефинише: као особа који зачиње или рађа потомство, која даје живот и брине се о другом ([www.merriam-webster.com](http://www.merriam-webster.com), 2012); онај ко има потомство; особа која има улогу мајке или улогу оца ([www.britanica.com](http://www.britanica.com), 2012); особа која рађа; особа која негује и подиже дете; отац или мајка; старатељ, заштитник ([www.thefreedictionary.com](http://www.thefreedictionary.com), 2012). Нашим уверењима блиске су оне које родитеља дефинишу као особу која негује и подиже дете, брине се и стара о њему.

За већину нас, ова «реч» дефинише већину нашег живота. У настојањима да на другачији начин разуме већ чувену изреку Дарова (Darrow, према: Holden 2010, str. xiii) о томе да нам родитељи упропасте прву половину живота, а потом деца ону другу, Холден (Holden, 2010) описује признату детерминисаност нашег живота родитељством на следећи начин: за већину нас, током прве две деценије живота, родитељи су ти који нас облаче, хране, негују; они такође одлучују где

ћемо живети, са ким ћемо се дружити, како ћемо проводити своје време; потом се, након десетак година независности, васпитање и неговање деце опет врати на главни фронт нашег живота, али овога пута смо на другој страни једначине – ми смо родитељи; тако се у неким годинама већина нас налази на релацији између два «математичка скупа» – један су наши родитељи, други – наша деца; обе ове релације, заједно, постају центар нашег живота (Holden, 2010).

Родитељство заокупља пажњу истраживача различитих наука, не само друштвених и не само наука о васпитању и образовању. Размишљања о родитељству, условљена су развојем породице и местом и функцијом коју је она имала у различитим периодима развоја људског друштва (Savićević, 1967). Отуда се може рећи да су размишљања о родитељству од својих почетака до данас пратила смер размишљања о породици – од непримећивања, потцењивања и запостављања, па до величања улоге родитеља, њихове утицајности и значаја (Milić, 2001).

Друштвене науке проналазе различита поља интересовања за своја истраживања родитељства: с обзиром на то да антропологија у процесу социјализације види кључ за разумевање читавог друштва (Hariven, 1988), истраживања родитељства у овој науци најизраженије су усмерена на прочавање улоге родитеља у посредовању доминантних културних вредности појединцу, односно процеса увођења детета у културу; историјска проучавања родитељства приближавају нам сазнања о доминантним моделима родитељства у различитим периодима развоја људског друштва; социолошка проучавања родитељства доприносе бољем разумевању улоге родитеља у реализацији различитих породичних функција; истраживањем значаја и улоге родитеља у креирању породичне динамике и афективне климе у породици подстицајне за развој свих чланова породице, психологија доприноси бољем разумевању значаја које родитељство има како за развој личности детета, тако и за развој родитеља; науке о васпитању и образовању «укрштају свој интерес у тачки која се зове однос родитељ – дете, у тачки у којој је могуће идентификовати развојно постигнуће детета као последицу остварености родитељства, тачки која је истовремено настајање и одрастање али и делатност којом се то остварује, тачки која се једном речју зове васпитање» (Medić, 2007, str. 223); допринос правних наука огледа се у



разјашњавању оних димензија родитељства за које је друштво заинтересовано у облику права, дужности и обавеза родитеља која се регулишу различитим законским актима у различитим друштвима; економске науке заинтересоване су за онај део родитељске одговорности који се односи на истраживање најекономичнијих и најефикаснијих начина располагања ресурсима породице. Нове и сасвим другачије увиде у разумевање родитељства пружају природне науке, попут биологије, медицине, генетике.

Да ли је уопште могуће емпиријским истраживањима истражити најфундаменталније одлике породичног живота, оне одлике које су карактеристичне управо за родитељство и однос родитељ – дете, као што су: блискост, заједништво, солидарност, лојалност, љубав, припадност, подршка, или можемо говорити «само» о доживљају тих одлика? Да ли је могуће образовањем утицати на њих, у смислу њиховог успостављања, мењања, развоја, а управо то су карактеристике које породицу чине јединственом и другачијом од свих осталих друштвених група.

Настојања да се открију специфичности породице у односу на све друге групе, заједнице, установе, институције, резултирају тиме да се најважнијим диференцирајућим карактеристикама породице сматрају управо оне које се повезују са природом односа који постоје у породици (Beutler, Burr & Vahr, 1989, према: Mitić, 1997):

1. *Генерациска повезаност и перманентност* – генерацијска повезаност и односи међу генерацијама «...не постоје ни у једној другој области људског искуства» (Mitić, 1997, str. 9); ти односи су трајни (практично нераскидиви) и почивају на породичном искуству, а не социјалним конвенцијама, законима или нормама;

2. *Породични односи као односи целовитих (укупних) особа* – мада и породицу карактерише постојање улога и са њима повезано понашање чланова, у породичном односу се свака особа третира као индивидуа, а не као непроменљиви носилац одређених улога; нагласак је на прихватању онога шта неко *јесте*, а не шта ради или како изгледа; све друге улоге које члан породице обавља ван породичног система, само су део тоталитета те особе;

3. *Оријентација на симултане процесе* – поредећи породични са другим сферама друштвеног живота, он је мање рационалан и мање уређен, а више симултан и мултидимензионалан; фундаменталне особности природе породице су нега и брига чланова породице једних о другима, па константно «премештање» између неколико задатака, више појединаца и њихових различитих потреба, активности и склоности, чини да је породични живот мање секвенцијалан од одвијања активности у другим друштвеним групама (нпр. школа наглашава планирање, циљеве, предмете, рокове, исходе);

4. *Емоционални интезитет* – природа афеката и интензитет емоција чланова породице чине је јединственом у односу на остале групе: родитељи и деца развијају интензивну емоционалну везаност једни за друге која није «ослобођена» рационалности; али за разлику од већине ванпородичних области у којима је рационална димензија важнија, у породици је релативно важнија емоционална;

5. *Квалитативни циљеви* – многи аспекти породичног живота усмерени су ка задовољавању базичних потреба својих чланова (храна, одећа, склониште, сигурна околина), што породичне циљеве чини блиским неким другим областима ванпородичног живота (нпр. индустрија); али, породице следе и квалитативне циљеве, који креирају бригу, негу, осећање припадања, развој; њој је својствена особена мешавина квантитативних и квалитативних циљева са нагласком на «бити» (у односу на «имати»);

6. *Алтруизам* – обухватајући милосрђе и благод, алтруизам представља доминантан тип одношења између чланова породице; брига за друге, у породици је више од тенденције, а осећање одговорности и дужности је фундаменталније и више обавезујуће од правно прописаних обавеза; то што неке породице пружају потпуно другу слику о себи, само је потврда особности породице, јер «други типови контекста не стварају ни толику количину алтруизма ни толику количину мржње... интензитет емоција – страст и квалитет заробљености породичним односима су јединствени у људском искуству» (Mitić, 1997, str. 11);

7. *Владавина неговањем* – у непородичним областима присутна је тежња да се људима влада контролишући их; у породици се влада на бази бриге и неге, много више путем утицаја (и убеђивања) него контролом.

Свака од ових карактеристика породице, наглашава управо односе између чланова породице као онај елемент породичног живота, функционисања и организације који најјасније породицу одваја од свих других друштвених група, установа, институција, заједница. Посматрана као општи модел функционисања породице, организација породичног живота почива на: породичној структури и сродничкој повезаности чланова породице, њиховом положају и дистрибуцији улога, породичним односима, вредностима и вредносним нормама које породица развија и преноси (Golubović, 1981). Елементи за разликовање специфичних модела организације породичног живота су: «а) улоге као очекивани облици понашања, дужности и одговорности сваког члана (шта, ко и како треба да ради); б) распоред моћи (хијерархијска расподела ауторитета код доношења одлука и правила; в) планирање породичних активности (контрола) и г) комуникацијски односи» (Medić, Matejić-Đuričić i Vlaović-Vasiljević, 1997, str. 36) и представљају променљиве (развојне и развоју подложне), а самим тим и васпитљиве категорије.

С обзиром на то да се образовање сматра најмоћнијим путем остваривања васпитања, не треба да чуди заинтересованост наука о васпитању и образовању «са једне стране за дете, механизме и садржаје помоћу којих се оно остварује, а са друге за родитеља и могућност образовне интервенције у породични систем на плану породичног функционисања како би се васпитање деце «ставило под контролу» и спонтани процеси породичног живота заменили подршком вођеном развоју детета» (Medić, 2007, str. 223) и родитеља.

Фокус интересовања у проучавању породице у наукама о васпитању и образовању усмерен је како на проучавање васпитне стварности породице, тако и на разумевање моћи образовних интервенција у породични систем којима се та стварност може мењати у циљу развоја породице и њених чланова. И поред тога што аутори указују на то да не постоји јасна теоријска омеђеност између андрагошких и педагошких истраживања феномена васпитања у породици, може се рећи да «педагошке науке праве пресек догађања на плану развоја деце, андрагошке науке прате делатност (делање) одраслих којим се тај развој успоставља» (Medić, 2007, str. 223). Усмеравајући се ка родитељству, «андрагогија... налази у овим оквирима свој специфичан научни интерес из бар два разлога: прво, она истражује феномен родитељства као значајну димензију

остваривања одрасле личности, функцију, улогу и задатак које одрастао треба да оствари, и друго, истражује моћи и могућности образовања као средства које у овом процесу учествује припремајући га, иницирајући, обликујући, усмеравајући, коригујући са циљем да се развије и унапреди лична – родитељска компетентност...» (Medić, 1996).

Полазиште за разумевање родитељства, из угла позиционирања васпитања у породичном функционисању, представља теоријски приступ различитим феноменолошким плановима на којима се васпитање у породици може препознати (Medić, 2007). Према овом приступу, васпитање у породици се може истраживати као: породична функција, породична пракса-делатност, породични односи, индивидуални планови развоја деце и родитеља, породично постигнуће-васпитни ефекат. Наведени планови истраживања васпитања у породици могу се разумети и као приступи проучавању родитељства у наукама о васпитању и образовању.

## 1.1. ФЕНОМЕНОЛОШКИ ПЛАНОВИ ИСТРАЖИВАЊА РОДИТЕЉСТВА

Родитељство обухвата различите аспекте васпитања. Отуда, примењујући теоријски приступ различитим феноменолошким плановима на којима се васпитање у породици може препознати (Medić, 2007), родитељство можемо истраживати као:

- друштвену функцију,
- друштвену праксу-делатност,
- породични однос,
- индивидуални план развоја и посебну димензију одрасле личности,
- постигнуће-ефекат родитељства.

Наведено теоријско сагледавање родитељства као *друштвеног* (друштвена функција и друштвена пракса-делатност), *групног* (породични однос) и *личног феномена* (индивидуални план развоја и посебна димензија одрасле личности, постигнуће-ефекат родитељства), отвара простор за разумевање процеса креирања

### 1.1.1. Родитељство као друштвена функција

Уколико родитељство посматрамо као *друштвену функцију*, у њему препознајемо функцију која је родитељима делегирана од стране друштва. У друштвеном поретку, његовој структури, функционисању, репродуковању и развоју, породици је делегирано да васпитава младе генерације и уводи их у друштвени живот. Отуда се кључним задатком родитељства може сматрати «подршка детету у учењу вештина, облика понашања и вредности потребних за компетентно функционисање у култури у којој ће живети» (Масcobу, 2007, према: Holden, 2010, str. 4).

Како се породица сматра примарном групом која посредује између појединца и «гломазне организованости друштва и предимензионираности културе и природног света» (Milić, 2001, str. 237), односно – средњим чланом тријаде «Држава-Породица-Појединац» (Hegel, према: Milić, 2001, str. 17) може се рећи да је кључна улога родитеља у овом концепту истраживања родитељства, синхронизација друштвеног и породичног контекста живота, а неке од његових кључних одговорности су саображавање друштвених са породичним вредностима, подстицање интеракције чланова породице са спољашњом заједницом, филтрирање друштвених очекивања које улазе у породични систем.

Васпитање младих и њихово увођење у друштвени живот препознати су као примарне функције породичног живота, а родитељство као елемент који у највећој мери одређује не само реализацију ове породичне функције, већ и квалитет породичног живота и функционисања. Када бисмо уопштено желели да одговоримо на питање шта је то васпитна функција породице, одговор би могао да гласи – то је способност породице да «на успешан начин, без већих потреса, уведе децу у друштво одраслих» (Марјановић, 1979, стр. 202).

Истраживања и анализе функција које је породица обављала у различитим друштвено-културним системима кроз историју, наводе на закључке да постоје три универзалне породичне функције: биолошка репродукција друштва,

формирање карактера личности и функција примарне групе – све друге функције које је породица обављала у различитим историјским и друштвеним контекстима не произилазе из њених универзалних карактеристика као заједнице која представља везу између биолошког света индивидуе и друштвеног света формиране личности (Golubović, 1981).

Сматрајући да код одређивања породице треба, између осталог, узети у обзир њено почивање на социјалним основама, Младеновић (1995) као универзално обележје породице види то што она обезбеђује и развија како социјалне тако и индивидуалне особине личности. И поред указивања на историјску променљивост породичних функција, Требјешанин (1991) сматра да је једна од основних друштвених функција породице подизање и социјализација потомства. Породица се посматра као контекст у ком се постављају темељи личности и изграђује систем вредности, али и као изузетно важан преносник друштвених норми и захтева на дете. «У традицијској култури, где не постоје посебне институције за формално образовање, породица је свакако најзначајнији чинилац социјализације. У српској традицијској култури, у којој се изузетно поштују родитељи, породична социјализација је од највеће важности за формирање личности» (Trebešanin, 1991, str. 315).

Гуд (Good) сматра да једино породица може да одржи заједно укупно друштво, јер само она: пружа заштиту беспомоћном детету (родитеље чини одговорним за његов развој); задовољава потребу за емоционалном равнотежом чиме обезбеђује психо-социјално здравље детета; омогућава детету да се повеже са другим члановима друштва - преко идентификације са родитељима и усвајањем прихваћених друштвених симбола; како дели заједничку судбину и остварује интимне односе, тако остварује процес социјализације много непосредније од било које друге друштвене групе (Good, према: Golubović, 1981). Као две темељне функције, заједничке породицама у свим друштвима, Парсонс (Parsons) види следеће: примарна социјализација деце и стабилизација одраслих личности припадника друштва (Parsons, према: Haralambos, 1989).

Према Косеру (Coser), универзална функција породице је само она «помоћу које се биолошки организам детета претвара у члана друштвене заједнице» (Coser, према: Golubović, 1981, str. 143). Слично овом разумевању је и

препознавање основне функције породице као носиоца природне репродукције друштва (Milić, Pešić, 1981-1983). При том се истиче да тај процес има два аспекта: један који је претежно условљен биолошким и физиолошким законитостима продужавања људске врсте (зачеће и рађање) и други, претежно детерминисан социо-културним и психолошким законитостима развоја човека, процес социјализације помоћу кога се биолошка јединка претвара у људску личност. У својим каснијим разматрањима породичног функционисања, Милић истиче да се «оплемењујућа мисија породице у модерном друштву исказала најпре кроз неговање васпитања, а потом социјализацијске улоге породице у друштву у односу на властити подмладак» (Milić, 2001, str. 50).

Некада су родитељи функцију васпитања младих и увођења у друштвени живот обављала у потпуности и у целости. Данас имају «помагаче» или су значајни садржаји из те функције пренети на друге. «Поред породице, васпитну функцију обављају и остварују бројни фактори, чиниоци, институције било да остварују одређене друштвене задатке на плану васпитања, било да «ненамерно» утичу самим својим понашањем. Тако се као «партнери» породици јављају све оне друштвене организације, институције, удружења и сл. који остављају трајне трагове на понашање и личност младих, а међу којима су најзначајније: систем школства, здравства, социјалне заштите, вршњачке групе, мас-медији, локална заједница, црква, систем за слободно време. У неким ситуацијама су интереси међу «партнерима» супротстављени, у другим пак компатибилни» (Medić, 1996).

Васпитање у породици део је и нераздвојна компонента васпитања у друштву (Savićević, 1967), тако да би из циља васпитања и образовања у друштву требало да произилазе и задаци васпитања у породици. Према Закону о основама система образовања и васпитања Републике Србије (Службени гласник РС, 2013), основним циљевима васпитања и образовања се, између осталих, сматрају (чл. 4): пун интелектуални, емоционални, социјални, морални и физички развој сваког детета у складу са његовим узрастима, интересовањима и потребама; стицање квалитетних знања, вештина и ставова које су свима неопходне за лично остварење и развој; развој стваралачких способности, креативности; развој способности проналажења, анализирања, примене и саопштавања информација; оспособљавање за решавање проблема, повезивање и примену знања и вештина;

развој мотивације за учење; развој свести о себи; оспособљавање за доношење ваљаних одлука; развој и практиковање здравих животних стилова, свести о важности сопственог здравља и безбедности; развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине; развој способности комуницирања, дијалога, осећаја солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима; развијање способности за улогу одговорног грађанина; формирање ставова, уверења и система вредности, развој личног и националног идентитета; развој и поштовање равноправности, толеранције и уважавање различитости... Јасно је да се сви наведени циљеви могу препознати и као циљеви реализације васпитне функције породице, односно задаци који су пред родитељима у остваривању њихове родитељске улоге.

У оваквом концепту разумевања родитељства, као друштвене делатности, нагласак је на разумевању друштвених захтева који се постављају пред родитеља (Couchenour & Chrisman, 2011). Како неки аутори сугеришу, у том процесу не треба занемарити обавезу да се захтеви исказују на начин који је доступан, прихватљив и разумљив појединцима, а који, између осталог, зависи од потреба које се задовољавају у породици, начина како се задовољавају, структуре односа у породици, циљева који се настоје остварити у породичном животу (Burić, 1981).

Слажемо се са ауторима који заговарају тезу, која се односи на друге (компатибилне) учеснике у васпитном процесу, по којој они не деле са породицом исти «посао» него заједно раде на заједничком задатку, свако са позиција својих улога, задатака, функција, могућности (Medić, 1996). Ниједан од ових партнера не треба и не може да преузима било који део васпитне функције породице, већ треба да оствари свој васпитни циљ и задатак, чиме помажу породици у остваривању њених примарних функција (Medić, 1996). Јер, у тој функцији породици остаје оно што други не могу да ураде, а што произилази из специфичности породице као људске заједнице која поседује своје механизме живота и организације, који су кључни алати за развој људског бића. Посредовање слике света и његовог значења кроз развој језика и стицање свести о себи могуће је једино у контексту емоционално-обојеног поља учења, афективне размене детета и «значајног другог» које то учење чине могућим (Марјановић, 1979; Medić, 1993a). Јер «деца нису рођења са разумевањем живота. Она немају



Породици се прориче различита будућност. Све је више заговорника који сматрају да су већ самим тим сведоци ишчезавања породице какву вековима познајемо и да она као анахрони облик људског заједништва губи смисао отварајући путеве сасвим другачијим облицима и формама људског заједништва. Други, пак, сматрају да тек наступа време њене пуне еманципације и ослобађања баласта које јој је отуђено и недемократско друштво наметнуло. Док једни сматрају да редукција породичних функција (прелазак неких породичних на функције специјализованих друштвених установа) води породицу ка кризи, други томе приступају као виду еманципације породице, јер се она ослобађа многих делатности које не морају бити њене. На тај начин се породици креира простор за вршење својих најважнијих функција.

Међутим, растеређивање породице од некадашњих бројних функција које је обављала може имати и другачије последице. Милић (2001) упозорава да редукција породичних функција, којом се породици омогућава да се далеко више посвети детету, није истовремено нужан и довољан услов за преокрет у односу према детету и његовој укупној друштвеној позицији. Напротив, ауторка наводи да има довољно супротних доказа на основу којих се може тврдити да без обзира на савремену «детецентричност» породице и друштвене заједнице, модерно друштво и породица представљају «непријатељску средину» за дете, више него што су то била друштва у прошлости (Milić, 2001). «Уствари, као што се модерна породица и родитељи у њој налазе разапети између неусклађености и противуречности модерног друштва, тако исто се дешава и са децом» (Milić, 2001, str. 160). Преузимање родитељске функције на себе од стране друштвених апарата који имају социјално-старатељску функцију може родитеље претворити у професионализоване извршиоце друштвених очекивања, што даље може утицати на то да се родитељство данас може више доживети као проблем и и ризик, него потреба и жеља (Milić, 2001).

Дете представља један од сталних извора захтева за променом код одраслих. Васпитна функција породице може одредити као «прогресивно развијање свих чланова породице» (Milošević, 2007, str. 269) и може се посматрати као реверзибилан процес: васпитавајући дете, родитељи бивају васпитани од стране оних које васпитавају. Јер, колико дете васпитава породицу, толико и породица васпитава њега. «Породица не може васпитавати дете а да од њега није васпитана» (Erikson, 1950, према: Milić, 2001, str. 246). У породици се истовремено дешава и васпитање родитеља, тако да је васпитна функција породице двосмерна и односи се на развој свих чланова породице. А чињеница да породица, више него намерним васпитним поступцима родитеља, васпитава тоталитетом живота у њој, поткрепљује размишљања о томе «да се може говорити о «васпитним аспектима» свих породичних функција» (Milošević, 2007, str. 271). Како бројне раније функције напуштају породицу, тако се унутар породице ослобађа простор за квалитетнији однос према потребама појединаца и породице у целини. «То не значи да се породица није и раније бринула и старала за своје чланове и када је било потребно неговала их, већ је реч о радикалном преокрету. За модерну породицу и домаћинство функција бриге, старања и неге чланова породице постаје примарна, а све остале постају много мање важне, односно у њеној функцији» (Milić, 2001, str. 92).

Васпитна функција породице је њена универзална функција. Смањење и редефинисање садржаја других функција које породица обавља «непрестано мењају васпитни контекст породице и садржаје које породица може понудити за одрастање деце» (Medić, 2007, str. 225). То мењање никако не води ка нестајању и потпуном «одласку» васпитне из структуре породичних функција, већ само може допринети њеном јачању. Отуда се «примарна функција породице – васпитање младих – нашла у средишту пажње породичне андрагогије, додајући постојећем корпусу знања још једну нову димензију – фокусирање васпитног феномена породице са становишта њених одраслих чланова - родитеља...» (Medić i sar., 1997, str. 7). Припадамо оној групи аутора која верује у будућност породице и за то дајемо два аргумента: слажемо се са онима који доказују да је васпитна функција породице универзална и најважнија, али још значајније је да је васпитна

функција породице незаменљива. Оно што свакако у најјачој мери боји процес реализације ове породичне функције јесте родитељство.

Неки аутори говоре о индивидуалној и о социјалној користи (бенефиту) од образовања за родитељство (McGrooder & Нуга, 2009). Несумњива индивидуална корист препознаје се у индивидуалним постигнућима детета на свим пољима развоја, док се социјални бенефити препознају у економским категоријама – чувања такси и смањењу потреба за додатним социјалним и образовним програмима, повећању продуктивности, тј. бољој припреми радне снаге (McGrooder & Нуга, 2009). Аутори даље наглашавају да се инвестирање од стране државе у образовање за родитељство углавном креће у пољу његовог могућег утицаја на редуковања негативних исхода родитељства – злостављања и занемаривања деце, прекидања школовања од стране деце и криминалних активности деце и младих. «Подаци показују да су директни јавни трошкови заштите злостављане деце и њихових породица достигли 23 милијарде долара у 2004. години» (McGrooder & Нуга, 2009, str. 7). Њима треба додати и индиректне трошкове који, између осталог, укључују пораст потребе за образовним програмима о превенцији настанка тинејџерских трудноћа, породичног насиља, малолетничке делинквенције, криминалног понашања деце и младих...

Питања која се овде отварају су: 1) да ли образовање за родитељство може да предупреди све наведене проблеме, и 2) да ли би образовни програми за родитељство који су креирани за породице у високом ризику од настанка неког од наведених проблема и који су се показали ефикасним за ове породице, имали исте ефекте и са породицама које су у мањем ризику од њих? И можда најважније питање, зашто нас је истраживање литературе о образовним програмима за родитељство водило ка томе да закључимо да је запажено већи број образовних програма креиран за родитеље у чијим породицама постоји ризик или се већ испољио неки од проблема у њеном функционисању, него програма креираних за родитеље и породице који нису у ризику и које се могу сматрати функционалним породицама?

«Родитељство је оспособљавање људи да у складу са културним стандардима обављају своје природне функције» (Medić, 1993a, str. 156). Васпитна функција породице препозната је као веома значајно политичко, економско,

образовно, социјално питање. Следећи корак је да образовне програме за родитељство препознамо: као облик друштвене подршке породици за унапређење њене васпитне функције, са једне стране, али и као облик помоћи друштву да боље одговара на потребе родитеља и тако буде у служби добробити свог развоја и развоја својих чланова.

### **1.1.2. Родитељство као друштвена пракса-делатност**

Васпитна функција породице остварује се и као посебна друштвена делатност. «Васпитање се постепено издваја из животног контекста, он постаје једна од делатности одраслих у низу других делатности, за коју посебно треба имати времена, специфичних знања и мотивације» (Марјановић, 1979, str. 205). Али, осим делатности васпитања, васпитање деце остварује се и свеукупним породичним животом, стварношћу васпитног контекста у ком деца одрастају, а који чине сви елементи породичног живота – и улоге и структура, комуникација, емоционална подршка, моћ, организација... Они не морају бити видљиви, па ни целисходни, намерни, планирани, али васпитање у породици чине интегралним.

Истраживањем родитељства као *друштвене праксе-делатности* фокус посматрања усмерава се на родитељску делатност у обављању родитељске улоге – подизање и васпитање деце. У овом контексту, говори се и о улози друштва у препознавању значаја родитељства: наиме, док је за делатности које одрасли обављају у другим улогама (нпр. професионалним) друштво веома заинтересовано и поставља одређене стандарде за њихово обављање, дотле је делатност родитељства препуштена личној одговорности родитеља (Medić, 2007). «Уствари, два најважнија задатка одрасле особе, да буде родитељ и да буде грађанин, су две области живота за које је најмање вероватно да ће добити образовање» (Ruud & Hall, 1974, str. 10).

Какав је однос друштва према породици и родитељима, прецизније – шта је природа родитељске делатности, можда се најбоље илуструје кроз законе који се односе на родитељска права и одговорности. Према Породичном закону Републике Србије (Службени гласник РС, 2005), садржина права и дужности родитеља у нашој земљи обухвата:

1. старање о детету (чување, подизање, васпитавање, образовање, заступање, издржавање, управљање и располагање имовином детета; добијање свих обавештења о детету од образовних и здравствених установа; чл. 68),
2. чување и подизање детета (лично старање о животу и здрављу детета, без понижавајућих поступака и казни које вређају људско достојанство детета; чл. 69),
3. васпитавање детета (развој односа заснованог на љубави, поверењу и узајамном поштовању, усмеравање детета ка усвајању и поштовању вредности емоционалног, етичког и националног идентитета своје породице и друштва; чл. 70),
4. образовање детета (обезбеђивање основног школовања детету, старање према даљем образовању у складу са својим могућностима, верским и етичким уверењима; чл. 71),
5. заступање детета (чл. 72),
6. издржавање детета (чл. 73),
7. управљање и располагање имовином детета (чл. 74).

Уколико се дужностима (и правима) родитеља дода само једно од права деце регулисана овим Законом, и то - право на обезбеђење најбољих могућих животних и здравствених услова за свој правилан и потпун развој (чл. 62), сматрамо оправданим сугестију изречену пре нешто више од једне деценије: «Ако друштво очекује од родитеља да обављају све ове дужности, онда друштво мора да цени родитељство» (Westman, 1994, str. 24).

Васпитавање деце, обављање родитељског позива, јесте делатност значајна колико за децу толико и за одрасле (Марјановић, 1979) и за друштво. Отуда не изненађују залагања да се «јавна и приватна сфера... синхронизују и организују на темељима истих вредносних начела «старања, делења и љубави» према другима, тј. принципима «социјалне одговорности» према породичним и индивидуалним потребама» (Eichler, 1997, према: Milić, 2001, str. 228).

На различите начине се дефинишу и одређују задаци родитељске делатности. Родитељи се сматрају «менаџерима дечјег искуства» (Bradley, 2007, str. 106), чија улога није ограничена на социјализацију деце и пружање љубави деци (мада то јесу најважнији аспекти ове улоге), већ обухвата и следеће задатке:

1. да детету обезбеде сигурност и издржавање, у циљу биолошког опстанка детета и његовог физичког развоја,

2. да пружи социо-емоционалну подршку детету, у циљу развијања дечје сигурности, позитивног мишљења о себи, правилног емоционалног развоја и реалног суочавања са проблемима,

3. да непрекидно стимулишу дечји развој, постављањем нових задатака и циљева, подучавањем, подстицањем постигнућа,

4. да надзиру и прате активности детета у различитим околностима,

5. да обезбеђује структуру дечјег окружења, дневног времена и навика детета, у циљу максималног слагања између онога што окружење пружа и дечјих способности и склоности, тако да се постиже оптимални развој и детета и окружења,

6. да обезбеђује социјалну повезаност детета, тако да су шансе за дечју безбедност, стимулисање и надзирање, побољшани (Bradley, 2007). Све наведено треба схватити као артифицијелну поделу, а наведене задатке треба посматрати у њиховој међузависности.

Настојања да се на сажет, али и обухватан начин дефинишу задаци које родитељска улога обухвата, резултирала су тиме да се основни циљ родитељске делатности препозна у стварању услова за дечји оптимални развој у сигурном окружењу (Reder, Duncan & Lucey, 2003), односно – «припреми детета да једног дана заживи самосталан живот у друштву других људи» (Milivojević, Bilban, Kokelj, Kramberger, Steiner i Kožuh, 2007, str. 43).

Нешто специфичније, кључним елементима родитељства сматрају се: *брига*, препознавање и задовољавање дечјих потреба у циљу физичког, емоционалног и социјалног развоја детета, заштите од болести, повреда, злостављања; *контрола*, стварање и јачање одговарајућих граница дечјег понашања; *развој*, реализација дечјег потенцијала у разним областима (према: Hoghughí, 1998). За остварење ових задатака, неопходно је да родитељи имају: *знање* о томе како на најбољи начин задовољити дечје потребе и подржати развој дечјих способности; *мотивацију* да заштите своје дете и да брину о њему; *ресурсе*, и материјалне и персоналне; *могућности*, времена и простора (Hoghughí, 1998).

А кад је већ тако, где се родитељи спремају за обављање ових задатака? И да ли им је припрема потребна? Већина родитеља своју родитељску делатност почиње да обавља без имало припреме за њу – све што поседују је сопствено искуство одрастања, тако да је њихово «сопствено родитељство највише под утицајем родитељства које су осетили у сопственом одрастању» (Barnard & Martell, 1995, према: Bowes, 2000, ¶ 2).

Родитељске вештине су знања и способности родитеља да задовољавају потребе своје деце. Потребне су увек биле исте, само се разликовала свест и знање о потребама деце, а нарочито начин како су се те потребе задовољавале. Начин задовољавања потреба је васпитање – он је друштвено дефинисан и лично обојен (отуд извиру различити стилови васпитања).

Родитељи су на различите начине учили и били обучавани како да задовољавају потребе своје деце. То су учили од својих родитеља, из властитог искуства како су њихове потребе биле задовољаване, од других људи и њихових искустава, од успостављених друштвених образаца, форми и очекивања, самостално учили, обучавали се формално и неформално. Родитељске вештине су вештине да се успешно одговори на потребе деце и да се кроз начин њиховог задовољавања остваре лични родитељски и друштвени идеали, циљеви и вредности.

Родитељи увек траже информације и савете који би им помогли да боље разумеју и боље одговоре на потребе детета. Историјски гледано, родитељима су такве информације и савети преношени од стране њихових родитеља. «О родитељству смо учили пре свега од својих родитеља: само њих смо имали прилике да посматрамо у том послу, више пута смо чули у шта су највише веровали, њихове поступке смо осетили на сопственој кожи» (Milivojević i sar., 2007, str. 10). У многим културама и заједницама, овакви обрасци постоје и данас. Али, у многим другим, одгајање нових генерација преко ових образаца или није могуће или није адекватно.

Понекад (или често) родитељи желе да подижу своју децу на сасвим другачији начин од оног како су сами подизани – уз одлуку да при васпитању неће понављати оно што су њихови родитељи радили, труде се да се понашају супротно од својих родитеља и тиме можда праве још већу грешку. При том,

«многи родитељи верују да припремају децу за свет који ће се можда драстично разликовати од света у коме они живе данас, и да старе методе можда неће припремити њихову децу за оно што ће их сачекати у одраслом добу» (Debord, Heath, McDermott & Wolfe, 2000). Пикартс и Фарго (Pickarts & Fargo, 1971) наглашавају да се «у већини занимања, када старе методе рада постану превазиђене, брзо развије и примени програм тренинга за развој нових вештина. А родитељство као професија, занимање, делатност вероватно је најважнија професија у друштву. Ако се родитељске вештине покажу неефикасним, где родитељи могу научити нове?... Јер, родитељи осећају огромну конфузију покушавајући да припреме своје дете за свет који они никад неће дознати» (Pickarts & Fargo, 1971, str. 2).

Једно од контроверзних питања социјалне политике јесте и лиценцирање родитеља. Многи друштвени проблеми повезани су са породицом и родитељством, укључујући наркоманију, криминал, тинејџерске трудноће, сиромаштво, злостављање (Holden, 2010). Цена решавања ових проблема висока је како за појединце, породице, тако и друштво. Како излечити те проблеме – да ли је решење у унапређењу квалитета родитељства? Образовање за родитељство сигурно јесте могућност, али се предлажу и много амбициознији и контроверзнији приступи решавању ових проблема - лиценцирање појединаца пре него што постану родитељи. Према Вестмановом мишљењу (Westman, 1994) сви који желе децу требало би да добију лиценцу пре њиховог рођења. Добијање лиценце не би обухватало пр/оцену родитељских веровања или знања о квалитетном родитељству, већ би било довољно да покажу брачну лиценцу, доказ да су одговарајућих година и да су материјално обезбеђени. Према овом пропису, образовање за родитељство није обавезно, оно се сматра опцијом. «Из перспективе родитеља, ово може личити на атак на право да рађа. Из перспективе детета, родитељи не би требало да имају необавезујућу слободу да васпитавају своје детете онако како они сматрају адекватним. Лиценцирање родитеља није ограничавање права одраслих» (Westman, 1994, str. 246). Вестман сматра да би се подизањем свести о значају васпитања детета, веровања и очекивања од стране родитеља променила што би водило ка квалитетнијем родитељству (Westman, 1994).



### 1.1.3. Родитељство као *породични однос*

Без обзира како разумели и дефинисали родитељство, оно увек представља однос. У таквом приступу, родитељство се посматра и као однос родитеља и деце и као садржај односа који се намерно успостављају ради достизања одређених васпитних циљева (Medić, 2007). Оваквим приступом, пажња се може усмерити на следеће аспекте родитељства: васпитни стил родитеља, начин комуникације, заузимање позиције моћи, положаје чланова породице, снаге и слабости породице, организацију породичног живота, начине решавања породичних проблема, начине задовољавања потреба, пружање подршке и стварање основних механизма породичног функционисања – солидарности, лојалности, љубави, сигурности, заштите, самопоштовања, заједништва, поверења (Medić, 2007).

Учење о једносмерном васпитном утицају одраслих на децу сматра се неодрживим. Дете може да утиче на своје родитеље на два начина – карактеристикама свог развоја и променама које временом наступају и које су заједничке за сву децу; и својим јединственим склопом одлика које су типичне само за то дете, а који даје специфичан тон интеракцији детета са родитељем (Карог-Stanulović, 1985). Однос родитељ-дете има одлике било ког другог односа, али је специфичан по томе што се у овој релацији дуго времена налази једна зрела, одрасла особа и једна јоше неизграђена личност која се у том односу развија и остварује; овај однос карактерише трајна емоционална везаност која утиче на специфичност и садржаја и форме интеракције, а природа и квалитет овог односа од свог почетка зависи од позиције моћи коју заузима родитељ (Medić i sar., 1997).

Управо однос родитеља и деце представља кичму породице и породичног живота. Породица живи и постоји док постоје интеракције између њених чланова, тако да се слажемо са познатом Барцесовом формулом породице: «породица као јединство личности у интеракцији» (према: Milić, 2001, str. 49). Упоредо са одрастањем детета, и родитељи пролазе кроз фазе властитог развоја. Родитељство је, уствари, сачињено од серије интеракција родитеља и детета, којима се непрекидно развија узајамно прилагођавање између родитеља и деце (Карог-Stanulović, 1985).

Деца расту и напредују у контексту блиских веза које обезбеђују љубав, сигурност, подстицање. Деца уче од свега што родитељ јесте и што родитељ чини. «Родитељи уче децу вероватно много значајније него што то чине они који су формално припремљени да их уче» (Pickarts & Fargo, 1971, str. 7). Релацијом и грађењем односа са дететом родитељ постаје успешан, јер «успешан родитељ не може садржати само стања или квалитете родитеља као човека; интеракција, стање и квалитет самих ефеката интеракције мера су његове успешности» (Medić, 1993а).

#### **1.1.4. Родитељство као *индивидуални план развоја и посебна димензија одрасле личности***

Разумевање родитељства као посебног поља остваривања одрасле личности подразумева грађење вештина, способности, ставова, развој личних потенцијала за остваривање улоге родитељства. Не постоји већа одговорност од родитељске одговорности – оне коју родитељи имају у подизању и васпитавању детета. Али, «како се посматра само из улоге у управљању дечјим развојем, родитељство може бити фрустрирајуће и оптерећујуће. Уколико се посматра и као могућност индивидуалног развоја одраслих, родитељство је један од најкреативнијих и најзначајнијих искустава које живот нуди» (Westman, 1998). За одраслог човека, могућност да буде родитељ једнако је значајна као што је то право на рад или право на образовање, јер «бити родитељ, васпитавати своју децу, јесте шанса за одраслог човека да сазрева, да у једном специфичном домену реализује своје људске потенцијале» (Marjanović, 1979, str. 206).

Свака фаза дечјег развоја као да је поље нових несигурности за родитеља, који су «приморани» да развијају своју родитељску личност, јер деци желе све најбоље. Уверења родитеља о томе шта је добро за дете воде га у његовом умећу васпитања. «Одговори на питања: шта морамо чинити као родитељи, шта је наша мисија... сва наша уверења о томе како треба васпитавати – произилазе из наше филозофије васпитања, неке унутрашње логике, којој верујемо и за коју мислимо да карактерише добре родитеље» (Milivojević i sar., 2007, str. 42).

Родитељство као посебна област индивидуалног развоја одраслог човека, представља добро истражено поље (Okagaku, 2001). Проблем настаје у примени ових резултата у креирању садржаја образовних програма за родитељство – он се огледа у томе што је родитељство толико обојено како друштвеним околностима, тако и индивидуалним особеностима родитеља и деце, да се резултати не могу увек генерализовати (Medić, 1993a).

### 1.1.5. Родитељство као постигнуће-ефекат

Родитељство посматрано као *постигнуће* односи се на васпитни ефекат родитељства, прецизније – на одраслу децу која су мера остварености родитељства (Medić, 2007). На овом нивоу сагледавања, пажња може бити усмерена и на оствареност родитеља као последице процеса родитељства.

Уколико се усмеримо на децу, родитељство представља процес евалуирања ефеката васпитања у породици. Али, при том васпитање посматрамо као трајно обликујући процес за људску индивидуу, процес који се не завршава, тј. који не доводи до неке коначне обликованости људске личности. У односу на своју децу, родитељи им желе све најбоље – желе да буду здрава, да расту и развијају се, буду остварена кроз испуњење својих способности и талената. У односу на себе, родитељи желе да буду успешни у својој родитељској улози. Родитељство снажно утиче на дечји когнитивни, емоционални и социјални развој. Оно је предиктор како негативних ефеката на развој детета, тако и позитивних – развоја самопоуздања, социјалних компетенција, општег постигнућа (Bornstein, 2002; Kumpfer, 1999;). Слажемо се са ауторима који говоре о томе да родитељима треба подршка не само у циљу спречавања негативних ефеката породичног васпитања, већ, пре свега, у циљу развијања оног најбољег што постоји у сваком детету (Carter & Kahn, 1996).

О родитељству се може говорити и као о једном сегменту «приче о успеху» човека (Milić, 2001). Ми смо мишљења да је родитељство једно од најважнијих поља реализације и остварености човека, део који више утиче на успешност других делова «приче о успеху» него што је тај утицај у обрнутом правцу. Дете је велики извор захтева за променом код родитеља. Опсег тих промена је различит и

Промена личности и понашања родитеља кроз време, изазвани како унутрашњим потребама тако и спољашњим захтевима, отварају образовању простор у ком оно може реализовати своје моћи и могућности за лични и друштвени напредак и развој. Јер, «читава ова област, као најзначајнија област људског живљења, која због природе свог значаја за појединца најцеловитије ангажује личност и подручје је најјачих интересовања код човека, можда најјаче и најљудскије отвара човека према човеку па и друштву» (Medić, 1993a, str. 164).

Резултати огромног броја истраживања указују на путеве и начине како родитељи утичу на своју децу. Сумирано, резултати показују да родитељи на децу утичу тиме (McGroder, Нура, 2009):

- ко су родитељи (пол, године, интелигенција, образовни ниво, темперамент родитеља),
- шта родитељи знају (о развоју детета, о понашању детета),
- у шта родитељи верују (ставови према развоју и подршци детету),
- шта родитељи вреднују (образовање, постигнуће, послушност, креативност, односе са другима),
- шта родитељи очекују од своје деце (очекивања везана за постигнућа, очекивања која су ускладу са детовим узрастом),
- шта родитељи раде (родитељски стил васпитања).

Деценије истраживања указују на последице ових димензија родитељства на дечји когнитивни, социјални, емоционални и физички развој. Ако погледамо овако сумиране резултате истраживања утицаја родитељства на дечји развој, очигледно је да на све, осим на прво, можемо утицати образовањем за родитељство, а у циљу унапређења родитељства и породичног васпитања. Јер, «породица нема

алтернативу способну за живот у васпитавању деце која ће им омогућити да постану аутономни и одговорни појединци» (Milić, 2001, str. 206).

\* \* \*

Мишљења смо да је анализиран теоријски модел родитељства (Medić, 2007) по својој природи функционално-структурално-релациони модел разумевања родитељства и родитељске улоге. Својим *функционалним* аспектом, он обухвата различите делатне активности родитељства и открива шта се остварује на сваком појавном нивоу родитељства, односно – шта је оствариво на сваком појавном нивоу. У контексту креирања образовних програма за родитељство, у функционални аспект овог теоријског модела спада питање циља образовног програма – то је одговор на питање: шта треба да оствари васпитна делатност у породици, какве личне и друштвене задатке.

*Структуралним* аспектом се обухватају компоненте који чине структуру феномена родитељства. Овај аспект се односи на питање области образовног програма за родитељство кроз које се остварују циљеви образовног програма за родитељство.

*Релационим* аспектима овог теоријског модела родитељства обухваћени су односи у којима се феномен родитељства остварује, односно – обухватају се сви они који су укључени у процес родитељства. Релациони аспект истиче релације, тј. одговара на питање кроз које породичне односе се васпитање остварује.

Овај функционално-структурално-релациони модел родитељства је и *феноменолошки*, јер обухвата све планове појавности родитељства. Према овом моделу, родитељство је истовременост и интегралност друштвеног, групног и индивидуалног деловања и развоја (функционисања).

Увек су различити аспекти феномена родитељства били покривани одређеним образовним програмима за родитељство. Неки програми образовања за родитељство су окренути ка родитељству као друштвеној функцији. Многи програми усмерени су ка индивидуалном плану развоја родитеља и деце. Функционални приступи родитељству усмеравају програме образовања на родитељство као друштвену делатност. Највећи број програма усмерени су на

Образовни програми за родитељство треба да садрже све феноменолошке аспекте родитељства. На тај начин друштвена, породична и лична функција родитељства постају извориште садржаја образовања за родитељство. Интегралност овог приступа има даље консеквенце на садржаје образовних програма за родитељство, јер укључује друштвени, породични (групни) и лични план развоја и родитеља и деце.

Мишљења смо да се само на теоријском нивоу могу издвојити ови различити феноменолошки аспекти родитељства, али у смислу деловања – раздвајање није могуће. Могу ли и како образовни програми за родитељство да одговоре на овакву комплексност родитељства? Да ли је могуће креирати образовне програме за различите аспекте родитељства? Мишљења смо да је немогуће – било би то исувише једнострано и поједностављено разумевање сложености родитељске улоге и родитељства. Јер, родитељ истовремено остварује све планове васпитања – он у исто време испуњава друштвену функцију и друштвену делатност, гради однос са својим дететом, он развија и дете и себе.

И ми смо веровања да је образовањем за родитељство могуће остварити претпоставке успешног родитељства које се огледају у следећем (Medić, 1993a):

- без обзира на личне карактеристике, систем вредности и представу о васпитању деце, родитељ треба да разуме и прихвата друштвене вредности које се постављају родитељу и детету и у складу са њима усмерава своје васпитно деловање,
- осим што их има, прихвата или познаје, родитељ треба да зна и разуме начине помоћу којих ће те захтеве пренети детету,
- да би потребе у вези са развојем детета ставио у функцију дечјег развоја не спутавајући при том његову индивидуалност, родитељ мора да познаје природу дечјег развоја, његове могућности, потребе и начин њиховог задовољавања на различитим узрастима,
- родитељ треба да научи да разуме себе као родитеља,
- најважније је да родитељ зна и уме да воли дете и разуме потребу детета за породицом.

## **2. ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РОДИТЕЉСТВО**

Родитељство у највећој мери одређује квалитет породичног функционисања, те стога не чуди што образовање за родитељство има најдужу историју у области припреме за породични живот (Medić, 2007; Croake & Glover, 1977). Међутим, и данас су присутна неслагања око тога како дефинисати образовање за родитељство. У настојањима да га дефинишу и одреде поље његовог деловања, аутори често указивују на дистинкције између овог и сличних појмова: образовања за живот у породици, подршке родитељима, тренинга родитеља. Како се развијало разумевање опсега и досега образовања за родитељство, може се уочити и праћењем развоја идеја и праксе јавног образовања за родитеље. Сложеност ове области огледа се како у теоријским разматрањима одређивања њеног поља деловања, тако и у веома сложеним и танким линијама раздвајања образовних од терапијских интервенција у породични систем.

### **2.1. КА РАЗУМЕВАЊУ ПОЈМА «ОБРАЗОВАЊЕ ЗА РОДИТЕЉСТВО»**

Када се разуме како све родитељство може бити проучавано и истраживано, јасно је због чега постоје различите дефиниције образовања за родитељство, које може подразумевати толико тога: друштвену функцију, делатност, породични однос, план индивидуалног развоја појединца, ефекат родитељства. Како онда из толиког мноштва «различитог» створити јединствену дефиницију образовања за родитељство? Да ли је уопште могуће створити дефиницију око које би се сложили сви истраживачи образовања за родитељство? Чему би таква дефиниција допринела? Да ли је неопходна јединствена дефиниција образовања за родитељство, или је довољно да постоји слагање истраживача о циљу, садржају, кључним принципима образовања за родитељство? Уколико се наведеним додају и питања: коме је образовање за родитељство намењено, које компетенције развијамо образовањем за родитељство, који су садржаји

релевантни, ка којим пољима су усмерени очекивани ефекти и исходи тог образовања, изазовност истраживања образовања за родитељство се повећава.

Да у области образовања за родитељство постоје термилошке недоследности говори и чињеница да се често као синоними употребљавају: образовање за живот у породици, подршка родитељима, тренинг родитеља. А разлике између њих постоје. Јасно је да је од свог настанка, образовање за родитељство функционално – оно полази од потреба, интересовања и мотивисаности родитеља да се образују. Али, оно што може да уноси забуну у разумевање концепта образовања за родитељство свакако су различита схватања суштине и главних карактеристика овог појма, односно – различите дефиниције образовања за родитељство.

Према једној од првих дефиниција **образовања за родитељство** оно се дефинише као «било које и све образовне активности организоване од стране владе или неког другог које су усмерене на унапређење неге детета у кући» (Schlossman, 1976, према: Hicks & Williams, 1981, стр. 580). Развој и раст детета свакако јесте примарни задатак родитељства, па самим тим и образовања за родитељство, али при том не треба занемарити родитељство као план развоја родитеља, као ни однос родитељ – дете који се у овој релацији остварује. Савићевић сматра да је организовано васпитање и образовање родитеља процес мењања навика, ставова, схватања, карактера и прогресивно развијање личности (Savićević, 1967). Иако смо мишљења да процес мењања јесте присутан елемент образовања за родитељство, сматрамо да образовање за родитељство може обухватити, пре свега, процесе изградње или учвршћивања (потврђивања) навика, схватања, ставова родитеља о родитељству.

Даљи развој разумевања суштине и природе образовања за родитељство усмерио је процесе дефинисања ове области ка родитељу и порасту његовог самопоуздања у вршењу родитељске улоге. Тако су неке од дефиниција образовања за родитељство:

- «Образовање за родитељство укључује разне видове образовних програма креираних са циљем да повећају родитељску компетентност и осећај



самопоштовања у родитељској улози» (McAfee & Nedler, 1976, према: Hicks & Williams, 1981, str. 580);

- «Образовање за родитељство обухвата све врсте активности и искуства које пружају информације и смернице за реализацију родитељске улоге» (Earhart, 1980, str. 39);

- «Образовање за родитељство је организована активност, са јасно дефинисаним садржајем, усмерена ка одређеној циљној групи родитеља, у циљу унапређења или потпуног мењања реализације родитељске улоге» (Harman & Brim, 1980, према: Smith, Perou & Lesesne, 2002, str. 389).

Указујући на то да су системски приступ породици и развој вештина два важна елемента савременог разумевања образовања за родитељство, неки аутори истичу да образовање за родитељство треба дефинисати као:

- «[...] организован и програмиран напор да се у оквиру породичног система или система који брине о детету, промене или унапреде знања и вештине потребни за подршку дечјем развоју» (Brock, Oertwein & Coufal, 1993, str. 88),

- «[...] медијум преко ког многе породице добијају знање потребно за унапређење родитељских вештина» (Bigner, 1989, према: Byles, 1995, str. 8).

У националном извештају о стању и перспективама образовања за родитељство у САД (Carter & Kahn, 1996), напомиње се да је оправданије користити термин *образовање за родитељство* него термин *образовање родитеља*, указујући тиме да су често овим програмима обухваћени они који нису биолошки родитељи деци, али се брину о њима. Усвајајући ту филозофију, у овом извештају се образовање за родитељство одређује као «скуп програма, сервиса подршке и ресурса за родитеље и оне који брину о деци, креирани са циљем да пруже подршку развоју њихових способности и јачању самопоуздања у подизању здравог детета» (Carter & Kahn, 1996, str. 34). Слично усмерење образовања за родитељство садржано је и у следећој дефиницији: «Образовање за родитељство је процес пружања одређених знања и вештина родитељима и другима који брину о детету о неговању детета, са циљем да се унапреди раст и подржи развој компетенција њихове деце» (Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson, Safford, Spiker, 1999, str. 131).

Присутне су и дефиниције по којима се образовање за родитељство дефинише као редуковање утицаја који могу имати негативне последице на развој детета. Тако је образовање за родитељство:

- образовна активност усмерена на унапређење квалитета релације родитељ-дете, кроз подршку развоју облика понашања којима се дете подржава у свом развоју и мењање непродуктивног или штетног родитељског понашања (Brown, 1998),

- «[...] активност организована са циљем редуковања ризичних и промовисања заштитничких фактора за развој деце и њихов друштвени, физички и емоционални развој» (Moran, Ghate & Van der Merwe, 2004, према: Asmussen, Corlyon, Nauari & La Placa, 2007, str. 15).

Нашим разумевањима су блиске дефиниције у којима се образовање за родитељство дефинише како у односу на дете, тако и у односу на родитеља и сам однос родитељ-дете. Нека од тих разумевања су и следећа:

- «Образовање за родитељство подразумева активности усмерене ка унапређењу родитељског знања о развоју детета, изграђивању родитељских вештина за јачање односа између родитеља и детета, и унапређивању активности усмерених ка подршци дечјег здравља, развоја и социо-емоционалних способности» (Herburn Seitzinger, 2004, str. 9),

- «Образовање за родитељство је процес усмерен на ширење увиђања, разумевања и вредновања значаја родитељства и стицање знања и вештина о развоју како родитеља и њихове деце, тако и релације међу њима» (National Parenting Education Network, n.d., ¶ 12).

Образовање за родитељство у најтешњој је релацији са **образовањем за живот у породици**. Дефинисању образовања за живот у породици прилазило се са различитих становишта која су детерминисала и различите критеријуме дефинисања. Тако се:

- према садржају који обухвата, образовање за живот у породици дефинише и на следећи начин: «Образовање за живот у породици обухвата знања, ставове и вештине које се односе на забављање, брак и родитељство» (Kerckhoff, 1964, према: Arcus, Schvaneveldt & Moss, 1993, str. 5);

- према свом циљу, дефинише се на следећи начин: «Образовање за живот у породици је образовни програм који је усмерен ка обогаћивању породичног живота и пружању помоћи појединцима да боље разумеју себе и своје односе са другима» (Levin, 1975, према: Arcus et al., 1993, str. 6)

- према томе на кога се односи, образовање за живот у породици се дефинише као: «Образовање [...] које омогућава одраслима да унапреде вештине свакодневног живота и односа са другима, а тиме и реализацију сопствених потенцијала» (Tennant, 1989, према: Arcus et al., 1993, str. 6).

Мада смо уверени у важност, значај и неопходност образовања за живот у породици, мишљења смо да су међу многобројним настојањима да се оно дефинише присутна и она разумевања која овој области постављају недостижне циљеве: «Сврха образовања за живот у породици јесте да научи појединце и породице свему што је сазнато о човековом расту, развоју и понашању кроз животни циклус [...] у циљу подршке појединцима у реализацији њихових садашњих и будућих породичних улога» (National Commission on Family Life Education, 1968, према: Arcus et al., 1993, str. 5).

Са друге стране, како смо мишљења да се породица у наукама о васпитању може разумети и као први, основни и трајни васпитни однос између родитеља и деце, склони смо томе да циљ у следећој, вероватно преамбициозној дефиницији, не разумемо тако недостижним: «Образовање за живот у породици представља образовање људи у најширем смислу, чија је централна премиса унапређење људских односа, а усмерена је на развој свих чланова породице – њиховог физичког, психичког и емоционалног здравља» (Whatley, 1973, према: Arcus et al., 1993, str. 6).

Препоруке да се у дефинисању циља образовања за живот у породици «учини корак ка генерализацији, која ће водити интегрисању ове области» (Fisher & Kerckhoff, 1981, str. 508), резултирају разумевањем општег циља образовања за живот у породици као «јачања и богаћења личног и породичног благостања» (Thomas & Arcus, 1992, str. 4), који уједно представља «заједнички именован» свим разумевањима посебних циљева образовања за живот у породици до којих су Томасова и Аркусова дошле истражујући научну литературу у овој области објављеној од 1960. године.

Разумевање општег циља образовања за живот у породици у овом контексту такође је условило развој многих дефиниција образовања за живот у породици, али све оне усмеравају образовање за живот у породици ка напред наведеном циљу. Неке од тих дефиниција су:

- «Образовање за живот у породици представља скуп превентивних и образовних активности, које обухватају развој образовних програма, њихову имплементацију и евалуацију, обучавање и тренинг, као и истраживања фокусирана на лично и породично благостање» (National Council on Family Relations, 2000, према: Bredehoft, 2001, str. 134);

- «Образовање за живот у породици јесте свако организовано настојање да се члановима породице омогући развој знања, вештина, искуства или средстава који ће водити оснаживању, унапређивању и богаћењу њиховог породичног искуства» (Goddard, Gilliland & Goddard, 2003, ¶ 1);

- «Образовање за живот у породици [...] ослањајући се на сазнања о васпитљивости и научљивости механизма породичног живота, истражује могућности васпитно образовних интервенција у породични систем како би механизми породичног живота били успостављени, унапређени, промењени или водили раст и развој породице и њених чланова у одређеном смеру» (Medić, 2007, str. 227);

- «Образовање за живот у породици представља образовни напор усмерен ка јачању личног и породичног живота кроз породичну перспективу, са циљем богаћења и побољшања квалитета личног и породичног живота пружањем знања и вештина потребним за успешан живот» (National Council on Family Relations, n.d., ¶ 1).

Значајним сматрамо указивања на то да је концепт образовања за живот у породици отворио нову перспективу у разумевању моћи и могућности образовне интервенције у породични систем – «оно отвара простор да се ради са општом популацијом, креирањем програма који су прикладни свим породицама и индивидуама, не само онима који су у ризику» (Apgar, 1990, str. 5).

Образовање за живот у породици садржи неколико кључних елемената: образовање за брак и интимне релације, образовање о сексуалности, образовање за родитељство, образовање о управљању породичним ресурсима, комуникацији и

решавању породичних проблема, образовање за породични живот у зрелим и каснијим годинама (Arcus et al., 1993). Међузависност и условљеност ових елемената кључан је елемент њиховог функционисања – они, с једне стране, извиру из породичних функција, а са друге су услов реализације породичних функција.

Реализација породичних функција условљава остваривање развојних задатака чланова породице и породице у целини. Пошто је одговорност за реализацију како породичних функција тако и развојних задатака породице дуже време на родитељима, не чуди што се најзначајнијим елементом образовања за живот у породици сматра управо образовање родитеља. Ако се фокусирамо на образовање родитеља јасно је да образовни програм, подршка, интервенција може бити усмерена само на родитеља, његове компетенције и однос према детету, али она исто тако значајно може бити усмерена и на све друге елементе породичног функционисања које значајно боје однос родитељ-дете.образовање за живот у породици не можемо поистоветити са образовањем родитеља – образовање родитеља јесте један елемент образовања за живот у породици, али због свог значења тај елемент може бити толико свеобухватан да готово може покрити цео концепт образовања за живот у породици. Зато што је свеукупан породични живот васпитни контекст за дете.

Образовање за родитељство је блиско повезано и са **подршком родитељима** (родитељству). Разумевање односа између ових појмова крећу се у распону од схватања по којима се ова два појма могу интегрисати до схватања да су то супротстављени појмови.

Тако се о образовању за родитељство и подршци родитељима говори као о различитим филозофијама и приступима раду са породицом чији је заједнички циљ подршка и јачање родитељских способности да деци пруже могућности за развој њихових квалитета (Dunst, 1995; DeFrain, 1999). Такође, заједничким именујељем образовања за родитељство и подршке родитељству сматра се и то што «оба имају за циљ да унапреде родитељске компетенције и самопоуздање у вршењу родитељске улоге» (Zepeda, Varela & Morales, 2004, str. 1).

Образовање за родитељство и подршка родитељима често се појављују као синоними, па се образовање за родитељство дефинише као «образовна активност која обухвата низ програма учења и програма подршке који се фокусирају на вештине, осећања и задатке које родитељство са собом носи» (Einzig, 1996, str. 222). Мада се као циљ подршке родитељима препознаје оснаживање родитеља да потраже и користе ресурсе у свом окружењу који им могу помоћи да унапреде сопствени живот и живот своје деце (Brown, 2000, према: Herburn Seitzinger; Couchenour & Chrisman, 2011), заједнички циљ образовања и подршке родитељима препознаје се у потреби да се родитељи константно ангажују у специфичним врстама интеракција које промовишу физички, емоционални, социјални и интелектуални развој деце и младих (Family Strengthening Policy Center, 2007).

Постоје и схватања према којима је подршка родитељима шири појам који обухвата различите мере и активности које родитељима могу да помогну да развију и унапреде своје компетенције. Образовање за родитељство је једна од мера или активности подршке родитељима. У том контексту, подршка родитељима се разуме као скуп различитих ресурса за информисање родитеља о развоју детета, односу родитељ-дете, разним питањима родитељства, док је образовање један од тих ресурса који представља ефикасан начин за задовољавање различитих потреба родитеља (Debord, Heath, Murphy & Wolfe, 2007). У истом смислу, образовање за родитељство се посматра и као средство за утврђивање које су то информације потребне родитељима у програмима подршке (Ahsan & Cramer, 1999, према: Debord, Heath, McDermott & Wolfe, 1999).

Да се образовање за родитељство сматра једном од мера подршке родитељима види се и у схватањима по којима «подршка родитељима подразумева активности којима се унапређују родитељске способности да из расположивих ресурса искористе највише што могу за сопствено и благостање своје деце – на пример, подршка може бити директно усмерена ка родитељима кроз образовање родитеља, или ка развоју породичних ресурса кроз финансијску подршку развоју младих» (Herburn Seitzinger, 2007, str. 10). Присутна су и разумевања да се образовање за родитељство може сматрати врстом подршке породици нарочито уколико у свој садржај укључује разумевање улоге ширих,

контекстуалних фактора који могу бити ометајући за реализацију родитељске улоге (Fiore, 2008).

Разумевања односа између образовања и подршке родитељима крећу се и у смеру указивања на њихове разлике. Тако се сматра да је образовање за родитељство усмерено ка развоју одређених знања и вештина код родитеља у циљу развоја детета, док се подршком родитељима обезбеђују потребни материјални и психолошки ресурси за помоћ породицама и самим родитељима (Zepeda et al., 2004, str. 1). Аутори наглашавају и да се образовање родитеља разликује од подршке по томе што је основна сврха подршке да родитеље упућује ка изворима помоћи, а не да их оснажује – са друге стране, образовање родитеља може пружити охрабрење, али то није његова основна сврха (Debord, Heath, McDermott & Wolfe, 2000).

Смит (Smith) наглашава да «постоји конфузија у разумевању тога шта је подршка родитељима, а шта образовање родитеља» (Smith, 1997, str. 108). Мишљења је да су њихови приоритети сасвим другачији. Према његовом, мишљењу подршка родитељима намењена је оснаживању родитеља који су искусили неке тешкоће у обављању своје родитељске функције, док се образовање родитеља односи на активности саветовања и образовања будућих и садашњих родитеља. Он, даље, поставља питања за која сматра да су од посебног интереса у разумевању циљева различитих програма који се креирају за родитеље: «да ли је циљ да се унапреде опште вештине родитељства, да се побољша друштвена контрола тако што се овим програмима родитељи контролишу у испуњавању својих обавеза, да се предвиди и спречи настајање социјалних проблема, или можда да се породице и родитељи подрже да би побољшали своје животе» (Smith, 1997, str. 109).

Неки аутори указују на то да се у приступу који се односи на подршку породици, имплицитно полази од становишта да родитељска успешност у задовољавању дечјих развојних потреба зависи примарно од њиховог социо-економског статуса, а тек потом од њихових знања и вештина за подршку развоја детета (Weisbord, 1993, према: Mahoney, Kaiser, Girolametto, MacDonald, Robinson, Safford & Spiker, 1999). Ова претпоставка се оштро супротставља претпоставкама о образовању родитеља, које наглашавају важност родитељских знања о подизању

детета и специфичних вештина за унапређење развоја своје деце (Mahoney & Wheeden, 1997, према: Mahoney et al., 1999). Отуда се предлаже да се образовање родитеља развија у контексту породично-оријентисаних приступа услугама у друштву, и да интегрише и подршку породици и образовање родитеља (Mahoney & Wheeden 1997).

Анализа релација између појмова образовање за родитељство и **тренинг, обука родитеља**, такође показује да постоје различита схватања како обима и ширине ових појмова, тако и њиховог садржаја.

Неки аутори термин тренинг родитеља користе при одређивању програма који се специфично односе на развијање родитељских вештина, док образовање родитеља користе када говоре о ширем сету програма који укључују мање интензивне образовне активности, као што је једноставно пружање информација родитељима о дечјем развоју (Kumpfer & Alvarado, 2003). У овом контексту, одређује се и разлика између образовних и програма тренинга родитеља – образовни програми су слабијег интензитета, обухватају једно или серију предавања и не наглашавају учење вештина, док су програми тренинга родитеља интензивнији и усмерени на овладавање вештинама од стране родитеља (Kumpfer, 1999). Неки аутори разлику између програма тренинга и образовања родитеља виде у томе што су програми тренинга усмерени на решавање постојећих проблема, док су образовни програми за родитељство више превентивног усмерења (Hoard & Shepard, 2005).

Такође у контексту програма тренинга и образовања родитеља, неки аутори указују на то да тренинг родитеља представља компоненту, део образовног програма фокусираног на учење нових вештина, док се осталим садржајима образовање усмерава ка стицању нових знања родитеља (Dembo, Sweitzer & Lauritzen, 1985).

У разумевањима појмова образовања и тренинга родитеља приметна је тенденција да се сврха образовања разуме као развијање знања, док се тренинзима развијају вештине родитеља. образовање за родитељство се третира на информативном нивоу – као трансмисија знања.



\* \* \*

У одређењима у којима се све снаге образовања – информативна, формативна и интегративна, узимају у обзир при дефинисању појма образовање за родитељство, други појмови се користе као ужи, да означе посебне видове образовања или његово посебно усмерење. Тенденцијама да се други појмови у свом значењу супротставе значењу образовања за развој родитељских компетенција јесу приступи који имају тенденцију да интегришу елементе којима се делује на развој родитељства и интегрално их третирају. Однос између појмова образовање за родитељство, образовање за живот у породици, подршка родитељима, тренинг и обука родитеља у литератури која се бави овим проблемима, није доследан, релације су произвољне и резултат су пре свега различитог разумевања и конотирања појма образовање. Тамо где се у разумевању појма образовање остало на његовој «просветитељској» информативној функцији, ту се други коришћени појмови третирају као дубље, шире, фокусираније интервенције у грађењу родитељских компетенција.

Дакле, образовање за родитељство је доследно у литератури третирано као ужи појам од образовања за живот у породици. Образовање за родитељство је један део – елемент концепта образовања за живот у породици. Мишљења смо да тај елемент може бити толико свеобухватан да готово покрије концепт образовања за живот у породици, јер свеукупност породичног живота представља васпитни контекст за развој детета.

Јасно је да образовање за родитељство свакако јесте подршка родитељима за унапређење породичног васпитања. Али, не само својом информативном, већ и формативном и интегративном функцијом. Разумевано у таквој својој свеобухватности, образовање за родитељство може бити схваћено као једна од мера или активности подршке родитељима да развију и унапреде своје компетенције (Dunnagan, Duncan & Paul, 2000; Heath & Palm, 2006).

Сматрамо оправданим критике које се упућују на начин поступања са родитељима који их ставља у положај ђака кога треба «научити» које поступке да користи у васпитању детета (Wolfert, према: Savićević, 1967). Стицање и овладавање новим вештинама, поступцима, облицима понашања свакако је важан

део родитељских компетенција. Самим тим, и важан део образовања за родитељство, које не може бити сведено на тренинг родитеља.

Оно што је заједничка карактеристика овде анализираних појмова је то што си сви усмерени ка унапређењу родитељских компетенција. Од свог настанка, образовање за родитељство је функционално – оно полази од потреба, интересовања и мотивисаности родитеља да се образују, а усмерено је ка унапређењу знања, вештина, ставова и вредности које воде ка успешној реализацији васпитне функције породице.

## **2.2. ОСВРТ НА РАЗВОЈ ИДЕЈЕ И ПРАКСЕ ОБРАЗОВАЊА ЗА РОДИТЕЉСТВО – ИНИЦИЈАТИВЕ ЗА ЈАВНО ОБРАЗОВАЊЕ РОДИТЕЉА**

Одувек је васпитање младих и њихово увођење у друштвени живот било препознато као један од најважнијих задатака породичног васпитања. Родитељи су на различите начине били подржавани по питању тога како да васпитавају своје дете. «За сваки период развоја људског друштва, везују се одређена веровања о детету и његовој природи, као и веровања о родитељима и њиховој улози у припремању деце да буду добри грађани друштва у ком ће живети» (Kagan, Powell, Weissbourd & Zigler, 1987, према: Smith, Perou & Lesesne, 2002, str. 393).

Узроке настанка широког покрета за јавно образовање родитеља у САД, Брим (Brim, 1959) проналази у друштвеном контексту – последицама прекидања традиционалне праксе васпитања деце (које је проузроковано разним друштвеним променама) и наглог пораста истраживања о дечјем развоју, која са собом доносе сазнања о томе «да постоје бољи начини васпитања деце од оних прописаних традицијом» (Brim, 1959, str. 18).

Првим облицима јавног образовања за родитељство сматрају се окупљања која су почетком XIX века организовале мајке, у циљу размене искустава о неговању деце и начинима превазилажења проблема која се у том процесу могу јавити (Brim, 1959; Croake & Glover, 1977; Brock, Oertwein & Coufal, 1993).

Веровало се да правилно васпитање деце може водити ка смањењу асоцијалног понашања у друштву (National Congress of Parents and Teachers, 1947, према: Doherty, Jacob & Cutting, 2009). Средином XIX века, ове неформалне иницијативе мајки подстакле су на сарадњу државне и црквене организације у покушају да се организују формалнији облици образовања за родитељство, који ће водити како развоју деце, тако и јачању шире заједнице (Stolz, 2011; Croake & Glover, 1977). Пракса васпитања деце била је заснована на моралним принципима и религијским веровањима, тако да се црква сматра «главним актером образовања за родитељство» (Smith et al., 2002, str. 393). Године 1897. неколико стотина ових удружења посвећених размени искустава о неговању и васпитању детета, формирало је Национални конгрес мајки (National Congress of Mothers), који свој рад почиње да усмерава ка родитељским потребама и њиховој улози у раном развоју деце (Smith et al., 2002), и убрзо прераста у Национално удружење родитеља и наставника (National Parent-Teacher Association) које и данас представља део образовног система САД (Brock et al., 1993). Рад овог Удружења фокусиран је на развој личности и социјалних вештина код детета. Истраживања показују да је 1930. године у САД постојало преко 400 организација које су реализовале различите облике образовања за родитељство (Croake & Glover, 1977).

Године 1946. појавила се књига која је «из корена променила начин на који родитељи васпитавају своју децу» (Smith et al., 2002, str. 393), књига Спока (Spock) «Нега бебе и детета». Ова књига је нудила родитељима одговоре на многа практична питања о исхрани деце, спавању, облачењу, развоју хигијенских навика, дечјим болестима. Такође, књига нуди и савете везане за развој родитељске вере у себе и сопствене способности, истиче важност уживања у родитељској улози и развој емоционалне повезаности са бебом. Ова књига је била на врху листе бестселера у САД скоро 25 година (Smith et al., 2002).

Средину прошлог века карактерише пораст истраживања и објављивања истраживачких резултата о родитељству и образовању за родитељство (Smith et al., 2002). Ова истраживања наглашавају значаја раног развоја детета и важност улоге родитеља у стимулисању тог развоја. Сматра се да је то период када је начињен најјачи утицај на владу САД да одговори на потребе породица које су

нижег материјалног стања (Smith et al, 2002). «Наглашава се компензаторска улога образовања за родитељство – полази се од претпоставке да је образовни неуспех деце из сиромашних породица огледало социо-културних недостатака, и да подршка родитељству може неке од тих недостатака да надокнади» (Mahoney et al., 1999, str. 133). Тада почиње развој програма «Нов почетак» (Head Start), намењеног родитељима и деци из сиромашнијих породица, како би им се пружиле могућности за будуће успешно школовање. Важност овог програма препозната је на националном нивоу и он данас представља део система образовања у САД (Smith et al., 2002, str. 393). Од свог настанка, програм «Нов почетак» (Head Start) прешао је пут од «више дидактичког приступа, усмереног на то да родитељима пружи информације о развоју детета, ка мање дидактичком програму који одговара и на друге образовне потребе родитеља» (Staton, Oom & Owen, 1991, str. 13). Присутна су и размишљања да управо овај програм како истицањем улоге и значаја родитеља у образовању своје деце, тако и укључивањем родитеља као партнера у реализацију програма, показује да се фокус у образовању за родитељство помера «од стране стручњака који има знање ка уважавању родитељског знања и искуства» (Powell & Cassidy, 2001, str. 187).

Од половине прошлог века, изласком већ класичне књиге из области образовања за родитељство, Орвила Брима «Образовање за подизање детета» (Orville Brim, *Education for Child Rearing*, 1959), стручњаци у пољу образовања за родитељство почињу да се препознају као посебна професија, усмерена на помоћ родитељима да овладају знањима и вештинама потребним за одгајање и васпитање детета (Doherty et al., 2009).

Шездесете и седамдесете године XX века представљају период наглог развоја образовних програма за родитељство који су усмерени на подршку развоју родитељских вештина. Неки од њих су: *Како бити успешан родитељ - Умеће родитељства* (Parent Effectiveness Training – PET), *Свеобухватни тренинг за ефикасно родитељство* (Systematic Training for Effective Parenting – STEP). До 1985. године, припремљено је око 8 000 професионалаца за реализацију програма *Умеће родитељства*, књига о програму је продата у вишемилионском тиражу, а број родитеља обухваћених овим програмом износио је око 250 000 (Bredenhof & Neu, 1986). Неки аутори истичу да је «појава ових атрактивних програма нарочито

утицала на развој образовања за родитељство, јер се друштво запитало да ли ови програми воде ка променама у породици и у друштву» (Noller & Taylor, 1989, str. 196).

Седамдесетих година XX века, истраживања су била фокусирана на разумевања утицаја које родитељско понашање има на дечји развој и дечје понашање, али се осамдесетих година ово усмерење мења, односно – пажња се усмерава и на релацију родитељ-дете (Brock et al., 1993). Однос између родитеља и деце почиње да се разумева из системске перспективе – «развој односа између родитеља и деце и развој њих као индивидуа зависи од тога у каквој породици живе, а то у каквој породици живе зависи управо од њиховог односа» (Brock et al., 1993, str. 89). Овакво разумевање природе односа између родитеља и деце утицало је на то да се сада образовне интервенције разумеју у контексту целокупног породичног функционисања. У том контексту, «оно је допринело разумевању могућности образовне интервенције у породични систем» (Brock et al., 1993, str. 89).

Деведесете године прошлог века време су настајања неких од најзначајнијих националних организација за образовање родитеља у САД, које су данас центри за акредитацију програма и сертификацију стручњака у овој области (Powell & Cassidy, 2001). «Тренутно, више од 250 000 професионалаца и волонтера раде као едукатори родитеља у САД» (Stolz, 2011, str. 192). Иако се већина литературе о образовању за родитељство фокусира на развојне или породичне аспекте родитељства, у креирању образовних програма за родитељство пажња се усмерава и на шире друштвене, економске и културне снаге које креирају окружење родитељства (Doherty et al., 2009). Указује се на чињеницу да «...драстичне друштвене, па чак и глобалне промене обликују пејзаж родитељства, а самим тим и образовања за родитељство» (Goddard, Myers-Walls, 2004, према: Doherty et al., 2009, str. 303).

Пут развоја покрета за јавно образовање родитеља у европским земљама сродан је развоју овог покрета у САД. Анализирајући развој образовања за родитељство у Европи, Савићевић закључује да се и поред уважавања специфичности овог развоја у свакој земљи, може говорити о заједничким карактеристикама тог развоја (Savićević, 1967). У већини европских земаља,

\* \* \*

Ентузијазам који је пратио прве кораке у развоју иницијатива за јавно образовање родитеља, смањено се четрдесетих и педесетих година XX века, али интересовање за то да се родитељима образовањем пружи подршка за успешно породично васпитање није јењавала. Својим садржајима, образовни програми су најпре били усмерени ка родитељима и њиховој улози у развоју деце. Седамдесетих година прошлог века, истраживања о когнитивном развоју деце и утицају родитеља на тај развој утицала су на усмереност образовних програма за родитељство ка подршци одређеним циљним групама родитеља (најпре су то били родитељи неповољног материјалног статуса, који је отежавао приступ квалитетном образовању њихову децу). Развојем системског и еколошког приступа породици, и развој образовних програма за родитељство доживљава преокрет у ком се образовне интервенције разумеју у контексту целокупног породичног функционисања.

Савремени образовни програми за родитељство различити су у својој теоријској основи. Крећу се у широком луку од курсева о родитељству на средњошколском нивоу, до интензивног менторског рада са мајкама тек рођених беба (Powell, 1990). Картер и Кан (Carter & Kahn, 1996) сматрају да у САД постоји око 50 000 образовних програма за родитељство – и формалних и неформалних, теоријски заснованих и оних без теоријске основе, од релативно скувих до бесплатних, краткотрајних и дуготрајних, од информативних до директног грађења вештина... И поред свих тих различитости, исти су у свом циљу – постоје

да би родитеље подржали у реализацији васпитне функције породице. Један од разлога повећаног интересовања за образовање за родитељство, лежи у чињеници да оно има ефекте – мада многи родитељи верују да је васпитање деце «здраворазумско [...], инстинктивно [...], релативно [...]» (Steinberg, 1996, према: Riley & Bogenschneider, 1999, str. 3), истраживања потврђују да образовни програми за родитељство могу водити унапређењу родитељских компетенција, самим тим – унапређењу раста и развоја деце и целокупног породичног васпитања (Berard & Smith, 2008; Bunting, 2004; Layzer, Goodson, Bernstein & Price, 2001; Medić, 1993a; Riley & Bogenschneider, 1999; Smith, 1997).

### **2.3. МЕСТО ОБРАЗОВНИХ ИНТЕРВЕНЦИЈА У ПОРОДИЧНИ СИСТЕМ**

Питање места образовних интервенција у породични систем већ дуго привлачи пажњу истраживача. Најчешћи приступи одређивању тог места јесу они у којима се настоје разумети разлике између образовних и терапијских интервенција у породични систем. Нека од питања на која се и даље траже одговори су: шта је циљ образовне, а шта терапијске интервенције у породични систем; коју границу интервенције у породични систем образовање «не сме» да пређе да се не би сматрало терапијом, и обрнуто; могу ли се, када и како ова два приступа комбиновати... Наша намера свакако није да покушамо да одговоримо на ова питања. Намера нам је да прикажемо и анализирамо различита разумевања о односу између образовања и терапије, јер нас та анализа такође усмерава у креирању модела образовног програма за родитељство.

Још пре скоро једног века, Линдемман (Lindeman) и Терстон (Thurston) су писали о томе да су едукатори у образовању за родитељство «у потрази за новом линијом разграничавања која ће открити где престаје образовање, а почиње психотерапија» (Lindeman & Thurston, 1935, према: Brim, 1959). Да ли се данас, осамдесет година касније, та линија и даље тражи?

У својим истраживањима односа образовања и терапије, Брим говори о «прикривеном образовном искуству терапије» (Brim, 1959, str. 21). Према

његовом мишљењу, терапија се може разумети и као врста интеракције чији је циљ да се освешћивањем несвесног, оно учини подложним промени «преко различитих образовних процедура» (Brim, 1959, str. 21). Основну разлику између образовања и терапије, Брим види у томе што су образовне технике усмерене на освешћене (свесне) аспекте личности (и у идеалном случају образовање треба да се односи само на та освешћена веровања и мотиве), док терапеутске технике циљају ка несвесним мотивима, очекивањима, вредностима (Brim, 1959). Однос између образовања и терапије, он види у следећем:

1. Образовни процес није организован око откривања, истраживања и рада на дисфункционалностима (патологији) оних који у том процесу учествују.

2. И за образовање и за терапију важна су осећања оних који у тим процесима учествују, али за разлику од терапије, образовање се бави свесним (освешћеним) узроцима који доводе до тих осећања.

3. Промене у карактеру оних који учествују у образовном процесу су безначајне у односу на потпуну реорганизацију личности која је резултат терапије, «што је у реду ако се претпостави да већина родитеља нити жели нити треба да реорганизује своју личност» (Brim, 1959, str. 21).

4. И образовање и терапија могу пружити информације о неким личним, специфичним темама; мишљења о томе да образовање пружа само опште информације, док се терапија бави садржајима које су директно повезани са личним интересовањима и потребама, супротстављају се савременим теоријама образовања.

5. Разлика се може направити у односу на то да ли се рад усмерава ка здравим аспектима личности (образовање) или ка патолошким (терапија). Брим ову разлику сматра оправданом само уколико се препозна да «многе сукобе и конфликтне ситуације које има, појединац може научити да решава путем образовања» (Brim, 1959, str. 22).

6. И у образовању и у терапији може се развити близак однос између оних који у тим процесима учествују; али, у образовању то није од пресудног значаја као што је то случај у терапији.



7. Циљ терапије је емоционално здравље особе, и тај циљ се не односи на неку одређену животну улогу, већ на целокупну личност. Образовање, које је у основи опште, нарочито се фокусира на неку од улога које појединац реализује.

Указујући на то да питање односа између образовања и терапије није једнострано, односно да обухвата како питање разликовања образовања од терапије, тако и питање разликовања терапије од образовања, Брим закључује да се сложеност разлика између образовања и терапије може сликовито описати и као «разликовање између кривично-правног дефинисања стања урачунљивости и стања неурачунљивости» (Brim, 1959, str. 20).

Уз разумевање да је пре пола века психоаналитички приступ у терапијској пракси био доминантан и да је отуда оправдано указивање на разлике између образовања и терапије у пољу свесних и несвесних процеса, овом приступу се упућује сугестије «да се данас не могу правити разлике на овом нивоу, јер постоји много различитих модела психотерапијског рада са породицом и родитељима у којима се намерно избегава рад на несвесном» (Doherty, 1995, str. 353).

Присутна су и настојања да се однос између образовања и терапије сагледа на конкретнијем нивоу (Табела 1: *Разлике између образовања и терапије*).

Како је приказано у Табели 1, Итон (Eaton, 1982) указује на то да се образовне и терапијске интервенције разликују и:

- према начину како третирају «проблем» - у образовању се опажа као снага за раст и развој, у терапији као патолошко стање, нешто што треба отклонити,
- према оријентацији - образовање је усмерено на садашње интеракције и динамику односа, терапија је усмерена прошла догађања (претпоставља се да је понашање значајно повезано са ранијим искуствима),
- према различитим организационим елементима: терапија је дужа од процеса образовања, обухвата фазу тријаже у којој се врши процена сврсисходности како терапијске групе за учесника тако и учесника за групу, број чланова групе је мањи, скупља је од образовања.

Табела 1. Разлике између образовања и терапије (прилагођено према: Eaton, 1982, стр. 13-16)

	<b>ОБРАЗОВАЊЕ</b>	<b>ГРУПНА ТЕРАПИЈА</b>
<b>Дефинисање «проблема»</b>	Образовна дилема – недостатак знања, вештина и ставова; проблем се опажа као могућност за раст, стање које мотивише на учење	Проблем се опажа као патолошко стање, нешто што мора бити отклоњено, психолошки проблем
<b>Организовање групе</b>	Трајање: варира, од једнодневних радионица до вишенедељних реализација Тријажа: Не постоји формална тријажа; потребно је да су способни за учење у групи, разумеју образовни садржај и поштују групну атмосферу	Трајање: затворене групе – варирају од три месеца до годину дана, отворене групе – вишегодишње Тријажа: Сви чланови групе пролазе кроз формалну тријажу интервјуисањем пре уласка у групу; постоји обострана процена о сврсисходности групе за клијента и клијента за групу.
<b>Број чланова групе</b>	Шест до двадесет; могуће је да их буде и до 40	Шест до десет
<b>Цена</b>	Углавном је јефтиније од терапије	Скупља је од образовања
<b>Методе</b>	Мини-лекције, дискусије, филмови, искуствене вежбе, играње улога	Зависи од теоријског оквира: трансакциона анализа, гештлт, психоанализа; метод који се најчешће користи је индивидуална животна историја као начин да се схвате тренутни проблеми; коришћење групних процеса варира у зависности од оријентације
<b>Улога вође</b>	Фацилитатор, наставник, одговорност за прилагођавање садржаја је и на стручњаку и на члановима групе	Зависи од оријентације – фацилитатор или интерпретатор групних процеса, помоћник, вођа у гештлт вежбама
<b>Основа</b>	Теорије образовања одраслих, теорије учења, теорије комуникације, развојне теорије	Психоаналитичке, психодинамске и бихејвиоралне теорије
<b>Модел</b>	Образовање, превенција, оријентисан на раст	Дијагноза, оријентисана на лечење
<b>Пристап</b>	Открити образовне потребе и развити образовни план	Идентификовати психолошке дисфункционалности и начинити план лечења
<b>Нагласак</b>	Когнитивни	Психолошки
<b>Оријентација</b>	«Овде и сада», садашње интеракције и динамика, превенција	Обично је историјски пристап, претпоставља се да је понашање одраслих значајно повезано са ранијим искуствима
<b>Циљеви</b>	Да сазна, развије вештине и мења ставова да би се суочавао са садашњим или будућим развојним или кризним тачкама у животу	Елиминација психолошких симптома и у неким случајевима реструктурирање личности и формирање карактера
<b>Тумачење понашања</b>	Безлично или уопштено (универзални ниво)	Лично
<b>Контрола осећања</b>	Промене понашања и осећања могу се десити и без истраживања њиховог узрока; осећања се генерализују и наглашава се заједништво у топлој атмосфери прихватања	Осећања се истражују и траже, третирају се као пројекције несвесног, персонализована су и јединствена; групни рад може бити фокусиран на истраживање и сукобљавање осећања у циљу њихове промене

Иако разлика између образовања и терапије није до краја изведена, многи истраживачи у области образовања за родитељство истичу да је кључна разлика у томе што образовање за родитељство није лечење, већ образовање, при чему се образовање не односи само на преношење знања, већ и «на развој оправданих ставова и способности које воде долажењу до таквих ставова» (Thomas & Arcus, 1992, p. 7). Присутна су и становишта по којима су «образовни програми за родитељство различити у својим моделима – они су информативни, образовни или терапијски» (McGroder & Нура, 2009, str. 46).

Слажемо се са ауторима који однос између образовања и терапије разумеју као положај различитих тачки на истом континууму (Doherty, 1995; Medić, 1993b). Један од најчешће коришћених модела у креирању образовних програма за породицу и родитељство, према ком се односи између образовања и терапије родитеља разумеју на овај начин, јесте петостепени модел *Нивоа породичне укључености* (The Levels of Family Involvement, Doherty, 1995). Према овом Моделу, интервенције у породични систем се хијерархијски крећу: од минималног нагласка на породици, пружања информација и савета породици, преко разумевања осећања и пружања подршке породици, кратких интервенција фокусираних на породични систем, до породичне терапије.

Употреба модела *Нивоа породичне укључености* веома је широка: користи се као средство формативне евалуације образовног програма, евалуације услуга које се пружају родитељима у локалној заједници, самоевалуације реализатора образовног програма, средство за дефинисање циљева образовних програма за усавршавање стручњака у области образовања за родитељство (Doherty, 1995). Када је реч о усавршавању стручњака у области образовања за родитељство, Модел обухвата дефинисана знања и вештине које су потребне стручњаку за реализацију програма на посебним нивоима Модела (Doherty, 1995).

У Табели 2, описан је модел *Нивоу интервенција у породични систем*, и приказан садржај компетенција које су потребне стручњацима за креирање и реализацију различитих врста интервенција у породични систем.

Табела 2. Приказ модела «Нивои интервенција у породични систем» (прилагођено према: Doherty, 1995, p. 358; Powell & Cassidy, 2001, str. 36-39)

<b>Ниво 1: Минимални нагласак на породици</b>	
	Интеракција са родитељима је институционално-фокусирана, није породично-фокусирана. Са породицом се ради због различитих практичних или правних разлога. Образовни програм који се развија не захтева (и не обухвата) утврђивање образовних потреба родитеља (Powell & Cassidy, 2001). Овим нивоом обухватају се повремене друштвене акције усмерене ка окупљању различитих група родитеља.
<b>Ниво 2: Пружање информација и савета породици</b>	
	Родитељима се пружају знања и информација о релевантним темама, као што су: развој детета, родитељство, породични односи. Добра страна ових интервенција види се у томе што могу обухватити велики број породица и родитеља, «ниског су ризика, укључују само размену информација са родитељима, без вредносног суђења» (Powell & Cassidy, 2001, p. 37). Управо у томе је и главни недостатак ових програма – «у већини случајева, не доводе до значајних промена» (Doherty, 1995, p. 354). Образовне активности усмерене ка родитељима организоване су у циљу пружања знања о развоју детета, родитељству и породичном животу у целини. Улога стручњака је да подстакне родитеље на сарадњу, а потребне вештине се препознају као: пружање јасних информација на занимљив начин, провоцирање питања, укључивање већег броја родитеља у дискусију, креирање релевантних и практичних препорука за родитеље, пружање информација о различитим ресурсима подршке родитељима у заједници (Doherty, 1995).
<b>Ниво 3: Разумевања осећања и пружање подршке породици</b>	
	Образовни процес обухвата активности, знања и вештине из претходног нивоа, али се наглашава значај родитељских осећања и њиховог искуства. Комбинација когнитивних и афективних процеса, овај ниво чини «оптималним нивоом интензитета за већину образовних програма за родитељство» (Doherty, 1995, p. 354). Стручњак треба да располаже знањима о различитим индивидуалним и породичним реакцијама на стресне ситуације, као и о емоционалној димензији учења у групи, да би освестио сопствена осећања у релацији са родитељима и групним процесом (Doherty, 1995). Улога стручњака је да: створи отворену климу у којој ће родитељи подржавати једни друге; подстиче родитеље на дискусију о решавању проблема; подстиче изражавање осећања; заштити родитеље од превише самооткривања у групи; пружи родитељима препоруке које су релевантне за њихове специфичне потребе, бриге, осећања; препозна индивидуалне и породичне дисфункционалности и пружи препоруке у вези са специфичном родитељском и породичном ситуацијом (Doherty, 1995).
<b>Ниво 4: Кратка интервенција фокусирана на породични систем</b>	
	Овај ниво обухвата све активности претходна три нивоа, којима се сада додају процена родитељске ситуације и планирање активности за превазилажење проблема насталих у родитељском, породичном или функционисању ширег система. Образовни програми за родитељство који се обухватају овим нивоом су програми за породице које су у високом ризику или су већ погођене специфичним кризним ситуацијама. Стручњак треба да има знања о системском приступу породици и да буде свестан своје улоге у функционисању породичног система (Doherty, 1995). Улога стручњака је да кроз разговор са родитељима добије детаљну слику о динамици породичних односа и родитељских проблема – нагласак је на промени образаца породичне интеракције. Стручњак треба да зна када да прекине интервенцију, и да родитеље упути или ка претходном нивоу подршке или ка следећем нивоу – терапији.
<b>Ниво 5: Породична терапија</b>	
	«Овај ниво прелази границе образовања за родитељство и образовања за живот у породици» (Doherty, 1995, p. 355). Обухвата рад са породицама у циљу решавања озбиљних породичних проблема уз подстицање значајних промена у породичним обрасцима интеракције.

Значајним доприносом разумевању положаја образовања и терапије које они заузимају на заједничком континууму могућих интервенција у породични систем, сматрамо приступ у ком се анализирају односи између: 1) традиционалних модела образовања за родитељство, 2) нових модела образовања за родитељство, и 3) терапијских модела интервенције у породични систем (Medić, 1993b). Као што се у Табели 3 (*Сличности и разлике између традиционалних модела образовања за родитељство, нових модела образовања за родитељство и терапеутских модела интервенције у породични систем*) може приметити, више је сличности између нових образовних и терапијских модела интервенције у породични систем, него што се те сличности препознају на релацији традиционалних и нових модела образовања, или традиционалних образовних и терапијских модела интервенције. Поред значајних разлика у односу на традиционалне програме образовања за родитељство, нови модел образовања за родитељство (као што је *Школа за родитеље – социо-едукативни програм за породицу*, Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1997) специфичан је и у односу на терапијску интервенцију у породични систем. Те специфичности произилазе, између осталог, из развојне, превентивне, едукативне и социјалне природе нових модела образовне интервенције у породични систем (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994).

За разлику од терапије која се ослања на здраве породичне снаге у циљу деблокирања заустављених развојних процеса, нови модел образовне интервенције породичне снаге користи у циљу «подстицања и усмеравања «ослобођеног» развојног тока са члановима који су спремни да разумеју сопствену одговорност за укупну перспективу развоја и ангажовано раде на уанпређењу властитих породичних односа» (Medić i sar., 1997, str. 10).

Превентивни карактер ових програма подразумева интервенцију пре појаве поремећаја у породичном функционисању, али то не значи да родитељи који осећају или имају проблем не могу да се укључе у програм. «У овом делу едукативни програми се сасвим приближавају превентивним терапијским интервенцијама. Или обрнуто» (Medić i sar., 1997, str. 10).

Табела 3. Сличности и разлике између традиционалних модела образовања за родитељство, нових модела образовања за родитељство и терапеутских модела интервенције у породични систем (Medić, 1993b)

Традиционални модели образовања за родитељство	Нови модели образовања за родитељство	Терапијски модели интервенције у породични систем
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Просвећивање родитеља</li> <li>2. Стицање и ширење родитељске културе</li> <li>3. Информисање родитеља</li> <li>4. Обучавање и тренинг родитеља за примену одређених техника</li> <li>5. Обука родитеља за сарадњу и партнерство са институцијама</li> <li>6. Родитељ као агенс, медијатор, трансмисер нечијих идеја</li> <li>7. Родитељи као организована група</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Равојно-превентивни програм за здраву породицу</li> <li>2. Подстицање и усмеравање «ослобођеног» развојног тока</li> <li>3. Саморазвој замењен планираном и вођеном подршком</li> <li>4. Знање као интервенишућа снага, оквир и основ за интеграцију личног искуства, (ре)дефинисање породичне ситуације</li> <li>5. Лично искуство одређује како родитељ комуницира програм (антиципаторни, корективни, компензацијски, актуелан...)</li> <li>6. Интервенција пре него што се појави проблем</li> <li>7. Широка мрежа знања отвара истовремено прошлу, актуелну и будућу перспективу развоја</li> <li>8. Образовна интервенција за преузимање властите одговорности за...</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Групни рад са породицом</li> <li>2. Стварање прогресивних промена</li> <li>3. Рад на механизмима и снагама породичног функционисања</li> <li>4. Деблокирање заустављених или регресивних развојних процеса</li> <li>5. Рад на личном или породичном искуству</li> <li>6. Рад на/са проблемом, симптомом</li> <li>7. Лечење: и дијагноза</li> <li>8. Усмереност на актуелно стање или проблем</li> </ol>

Едукативна природа нових модела образовања за родитељство подразумева планско активирање формативних и интегративних снага образовања – знање је интервенишућа снага, оквир и основ за интеграцију личног искуства, (ре)дефинисање породичне ситуације, која истовремено отвара прошлу, актуелну и будућу перспективу развоја (Medić i sar., 1997). Нови модели образовања за родитељство, својом социјалном оријентацијом, негују све карактеристике групног рада. Лична искуства изнета у размени општих универзалних садржаја на нивоу групе, представљају само полазиште за могућа уопштавања (Medić i sar., 1997).

Оно што чини заједничке тачке нових модела образовања и терапијских интервенција у породични систем јесу заједнички циљеви, предмет рада и облик рада. Циљеви свих интервентних програма у породицу су усмерени ка стварању прогресивних промена и развоју породице ослањањем на њене здраве снаге; заједнички предмет на ком сви интервентни програми раде су основни механизми породичног функционисања; у свим интервентним програмима за породицу користе се предности групног рада (Medić i sar., 1997).

Значајним доприносом за разумевање односа између различитих нивоа интервенција у породични систем, сматрамо и теоријски модел сагледавања трансмисионих, трансакционих и трансформативних парадигми образовних програма (Miller & Sellers, 1990, према: Thomas & Footrakoon, 1998), чије су основне сличности и разлике приказане у Табели 4.

Аутори сматрају да су у образовању за родитељство, програми *трансмисионе оријентације* они програми који су усмерени на учење посебних вештина, знања и развој ставова о себи, својој деци и релацији родитељ-дете (Thomas & Footrakoon, 1998). Овим програмима се нуде знања, вештине и веровања за која се сматра да могу водити унапређењу родитељства и превазилажењу могућих проблема са којима се родитељи суочавају у својој родитељској улози. У образовању за родитељство, образовни програми са трансмисионом перспективом препознају се, најчешће, као програми учења одређеним вештинама (Thomas & Footrakoon, 1998).

Табела 4. *Поређење трансмисионих, трансакционих и трансформативних образовних програма* (извор: Miller & Sellers, 1990, према: Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 7)

<b>ТРАНСМИСИОНА перспектива</b>	<b>ТРАНСАКЦИОНА перспектива</b>	<b>ТРАНСФОРМАТИВНА перспектива</b>
Целокупна особа VS. <b>особа као ученик</b>	<b>Целокупна особа и особа као ученик</b>	Целокупна особа VS. особа као ученик
<b>Контрола од стране стручњака</b> VS. контрола од стране ученика	<b>Контрола од стране стручњака и контрола од стране ученика</b> ( <i>деле контролу</i> )	Контрола од стране стручњака VS. <b>контрола од стране ученика</b> (колико год је то могуће)
Лично знање VS. <b>опште знање</b>	<b>Лично знање</b> (нарочито трагање за знањима и преиспитивање <u>процеса</u> сазнавања) <i>и опште знање</i>	<b>Лично знање и опште знање</b> (лично знање као филтер кроз који се посматра опште знање)
<b>Знање као садржај</b> VS. знање као процес	Знање као садржај VS. <b>знање као процес</b>	Знање као садржај VS. <b>знање као процес</b>
Унутрашња VS. <b>спољашња мотивација</b>	<b>Унутрашња</b> VS. спољашња <b>мотивација</b>	<b>Унутрашња</b> VS. спољашња <b>мотивација</b>
Учење је холистичко VS. <b>учење је парцијализовано</b>	Учење је холистичко VS. учење је парцијализовано (ни једно ни друго; нагласак је на процесу)	<b>Учење је холистичко</b> VS. учење је парцијализовано
Сваки ученик је посебан VS. <b>сви ученици деле заједничке карактеристике</b>	<b>Сваки ученик је посебан и сви ученици деле заједничке карактеристике</b>	<b>Сваки ученик је посебан и сви ученици деле заједничке карактеристике</b>
Учење је друштвено VS. <b>учење је индивидуално</b>	<b>Учење је друштвено и учење је индивидуално</b>	<b>Учење је друштвено и учење је индивидуално</b> (некад су интегрисани, а некад одвојени)
Ученик као особа VS. <b>ученик као клијент</b>	Ученик као особа VS. <b>Ученик као клијент</b>	<b>Ученик као особа</b> VS. ученик као клијент



Претпоставка од које се полази у креирању програма са трансмисионом оријентацијом је да ће, уколико родитељи овладају одређеним вештинама, родитељство бити боље. Неке од вештина које се највише наглашавају у програмима са трансмисионом оријентацијом су технике ненасилне комуникације и решавања проблема »без победника и побеђеног« (Thomas & Footrakoon, 1998).

Као што се у Табели 4 може видети, карактеристике образовних програма трансмисионе парадигме препознају се као: наглашавање позиције родитеља као ученика; стручњак је тај који дефинише оптималан степен овладавања вештинама; представе о детету и пожељном начину комуникације са дететом потичу од стручњака; садржај знања креиран је од стране оног ко је креирао програм; ови програми су, углавном, креирани за породице којима је одређена нека од мера заштите детета, тако да је спољашња мотивација разлог укључивања у програм; усмереношћу на овладавање вештинама, ови програми могу запоставити друга поља интересовања родитеља; претпоставка је да сви родитељи имају потребу за сличним знањима и вештинама; важност учења доживљава се на његовом индивидуалном нивоу, а родитељ се доживљава као клијент који има проблем на чијем решавању мора да ради (Thomas & Footrakoon, 1998).

Под образовним програмима *трансакционе оријентације*, аутори сматрају оне образовне програме за родитељство који су усмерени на подршку развоју родитеља (Thomas & Footrakoon, 1998). У овим програмима, «учешће родитеља у дијалогу које их оснажује у процесу формулисања проблема, и излагање идејама и интерпретацијама које су другачије од њихових, су два кључна процеса учења за која се верује да доприносе учењу родитеља на дубљем нивоу» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 28). Као што се у Табели 4 може видети, ови програми представљају средишњу позицију у спектру образовних програма за родитељство, који комбинују неке карактеристике трансмисионо-оријентисаних и неке карактеристике трансформативно-оријентисаних програма образовања за родитељство.

Карактеристике образовних програма трансакционе парадигме препознају се у следећем: процес образовања условљен је родитељским личним животним интересовањима и бригаама; и родитељи и стручњаци значајно утичу на образовни процес – они заједно креирају окружење у ком се подржава истраживање питања

која су од интереса за родитеља; основа за креирање програма јесте опште знање које се огледа у разумевању развоја родитеља и односа родитељ-дете, али повезивањем свог личног знања и искутва са општим знањем, «конструише се ново лично знање у ком се огледа модификација како у личном тако и у општем знању, које се прилагођава њиховој сопственој ситуацији» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 30); разлози укључивања у програм су питања унутрашње мотивације родитеља; ови програми немају садржај који би требало да буде научен; нагласак је на интеграцији друштвених и индивидуалних аспеката учења – «дијалог са другима је претпоставка за стимулацију индивидуалне рефлексije, која повратно стимулише будуће дијалоге» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 35); ови програми су више усмерени на подршку и оснаживање родитеља, него на решавање проблема, што никако не умањује значај и корисност ових програма (Thomas & Footrakoon, 1998).

Образовним програмима *трансформативне перспективе* у образовању за родитељство, сматрају се они програми који обухватају трансформацију контекста родитељства и породичног живота (Thomas & Footrakoon, 1998). Аутори сматрају да су ово програми који су «нешто више од учења» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 42), они су усмерени ка социјалној, личној и трансформацији породичног система.

Карактеристике образовних програма са трансформативном оријентацијом препознају се у следећем: у фокусу ових програма је промена контекста родитељског и дечјег свакодневног живота; циљеви програма се усмеравају ка јачању родитељског и дечјег самопоуздања уз смањење стреса и фрустрација које на њих утичу; овим програмима се одговара на потребе и интересовања родитеља – фокусирани су на родитељске бриге и напоре да унапреде сопствену ситуацију; образовни програми не полазе од претпоставке да стручњак зна боље (или да уопште зна) – претпоставља се да је родитељ експерт за сопствену ситуацију; знање се разуме као процес кроз који се развија разумевање родитељске ситуације и начина превазилажења те ситуације, тако да садржај ових програма може бити веома широк; наглашена је унутрашња мотивација родитеља – они теже остварењу сопствених циљева; «родитељи се оснажују да разумеју контекст сопствене ситуације, снаге тог контекста који утиче на њихове животе и значај

других као делова исте целине коју тај контекст обухвата» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 47) – приступ проблему је свеобухватан, истражује се порекло и контекст проблема, као и алтернативе за његово превазилажење; они се сматрају специфичним за сваког родитеља, али је претпоставка да те специфичности доприносе групном (јединственом) истраживању проблема и тражењу солуција за његово превазилажење; «једна претпоставка се ипак дели: то је претпоставка да свака породица има неку своју снагу» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 48); ови програми подразумевају и кућне посете и групни рад са родитељима – усмерени су ка интеракцији родитеља у разумевању проблема, развијању алтернативних начина превазилажења проблема и разумевању могућих последица тих решења; родитељ је тај који опажа проблем и преузима активности за његово превазилажење – «врста проблема као и врста активности које се предузимају за решавање проблема рефлектују његова лична интересовања и интересе, перспективе и забринутости» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 50).

Трансмисиони, трансакциони и трансформативни образовни програми за родитељство имају своје заједничке карактеристике – сви су усмерени ка развоју родитеља, и њиховим настојањима да промене сопствено окружење. Али, постоје и посебности карактеристичне за сваку од ових парадигми. Трансформационо оријентисани програми стављају родитеље у улогу оних који управљају својим учењем – «родитељи себе опажају као особе које могу променити живот сопствених породица и окружења у ком живе» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 52). За разлику од њих, трансмисионо оријентисани програми наглашавају улогу стручњака у процесима учења родитеља и изазивања жељене промене. «Родитељи се уче вештинама, али су у мањој могућности да примене сопствено учење о својој и промени породичног система у ситуацији сусретања са новим проблемима који ће се временом појавити» (Thomas & Footrakoon, 1998, ¶ 52). Трансакциона перспектива програма може се означити као перспектива «на средини пута» која комбинује снаге и могућности других оријентација програма. Аутори наглашавају да је трансмисионе програме најлакше евалуирати, што можда води ка томе да је ова оријентација најприхваћенија и најпознатија у креирању образовних програма за родитељство (Thomas & Footrakoon, 1998)

\* \* \*

Ако се образовање разуме само у контексту пружања информација, разлике између образовања и терапије су јасно изоштрене (Medić, 1993b). Увођење других динамичких снага у образовање утиче на то да се образовање приближи терапији. Те друге снаге образовања препознају се у његовој формативној и интегративној функцији (Medić, 1993a). Међутим, како је родитељство читав скуп претпоставки које морају бити остварене, подједнака је вредност и програма у којима је приступ информативан и који се тако могу односити на већи комплекс претпоставки (Medić, 1993a).

У односу на приказани модел *Нивоа породичне укључености*, различите функције образовања могу се препознати на различитим нивоима интервенције. Први (*минимални нагласак на породици*) и други ниво Модела (*пружање савета и информација породици*) обухватају образовне програме у којима је «активирана» информативна функција образовања. Следећа три нивоа – *разумевање осећања и пружање подршке породици*, *кратка интервенција фокусирана на породични систем*, *породична терапија* обухватају интервенције у којима се, поред информативне, препознају и вреднују и формативне и интегративне моћи и могућности образовања.

Теоријски модел сагледавања трансмисионих, трансакционих и трансформативних парадигми образовних програма такође може бити препознат као модел у ком се препознају информативна, формативна и интегративна функција образовања: информативна функција образовања препознаје се у програмима са трансмисионом оријентацијом, док се његове формативне и интегративне моћи наглашавају у трансакционим и трансформативним оријентацијама

Наша намера није да ставимо вредносни предзнак испред било које од ових функција образовања, нити да их дефинишемо у неком хијерархијском контексту. «Подједнака је вредност и програма у којима је приступ информативан и који се тако могу односити на већи комплекс претпоставки [...] тако да је њихова комбинација прави начин у приступу» (Medić, 1993a, str. 160). Један од образовних програма за родитељство који је претежно информативног карактера,

развијен је на Универзитету у Медисону (University of Wisconsin-Madison) и обухвата развој, креирање и дистрибуцију образовног материјала родитељима деце адолесцентног узраста (Bogensneider & Stone, 1997). Билтени су давани родитељима три пута у одређеним временским размацама током школске године (Bogensneider & Stone, 1997). Садржај ових билтена обухвата информације о: развојним променама код адолесцента, последицама родитељског понашања на понашање адолесцента, утицају родитељске контроле на понашање детета, детерминантама односа родитељ-адолесцент, значају функционисања целокупног породичног система, подршци коју породица може добити из различитих сектора у локалној заједници. Нарочито интересантним чине се садржаји који се односе на приказе резултата ранијих истраживања спроведених у истој локалној заједници о ставовима родитеља и адолесцената према разним питањима: злоупотреби алкохола и других ризичних супстанци, ризичним понашањима адолесцената, сексуалном сазревању и понашању адолесцента. Поредџи групу родитеља која је била обухваћена програмом са родитељима којима није био дистрибуиран материјал (укупно је обухваћено 796 родитеља), дошло се до следећих резултата: родитељи обухваћени програмом су у већој мери пратили активности свог тинејџера, били су више осетљиви и доступни својој деци, и отвореније су са њима разговарали о ризичним понашањима у адолесценцији (Bogensneider & Stone, 1997). Развој овог програма и праћење његових ефеката навели су истраживаче на закључак «да би на сваких 1000 дистрибуираних билтена у локалној заједници, број епизода претераног конзумирања алкохола и вожње код адолесцената био смањен за шест» (Riley & Bogenschneider, 1999, str. 4).

Сви нивои разумевања односа између различитих образовних и терапијских интервенција у породични систем, различите оријентације и перспективе образовних програма за родитељство, отварају широко поље могућности у ком се можемо кретати при креирању образовних програма за родитељство. Ипак, мишљења смо да процес образовања за родитељство можда највише од свих других области човекове актуализације, јесте процес у ком се стицањем знања, вештина и навика, усвајањем социјалног искуства, вишесмерно надмашује непосредни учинак образовања – стицање знања (Medić, 1993a).

### **3. ОБРАЗОВНИ ПРОГРАМИ ЗА РОДИТЕЉСТВО**

Питање креирања образовних програма за родитељство свакако је сложен, али и изазован процес. Међу најважнијим, кључним елементима тог процеса свакако су разумевање дефинисања циља и садржаја образовних програма за родитељство. Циљ образовног програма за родитељство је одговор на питање шта треба да оствари васпитна делатност у породици, какве личне и друштвене задатке. Садржај образовног програма одговор је на питање развојем којих знања, вештина, веровања, односа, поступака можемо подржати родитеље у остваривању породичног васпитања.

#### **3.1. КЉУЧНА ПИТАЊА У ДЕФИНИСАЊУ ЦИЉЕВА ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО**

Зашто се дефинишу циљеви образовних програма за родитељство? Ко «поседује» циљ образовног програма за родитељство – ко, када и како их дефинише? Ка коме и чему су усмерени циљеви образовних програма за родитељство и како је то повезано са садржајем програма? Које вредности су у основи циљева образовања за родитељство – моралне, културне, религиозне, личне? Ово су само нека од питања која рефлектују сложеност и комплексност процеса креирања образовног програма за родитељство.

Циљ образовног програма за родитељство је основна, централна карактеристика програма. У њему се препознаје сврха, намера целокупног програма – он је операционализација концепта и теоријског приступа у креирању образовног програма. Циљеви дефинишу садржај образовног програма за родитељство – садржај програма представља средство реализације дефинисаног циља. Евалуација програма је средство за процену колико садржаји програма воде ка одређеном циљу програма, колико га остварују, шта се остварује... Образовни програми за родитељство се разликују по својим циљевима, филозофијама и претпоставкама о детету и дечјем развоју, о родитељској улози, о циљевима и природи односа родитељ-дете (Wolf, 2003).

## Зашто се дефинишу циљеви?

Циљеви образовних програма за родитељство су вишеслојни. Истражујући моћ и могућност образовних интервенција у породични ситем, Медић (Medić, 2007) закључује да се »распон амбиција да се утиче на породични живот креће од готово утопистичких уверења да се преко породице и васпитања деце које се остварује кроз однос родитеља и деце све може променити, и деца и родитељи па и свет у коме живимо, преко оних програма који су усмерени на мењање односа и садржаја кроз који се односи реализују не дирајући «у интиму» оних који у те односе ступају, до сасвим скромних циљева да се образовном интервенцијом помогне породици да породични живт учине удобнијим, конформнијим и смање стресне ситуације у породици које изазива савремен начин живота» (Medić, 2007, str. 227).

Увереност у то да образовањем за родитељство можемо мењати друштво у ком живимо, аутори приказују и преко Логичког модела образовног програма за родитељство (*The Logic Model for Parenting Education Programs*, McGroder & Нура, 2009, str. 12). Приказ овог Модела дат је у Табели 5.

Основне претпоставке *Логичког модела образовног програма за родитељство* (McGroder & Нура, 2009) су да образовним програмом за родитељство родитељи могу бити подржани у развоју сопствених способности неопходних за разумевање, препознавање и задовољавање дечјих развојних потреба, како би их на прави начин спремили за одраслост. Отуда, садржај образовног програма за родитељство треба да обухвати знања, вештине, веровања и ставове, релевантне за разумевање развојних карактеристика детета, посебно развојних карактеристика у периодима транзиције – преласка из једне у другу фазу животног циклуса.

Поред ових основних активности образовног програма за родитељство, аутори предвиђају и могућност додатне подршке родитељима у виду додатних сервиса и услуга из заједнице, како би се умањио ефекат евентуалних стресних фактора који могу да ометају родитеље у реализацији њихове родитељске улоге. «Уколико родитељи наставе да након реализације образовног програма у својим свакодневним активностима практикују оно што су стекли образовним програмом, дете ће осетити корист од програма» (McGroder & Нура, 2009, str. 6).

Табела 5. Логички модел образовног програма за родитељство (The Logic Model for Parenting Education Programs, McGroder & Hyra, 2009, str. 6)

<b>ЦИЉ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО:</b> Сигурност и здрав развој детета		
<b>ОСНОВНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ:</b> Усмерени ка релевантним знањима, вештинама, веровањима, ставовима, понашању, образовни програми за родитељство пружају родитељима знања, вештине, развијају ставове и самопоуздање неопходно за правилно препознавање и задовољавање развојних потреба своје деце како би их боље припремили за одраслост		
<b>ЕЛЕМЕНТИ ПРОГРАМА</b>	<b>НЕПОСРЕДНИ ИСХОДИ</b>	<b>ДАЉИ ИСХОДИ</b>
<b>ОБРАЗОВАЊЕ/ТРЕНИНГ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Информације (нпр. здравље и исхрана, развој детета, ефикасне стратегије дисциплиновања, позитивна интеракција родитељ-дете)</li> <li>Вештине васпитања детета</li> <li>Позитивни ставови о васпитању детета</li> </ul>	<b>РОДИТЕЉ</b> Знање/разумевање/свесност Вештине/способности Ставови/веровања/спознаја Релација родитељ-дете Понашање родитеља	<b>РОДИТЕЉ</b> Стално усавршавање и пораст знања, вештина, ставова, квалитетног односа родитељ-дете, ефикасно родитељско понашање Превенција и редуција занемаривања/злостављања
<b>ПОДРШКА/ОСНАЖИВАЊЕ</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>За родитељство</li> <li>За залагање за сопствену/дечју корист</li> <li>За чињење здравих избора (нпр. образовање, трудноћа, запошљавање, релације са другима)</li> </ul>	Превенција/ублажавање депресије Превенција/ублажавање стреса Неговање/пораст самовредновања	<b>ДЕТЕ</b> Здраво, сигурно Побољшава спремност за полазак у школу (социјална, академска, емоционална, бихејвиоирална) Смањени ниво поремећаја у понашању Мањи проценат делинквенције/криминала Мање тинејџерских трудноћа Мање насиља Мање злоупотреба супстанци Успешан прелазак у одраслост <b>УСПЕШНО САЗРЕВАЊЕ</b>
<b>УПУЋИВАЊЕ/ВОЂАСЛУЧАЈА</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Приступ потребним сервисима/услугама</li> </ul>	Упознавање основних потреба	<b>ДРУШТВО</b> Смањење друштвених трошкова за одгајање детета/порези БДП Боља припрема радне снаге за укључење у глобалну економију
	<b>ДЕТЕ</b> Здраво/сигурно Задовољава развојне прекретнице Мање проблема у понашању	



Непосредно, дете ће се осећати сигурно и здраво (у исто време смањиће се занемаривање и злостављање), здраво ће се развијати, биће спремна за школу (социјално, академски, емоционално, бихејвиорално), смањиће се поремећаји у понашању. «Све то води ка смањењу тенденција да ће се деца ризично понашати (злоупотребљавати супстанце, бити насилна, делинквентног понашања), и повећању вероватноће да ће постати срећни и продуктивни чланови друштва» (McGroder & Нуга, 2009, стр. 13). Коначно, инвестирање у образовне програме за родитељство може водити ка друштвеним бенефитима који се изражавају бројевима – у виду смањења такси, смањења издвајања средстава за развој нових сервиса и услуга у друштву, пораста бруто друштвеног прихода (McGroder & Нуга, 2009).

Слажемо се са ауторима који су мишљења да образовање за родитељство (и образовање за живот у продици) не могу обезбедити одговоре на све проблеме са којима се родитељи суочавају у друштву (Ruud & Hall, 1974). На неке од тих проблема је и немогуће одговорити образовним програмима за родитељство. Али, образовни програми за родитељство могу помоћи родитељима у доношењу одлука и избора који су релевантни и значајни за породично васпитање. Стерн (Stern, 1969) сматра да не можемо спречити проблеме које породица има у друштву, али можемо да смањимо њихов обим и интензитет. Образовањем за родитељство можемо и да помогнемо људима да постану свесни друштвених снага које утичу на појединца и породице (и могу бити стресни), и да им помогнемо у борби са таквим стресом (Ruud & Hall, 1974, стр. 140).

### **Ка коме/чему су усмерени циљеви програма?**

Циљеви образовања за родитељство усмеравају се на: «а) актере породичног живота, њихове личности и личне животне филозофије, б) промене односа које актери породичног живота успостављају у породици, в) посебне микроелементе породичног живота који на различите начине одређују функционисање породице» (Medić, 2007, стр. 227). У овом контексту, приметно је да се циљеви образовања за родитељство некад усмеравају на дете, некад на родитеља и развој његових компетенција, али се најчешће циљеви образовних

програма за родитељство фокусирају ка развоју (мењању) односа између родитеља и деце и садржаја кроз који се ти односи реализују.

Преглед релевантне литературе је показао да се у развоју схватања о циљевима образовних програма јасно препознају три линије усмерености ових циљева: 1. Фокусираност или на дете или на родитеља; 2. Дистрибуирана фокусираност и на дете и на родитеља, 3. Фокусираност на однос и на развој односа између родитеља и детета. У дизајну и реализацији програма, међутим, ови циљеви не могу бити стриктно одвојени, већ се међусобно комбинују на веома разноврсне начине. При свему томе, програми могу бити усмерени на целу породицу, на поједине породичне субсистеме или и на појединачне чланове породице; могу припадати антиципаторној или актуелној социјализацији родитеља; могу бити усмерени с обзиром на очекиване ефекте; могу бити усмерени на здравље и здраве породичне снаге или на породичне дисфункционалности.

Тако Пикартс и Фарго (Pickarts & Fargo, 1971) наводе да се циљеви образованих програма за родитељство скоро пола века (до друге половине XX века) крећу ка томе да родитељ треба да: научи да поштују дете, развије вештине подржавања детета, развије интересовања за изучавање психологије, разуме значење и значај менталног здравља детета, развије интересовање за школовање деце, да се упознаје са изворима информација о неговању детета (Pickarts & Fargo, 1971).

Развој различитих хуманистичких наука и препознавање могућности и капацитета одраслог да се развија, утицали су на то да се циљеви образовних програма за родитељство почну усмеравати и ка родитељима, њиховој родитељској улози и развоју односа између родитеља и деце. Тако се циљ образовних програма дефинише као:

- «Подршка родитељима или систему који брине о детету да повећају своје капацитете и самопоуздање у неговању здравог детета» (Carter & Kahn, 1996, str. 6),

- «Подршка родитељу да постане више свестан своје улоге у породичном васпитању, да буде креативнији и рационалнији у улози родитеља (Brim, 1959, str. 10-11),

- «Унапређење реализације родитељске улоге – боље разумевање деце и њиховог развоја, разумевање себе и свог односа са децом» (Harmin & Brim, 1980, према: Hennon & Arcus, 1993, str. 117),

- «Повећање родитељске свести и компетенција за обављање родитељске улоге, овладавање вештинама којима родитељи суштину свакодневног живота користе у васпитању свог детета у циљу унапређења дечјих способности да користе своје искуство и проналазе значење у њему; изоштрити родитељски капацитет да дефинишу сопствене вредности и да их користе у свакодневним одлукама у вези са васпитањем детета» (Pickarts & Fargo, 1971, str. 269).

У том контексту, приказујемо један од најзначајнијих модела препоруке за креирање образовних програма за родитељство, чији је значај препознат на националном нивоу у САД. То је *Национални модел образовања за родитељство* (National Extension Parent Education Model). Резултат је дугогодишње међууниверзитетске сарадње, и данас представља један од кључних модела не само за развој образовних програма за родитељство, већ и припрему стручњака у овој области (DeBord et al., 2006). Овак Модел бухвата сет од 6 приоритетних области које треба да буду обухваћене образовним програмом за родитељство (DeBord, Bower, Goddard, Kirby, Kobbe, Myers-Walls, Mulroy & Ozretich, 2002; DeBord et al., 2006; Smith, Cudaback, Goddard & Myers-Walls, 1994). Те области су:

1. Брига о себи,
2. Разумевање сопственог и развоја свог детета у различитим фазама,
3. Брига о детету и развој односа родитељ-дете,
4. Подршка развоју детета кроз различите развојне фазе,
5. Мотивисање развојних потенцијала детета,
6. Заштита најбољег интереса детета (Smith et al., 1994).

Модел је фокусиран како на децу, тако и на родитеља, његову родитељску улогу и развој односа између родитеља и деце. Претпоставка овог модела је да је «једна од најважнијих ствари коју можемо учинити да бисмо постали бољи родитељи – да учимо о родитељству» (Debord, 1997, ¶ 1).

Са становишта актуелности породичног живота, Медић (Medić, 2007) циљеве образовне интервенције у породични систем класификује на: антиципаторне – представљају припрему за породицу прокреације, и актуелне –

подршка су актуелној породичној ситауцији и њеним члановима у тренутним улогама у којима се налазе, наглашавајући при том да образовна интервенција може бити истовремено усмерена и на антиципаторну и на актуелну социјализацију. Наведена класификација нарочито се односи на образовање за родитељство. Образовни програми који се развијају намењени су како будућим родитељима, тако и родитељима деце различитог узраста. Сам назив области (образовање за родитељство) може упућивати (асоцирати) на закључак да је реч о образовању и образовним програмима чији је циљ антиципаторна социјализација – припрема за живот у будућој породици. Отуда и не чуди што се данас у нашој земљи школама за родитеље сматрају организовани курсеви за припрему породиља за долазак детета у породицу.

«Могућност коришћења образовних интервенција у породични систем значајно усложњавају и повећавају различите позиције чланова породице као и њихова умреженост породичним односима» (Medić, 2007, str. 228). И образовни програми за родитељство се усмеравају на: целу породицу, на поједине чланове породице, не посебне породичне субсистеме, мада се «родитељи најчешће јављају као посредна, медијаторска *мета*» (Medić, 2007, str. 228). У овом контексту, чини нам се значајним да примером илуструјемо како образовање за родитељство може да се односи на чланове породице различитих узраста и њихову потребе да уче о родитељству.

Нацрт тематских области Образовања за живот у породици (Family Life Education Content Areas: Content and Practice Guidelines, 2009), креиран од стране Националног Савета за Породичне односе САД-а (National Council on Family Relations), представља водич и концептуални оквир за развој, имплементацију и евалуацију програма за живот у породици (Bredenhof, 2009). Настао је након више деценија истраживања ове области, тако да представља резултат акумулираних знања до којих су различити аутори, стручњаци у области образовања за живот у породици у различитим временским периодима дошли.

Његов несумњиви значај и важност види се у томе што управо критичко сагледавање овог Оквирног концепта представља основу за унапређење и области и програма образовања за живот у породици у последњих двадесет година.

Концепт указује на то да образовањем за живот у породици треба обухватити садржаје који се односе на следеће области: 1) породица и појединац у друштвеним контекстима, 2) унутрашња динамика породичног живота, 3) раст и развој човека кроз животни циклус, 4) развој сексуалности, 5) међуљудски односи, 6) управљање породичним ресурсима, 7) образовање за родитељство, 8) породично законодавство и државна политика према породици, 9) професионална етика и пракса, 10) методологија образовања за живот у породици (Bredenhof, 2009).

Комуникација, решавање проблема и доношење одлука нису издвојени као посебне тематске целине, већ су инкорпорирани у све наведене тематске области. Како су истраживања показала да образовање за живот у породици не може бити дефинисано на адекватан начин док се не одреди коме је оно намењено, у којој фази његовог развоја и у каквом контексту ће се то образовање одвијати (Fraisier, 1967), то се овим Концептом сугерише да се тематским областима које су њиме конципиране приступи у зависности од тога ка коме се образовни програми за живот у породици усмеравају: деци, адолесцентима, одраслима или старијима (Bredenhof, 2009).

У Табели 6, приказани су садржаји из области образовања за родитељство који могу бити намењени деци, младима, одраслима и старијима. Представљени Нацрт тематских области образовања за родитељство треба разумети као водич, скуп смерница за развој, реализацију и евалуацију програма образовања за родитељство (Bredenhof, 2001, str. 134). Он може пружити контекст за развој образовних програма који треба да помогну појединцима и породицама да: усвоје знања о принципима релевантним за породично живљење, преиспитају личне и разумеју и прихвате ставове и вредности других, развију интерперсоналне вештине које доприносе успешном породичном животу (Arcus, 1990, према: Arcus, Schvaneveldt & Moss, 1993). Његов значај препознаје се и у томе што садржи све димензије учења (укључујући знања, ставове и вештине) и што се односи на чланове породице свих узраста и њихове потребе да уче о породичном животу (Bredenhof, 2001).

Табела 6. Приказ Наурта тематске области Образовања за родитељство (према: Jacobson, 2009)

<b>ДЕТИЊСТВО</b>	<p>Сигурност деце  Одговорности родитеља  Различити врсте старања о деци  Родитељи који не живе са децом  Награђивање и кажњавање  Задовољавање дечјих потреба у различитим фазама развоја  Разликовање родитељских стилова понашања  Одговорност деце  Извори помоћи за родитеље – породица, суседство, заједница  Проблеми везани за породично насиље, злостављање и занемаривање</p>
<b>АДОЛЕСЦЕНЦИЈА</b>	<p>Комуникација између родитеља и деце  Задовољавање дечјих потреба у различитим фазама развоја  Поштовање индивидуалних разлика деце  Награђивање и кажњавање  Разумевање брачних и родитељских улога  Фактори које треба узети у обзир приликом доношења одлуке да ли и када постати родитељ  Васпитање детета  Подучавање животним вештинама – самопоуздање, сигурност, доношење одлука  Породични конфликти и решавање конфликта  Проблеми везани за породично насиље, злостављање и занемаривање  Извори помоћи за родитеље – породица, суседство, заједница  Различити родитељски статуси – једнородитељство, усвојење  Утицаји на родитељске стилове – етнички, расни, полни, социјални, културални</p>
<b>ОДРАСЛО ДОБА</b>	<p>Фактори које треба узети у обзир приликом доношења одлуке да ли и када постати родитељ  Припрема за рођење и родитељство  Промена родитељских одговорности (како деца постају независнија)  Комуникација између родитеља и деце  Васпитање деце, саветовање и родитељске стратегије  Промена односа родитељ-дете током животног циклуса  Важност родитељске комуникације у васпитању детета  Обезбеђивање сигурног окружења за дете  Подучавање деце животним вештинама – самопоуздање, сигурност, доношење одлука  Награђивање и кажњавање  Различити родитељски статуси – једнородитељство, усвојење  Извори помоћи за родитеље – породица, суседство, заједница  Проблеми везани за породично насиље, злостављање и занемаривање  Утицаји на родитељске стилове – етнички, расни, полни, социјални, културални</p>
<b>СТАРИЈЕ ДОБА</b>	<p>Промена односа родитељ – дете у каснијем добу  Могућности васпитања унучади  Утицај различитих родитељских стилова и вредности на комуникацију са старијим члановима  Комуникација са унучетом  Извори помоћи за старије – породица, суседство, заједница  Породични конфликти и њихово решавање  Проблеми везани за породично насиље, злостављање и занемаривање  Прилагођавање на сложеност различитих породичних ситуација – одлазак брачног партнера...</p>

Циљеве образовних програма за родитељство могуће је препознати и са становишта ефеката – они се препознају на: «когнитивно-сазнајном нивоу, на афективном плану функционисања личности, на бихејвиоралном нивоу индивидуалног понашања или усвајања нових бихејвиоралних образаца и на интерактивном плану изграђивања нових релација са другима» (Medić, 2007, str. 228). Тако се циљеви образовних програма за родитељство дефинишу на следећи начин:

- «Пружање релевантних информација родитељима, насталих као резултат истраживања и савремених идеја у области дечјег развоја и образовања за родитељство» (Los Angeles Program of Parent and Family Life Education, 1935, према: Pickarts & Fargo, 1971, str. 147 )

- «Циљ образовног програма за родитељство је да унапреди психичко и физичко здравље деце мењањем родитељског понашања кроз образовање» (Pickarts & Fargo, 1971, str. 268),

- «Циљеви образовних програма за родитељство најчешће укључују учење родитеља вештинама да помогну деци у достизању њихових развојних потенцијала и унапређење родитељских вештина да подрже децу у њиховој социјалној интеракцији» (Mahoney et al., 1999, str. 117).


И када се претежно фокусирају на неки од ових нивоа и планова, образовни програми за родитељство најчешће обухватају њихову комбинацију. Тако се циљеви образовних програма за родитељство разумеју као:

- «Промена или унапређење знања и вештина потребних за неговање детета» (Brock, Oertwein, Coufal, 1993, према: Powell & Cassidy, 2001, str. 189),

- «Проширење увида, разумевања и ставова, добијање знања и вештина о развоју родитеља и њихове деце, као и релације између њих» (Heath, 1995, према: Powell & Cassidy, 2001, str. 189).

Да су образовни програми за родитељство најчешће комбинација унапређења знања и унапређења вештина, које потом воде ка успешнијој релацији родитељ-дете и развијању нових вештина код детета, можда је најприметније у образовним програмима намењеним родитељима мале деце. Тако ови програми најчешће имају структуру приказану у Табели 7 (*Садржај и очекивани исходи образовног програма за родитеље мале деце*, према: Mahoney et al., 1999, str. 136).

Табела 7. *Садржај и очекивани исходи образовног програма за родитеље мале деце* (прилагођено према: Mahoney et al., 1999, str. 136)

Садржај		Исходи
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Информације о дечјим развојним потребама и потребама за учењем</li> <li>* Општа знања о родитељству</li> <li>* Општа знања о односу родитељ-дете</li> <li>* Специфична питања родитељства</li> <li>* Специфична питања о односу родитељ-дете</li> <li>* Вештине за контролу и усмеравање дечјег понашања у свакодневном контексту</li> <li>* Вештине за суочавање са проблемским понашањем</li> <li>* Подршка детету у савладавању вештина</li> <li>* Примена наученог у циљу овладавања сложенијим вештинама</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Пораст знања код родитеља</li> <li>Родитељ боље брине о детету</li> <li>Унапређење социо-емоционалног односа између родитеља и деце</li> <li>Унапређење комуникације између родитеља и деце и развој друштвено прихватљивог понашања</li> <li>Стицање посебних вештина од стране детета</li> </ul>

Према мишљењу Махонија и сарадника (Mahoney et al., 1999), образовни програм за родитељство може да обухвати спектар садржаја (од пружања информација о садашњем нивоу дечјег развоја, до развоја сложених вештина код родитеља), који даље може водити спектру очекиваних исхода (пораст знања о дечјем развоју, развоју односа између родитеља и деце, овладавање специфичним вештинама од стране детета и њихова употреба у различитим контекстима).

Образовни програми за родитељство, даље, могу бити усмерени на здраве породичне снаге или на дисфункционалне породичне тачке (Medić, 2007). У том контексту, циљеви образовних програма за родитељство могу бити усмерени ка: вођеном и подржаваном развоју породице, превенцији настанка проблема у породици, могу бити усмерени директно на проблем, или на посебно поље интересовања појединих циљних група (Medić, 2007; McKenzie & Bacon, 2002). Аутори говоре и о томе да се општим циљем образовних програма за родитељство могу сматрати превенција и раст (Eaton, 1982). «Усмереност на превенцију омогућава да се предухитре будући проблеми, док усмереност на раст подстиче развој потенцијала, што чини породично васпитање успешнијим» (Eaton, 1982). У овом контексту, циљеви образовних програма за родитељство се дефинишу и као «редуковање ризичних и промовисање заштитничких фактора за развој деце и



њихов друштвени, физички и емоционални развој» (Moran, Gbate & Van der Merwe, 2004, према: Asmussen, Corlyon, Hauari & La Placa, 2007, p. 15), односно «помоћ и подршка родитељима да науче нове, ефикасније начине васпитања деце» (Ferrigno & Brandt, 1980, str. 16).

Неки од образовних програма за родитељство су «универзални» и у том смислу су креирани за општу популацију и настоје да се фокусирају на примарну превенцију и промоцију позитивне родитељске праксе; «посебни» или «специфични» програми намењени су појединцима и породицама које су у високом ризику од појаве проблема у функционисању, или се проблем већ појавио (McGroder & Нуга, 2009).

Преглед релевантне литературе показује да је много већи број како развијених, тако и евалуираних образовних програма за родитеље у оним породицама у којима постоји ризик или се неки од проблема у њеном функционисању већ испољио.

### **Које вредности су у основи циља програма?**

Питање дефинисања циља образовних програма за родитељство као да води постављању нових питања: шта је добро родитељство? Ко је добар родитељ? Резултате свог истраживања о томе шта карактерише «доброг родитеља», Брим (Brim, 1959) сматра могућим радним циљевима образовних програма за родитељство. Према Бриму, «добар» родитељ је онај који испуњава правила, онај који воли и прихвата, има знање о нормама и фазама дечјег развоја, онај који разуме последице свог понашања на дете, онај који решава проблеме, који управља домом и који је опуштен, природни родитељ (Brim, 1959). У свом истраживању о представама о «добром родитељу», Маген (Magen, 1994) долази до следећих резултата: родитељи сматрају «добрим родитељем» оног који подстиче постигнуће свог детета, праведно награђује и кажњава, поштује обећања и модел је понашања свом детету. Адолесценти «доброг родитеља» виде као оног који их разуме, подржава и поштује њихову независност (Magen, 1994).

Питање које се намеће је: шта/ко условљава циљеве образовања за родитељство: «модел» родитеља коме се тежи или модел «детета» коме се тежи? У образовању за родитељство јесте «модел» родитеља «тај кроз који се пресецају

и упућују утицаји на обликовање дечјег развоја... али, образован родитељ је тек претпоставка за успешног родитеља» (Medić, 1993, str. 157). Успешност родитељства оваплоћује се тек у односу између родитеља и деце, јер је породично васпитање начин на који родитељи задовољавају дечје потребе (Medić i sar., 1997). Отуда се циљеви, задаци и садржаји кроз које се остварује процес образовања за родитељство могу односити на: уобличавање различитих механизма понашања (од друштвене свести до вештина), различите аспекте односа родитељ-дете, различите димензије дечјег развоја (Medić, 1993, 1997).

Овако различите могућности образовног програма за родитељство отварају још једно питање: то је питање вредносне неутралности ових програма. Мада смо мишљења да је немогуће креирати вредносно неутралне образовне програме за родитељство, приметно је да се у овој области програми разликују «по степену готовости решења који се у њима нуде породици као пожељан или «прави» образац функционисања» (Medić, 1993, str. 209). Тај распон се креће од мање вредносно обојених програма који оснажују родитеље да у складу са својом животном филозофијом успостављају сопствени модел васпитања, доброг детета и успешног родитељства, до тренинга у којима се родитељи директно обучавају посебним вештинама и техникама реализације успешног породичног васпитања.

Истраживања показују да су ефикасни образовни програми за родитељство усмерени ка пружању подршке родитељима да освесте сопствене циљеве којима у родитељству теже (Fox, 2005). Један од начина да се родитељски циљеви укључе у образовни програм за родитељство јесте позвати их на сарадњу у креирању програма. Та сарадња може помоћи родитељима да постану прави партнери у образовању за родитељство. «Важно је имати у виду да пре него што се дефинишу конкретни циљеви образовног програма треба истражити образовне потребе популације којој је програм намењен. Тада треба одлучити које ће од њихових образовних потреба бити водеће у процесу креирања образовног програма» (Eaton, 1982, str. 39).

У образовним програмима за родитељство не постоје јединствени циљеви, јер не постоје исти родитељи. «Треба веровати да је сваки родитељ способан да направи најбољи избор од онога што му се нуди образовним програмом» (Ellwood, 1983, str. 128), да би истражио сопствене вредности, донео сопствене

одлуке, развио сопствене вештине... У образовању за родитељство и нарочито у процесу дефинисања циљева образовних програма за родитељство не смемо заборавити чињеницу на коју указују нека истраживања – родитељство је отворено за промену, али се не мења лако (Stankoff & Phillips, 2000, према: Smith, Perou & Lesesne, 2002). Често се деси да «иако науче нова знања о дечјем развоју, и науче нове вештине, и имају жељу да промене своје понашање, родитељи настављају да буду родитељи какви су били – веровања о свету, себи и другима су дубоко у нама. Њих није лако мењати» (Thomas 1996, str. 189).

Слажемо се са ауторима који говоре о потреби изграђивања «сопствене филозофије образовног програма за родитељство» (Duncan & Goddard, 2011). Они препоручују да, пре него што кренемо у креирање образовног програма за родитељство сами себи одговоримо на питања о томе каква су наша веровања:

1. о родитељству,
2. о сврси и могућностима образовања за родитељство,
3. о садржају образовног програма,
4. у процес учења за родитељство (Duncan & Goddard, 2011, str. 21-23).

Јер, тек кад освестимо своје ставове, вредности и уверења о овим питањима, можемо кренути у процес креирања образовног програма за родитељство (или одустати од њега).

\* \* \*

Анализа литературе о циљевим образовних програма за родитељство показује да су они иманентни овим програмима, било да су експлицитни, имплицитни или прикривени. Иако су на мета плану циљеви јасно категоријално препознатљиви, на плану ткива, садржаја програма, они се међусобно преплићу и комбинују на разноврсне начине. Циљеви програма за родитељство су неизбежно вредносно засићени, чак и онда када вредности нису јасно дефинисане или одређене, већ само имплициране.

### **3.2. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУПИ КРЕИРАЊУ ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО**

Преглед литературе о теоријским оквирима и полазиштима за креирање образовних програма за родитељство показује да се не може лако направити пресек теоријских приступа која представљају полазишта за креирање образовних програма. Различите студије о образовним програмима за родитељство користе различите критеријуме за њихову класификацију, приметна су и преклапања критеријума по којима се класификације дефинишу, као и то да несагласје које постоји у томе како дефинисати образовање за родитељство и образовне програме за родитељство представља један од узрока ових недоумица у самим класификацијама теоријских полазишта за креирање и развој образовних програма за родитељство.

Јасно је да поље теоријских полазишта за креирање и развој образовног програма за родитељство може да обухвата теорије о људском развоју које су настале како од стране различитих аутора, тако и у оквиру различитих наука. То није случај само са облашћу образовања за родитељство, већ вероватно са свим другим областима које се баве човеком и његовим релацијама са другима. Картер и Кан (Carter & Kahn, 1996) наглашавају да већина образовних програма за родитељство има дефинисану теоријску основу, мада међу њима има «...оних који су далеко од те интелектуалне базе од које полазе, већ су више оријентисани ка пракси и искуствима која из ње долазе» (Carter & Kahn, 1996, str. 28).

У свом истраживању посвећеном утврђивању могућих заједничких карактеристика образовних програма за родитељство, у вези са теоријским основама на којима се програми развијају Бунтинг (Bunting, 2004) закључује да у овој области постоји велики број теоријских полазишта за креирање различитих врста образовних програма за родитељство. Најзаступљенијим образовним програмима за родитељство, Бунтинг (Bunting, 2004) сматра: бихејвиоралне, бихејвиорално-когнитивне, програме засноване на теоријама о односима и

релацијама, на рационално-емоционалној терапији и програме који као своју основу користе комбинацију различитих приступа.

### **Бихејвиорални програми**

Основном карактеристиком бихејвиоралних програма за родитељство, Бунтинг (Bunting, 2004) сматра то што су они засновани су на принципима социјалног учења. Садржај ових програма усмерен је ка развоју родитељских вештина. Родитељи уче да користе широк опсег различитих техника понашања, као што су позитивно поткрепљење, преговарање, проналажење алтернативних решења за кажњавање (Forehand & Kotchick, 2002).

Биће приказана три бихејвиорална програма. Први због тога што у дугом низу година показује константно добре резултате, а преостала два су изабрана због тога што су усмерена ка породицама са децом адолесцентног узраста, као и програм који је развијен у оквиру истраживања на који се односи овај рад.

*Невероватне године* (The Incredible Years Programme) је програм заснован на бихејвиоралној теорији као серија програма о моделовању дечјег понашања (Bunting, 2004).

Образовни програм за родитељство *Невероватне године* обухвата три подпрограма – намењена деци, родитељима и наставницима, а развијан је и истраживан у протеклих 30 година (Webster-Stratton & Hutchings, 2004). Ови подпрограми су комплементарни, а циљ је да се развијањем емоционалних и социјалних компетенција деце спрече или умање емоционални и проблеми у понашању деце узраста од две до осам година (Webster-Stratton, 1985). Програм *Невероватне године* усмерен је ка подршци и развоју знања, веровања, понашања и ставова код родитеља и наставника којима се може утицати на јачање социјалних способности деце, њихових способности да решавају проблеме, а у циљу смањења агресивног понашање деце код куће и у школи.

Основни програм серије програма *Невероватне године* (програм «Basic») усмерен је ка учењу родитеља вештинама којима се промовишу социјалне компетенције детета и смањују проблеми у дечјем понашању. Он обухвата четири области: игра са децом; награђивање и кажњавање; контрола детета; стратегије

решавања проблема у дечјем понашању (Spitzer, Webster-Stratton & Hollinsworth, 1991). Осамдесетих година прошлог века резултати евалуација основног («Basic») програма *Невероватне године* су показали да програм утиче на унапређење односа између родитеља и деце, и редуковање дечјих проблема у понашању код куће код најмање две трећине деце чији су родитељи били обухваћени програмом (Webster-Stratton & Hutchings, 2004). Резултати евалуације која је уследила три године након реализације овог програма показала су да је отприлике око једне трећине ове деце и даље имало потешкоћа у школи или у односу са својим вршњацима.

Као последица ових резултата, развила су се још два у серији програма *Невероватне године*. Један од њих усмерен је на родитељску комуникацију, контролу љутње и вештине решавања проблема (програм «Advance»), други је усмерен на развој социјалних вештина код деце, учење стратегија за решавање проблема и ненасилну комуникације (програм «Supporting Your Child's Education»). У садржају првог програма («Advance») нагласак је на вештинама комуникације, стратегијама контролисања љутње и беса, вештинама решавања проблема, начинима пружања подршке детету. Други програм (програм «Supporting Your Child's Education») усмерен је на подршку родитељима у промовисању дечјих академских вештина, као што су читање, навикавање на редовну израду домаћих задатака и развој односа сарадње са наставницима (Webster-Stratton & Reid, 2010). Резултати евалуације ових програма су показали да они утичу на јачање веза деце са вршњацима, боље решавање проблема и унапређење односа између родитеља и деце. Касније је развијен и програм за наставнике, који је усмерен на учење вештина о редуковању агресивног понашања деце у школи, чија евалуација је такође показала значајне резултате (Webster-Stratton & Hutchings, 2004).

Програм који за своје теоријско полазиште такође има бихејвиоралну теорију, усмерен је ка породицама у којима су деца у раној адолесценцији испољила агресивно и делинквентно понашање (Parent Management Training – PMT). Општа претпоставка на којој се програм заснива јесте да је проблематично понашање деце развијено у породици у којој постоји неприлагођена интеракција

између родитеља и деце (Bradley, Jadaa, Brody, Landy, Tallett, Watson, Shea & Stephens, 2003). Двасеточасовни образовни програм за родитеље усмерен је ка разумевању значаја родитељског утицаја на дечје понашање – у том контексту, родитељи се упућују у разумевање важности сопственог ауторитета, контроле, блиског праћења развоја детета, јасне комуникације и изражавања сопствених очекивања у вези дечјег понашања, награђивања позитивног дечјег понашања. Резултати евалуације примене овог програма показали су да деца из породица обухваћених овим програмом у мањој мери испољавају асоцијално понашање, а ефекти програма препознати су и код мајки, код којих се као резултат програма смањило ниво депресивности (Bradley et al., 2003).

Програм се показао врло ефикасним у раду са високо-ризичним породицама, чија деца испољавају агресивно понашање или су у сукобу са законом. Посебним значајем овог програма сматра се то што је истраживање показало да су промене асоцијалног понашања адолесцената могуће, иако оне подразумевају промену асоцијалног понашања које је: већ «утврђено» прекидом школовања, одбијено од стране просоцијалних, а подстакнуто од стране асоцијалних вршњака (Patterson, Dishion & Chamberlain, 1993, према: Riley & Bogenschneider, 1999).

Програм *Развој односа између родитеља и адолесцента* (Parent Adolescent Relationship Development – PARD) такође припада групи образовних програма за родитељство који своју теоријску основу проналазе у бихејвиоралној теорији. Како се и из назива може закључити, програм је намењен родитељима чија су деца адолесценти, значи «довољно зрели да јасно и директно изразе своје мисли и прихвате одговорност за своју улогу у породичној комуникацији» (Brock et al., 1993, p. 100). Програм је усмерен на унапређење родитељских комуникацијских и вештина решавања проблема – развој емпатије и брижности, уз истовремено јасно постављање граница неприхватљивом понашању адолесцента. Овај програм води родитеље «од тога *шта* до тога *како*, *када* и *где*» (Guernsey & Guernsey, 1981, str. 597), односно – фокусиран је на развој родитељских вештина. Истраживања су показала да су родитељи укључени у програм значајно унапредили комуникацију

и квалитет односа са адолесцентом, као и степен самопоштовања (Ginsberg, 1977, према: Brock et al., 1993).

Програм је процењиван и на узорку мајки са средњим и ниским примањима чије су кћерке адолесцентног узраста – у поређењу са контролном групом, учеснице овог програма су показале боље резултате на индексима комуникацијских вештина, комуникацијских модела и квалитета односа; како је процена вршена 6 месеци након завршетка програма, уверила је ауторе у то да «развој вештина заслужује значајно место у образовним програмима за породицу» (Guerney & Guerney, 1981, str. 597).

Ова три егземпларна, бихејвиорално заснована програма показују неке од систематских карактеристика ове групе програма уопште. Они су, наиме, ефикасни и показују добре резултате и као превентивни програми и као програми усмерени на решавање манифестованих проблема. Овоме вероватно у великој мери доприноси релативна једноставност бихејвиоралне парадигме у оквиру које се могу прецизно дефинисати и циљеви програма и утврдити њихови ефекти.

### **Когнитивно-бихејвиорални програми**

Као следећу групу програма, Бунтинг разматра когнитивно-бихејвиоралне програме за родитељство, који «комбинују основне врсте бихејвиоралних стратегија са основним врстама когнитивних стратегија у циљу промене мишљења које родитељи имају о самима себи и својој деци» (Bunting, 2004, p. 330).

Пример таквог програма је *Самопроцењивање: Породичне Ствари* (Self-Esteem: A Family Affair), образовни програм који у себи комбинује методе развоја самопроцењивања и разумевања техника трансакционе анализе. Програм је фокусиран на комуникацију, стил и ефекте родитељства, лична веровања и афирмацију чланова породице, при чему се управо афирмација сматра кључним концептом за развој чланова и породице у целини (Brock et al., 1993). У свакој фази дететовог развоја постоје кључне поруке које оно мора да прими од стране родитеља да би се правилно развијало – оне су повезане са развојним задацима



сваке развојне фазе и могу бити представљене појмовима: бити, радити, мислити, идентитет и моћ, структура, идентитет-сексуалност-одвајање, међузависност (Brock et al., 1993). Родитељ их детету преноси кроз своју комуникацију и понашање са њим, а поруке значајно утичу на самопроцену детета – «ако одговарајућа порука није примљена, онда је фаза развоја збир ниског самопроцењивања и неправилног развоја» (Brock et al., 1993, str. 100). Отуда се родитељи, вођени одређеним техникама трансакционе анализе, оснажују у анализи сопственог система веровања. Програм је даље развијан тако да је сачињен и програм *Одрастимо поново: Родитељи себи, Родитељи нашој деци* (Growing up Again: Parenting Ourselves, Parenting Our Children) којим се чланови породице подржавају у настојањима да замене старе, неафирмишуће поруке онима које су афирмишуће. Тестирање програма *Самопроцењивање: Породичне Ствари* резултирало је подацима о значајним променама у породичној флексибилности, кохезији и конфликтима (Bredenhof & Neu, 1986).

Програм *Самопроцењивање: Породичне ствари* показује да и ова групација програма може бити ефикасна у зонама за које је индикована.

### **Програми засновани на теоријама о односима и релацијама**

Следећа група образовних програма за родитељство су програми засновани на теоријама о односима и релацијама (Bunting, 2004). Циљ ових програма је да омогуће родитељима учење нових вештина – активног слушања и комуникације са својом децом, као и то да своје и понашање своје деце разумеју у контексту односа који између њих постоји (Farooq, Jefferson & Fleming, 2005). Поставља се питање: постоје ли образовни програми за родитељство који не обухватају овај аспект родитељства, односно претпоставке овог теоријског приступа?

Мишљења смо да не постоје образовни програми за родитељство у чијем креирању су ове теорије могле бити заобиђене. Свакако да је један од најпознатијих програма заснованог на овој теорији *Како бити успешан родитељ - Умеће родитељства* (Parent Effectiveness Training – PET). Он представља један од првих програма групног образовања родитеља. Развијен је 1962. године и убрзо је прерастао у покрет за образовање родитеља. До 1980. године у овом програму је

учествовало преко 400 000 родитеља широм света (Doherty & Ryder, 1980, према: Brock et al., 1993). *Умеће родитељства* обухвата садржаје који се ретко обухватају другим програмима образовања за родитељство:

- дефинисање чији је проблем – развој вештина за разумевање ко и када не треба да буде укључен у решавање одређених породичних проблема,
- истицање родитељске флексибилности у односу на родитељску упорност у долажењу до решења проблема – разумевање да је родитељска флексибилност услов дечјег веровања да се и његове потребе и идеје уважавају,
- решавање конфликта «без победника и побеђеног» – чиме се елиминише борба моћи између родитеља и деце (Gordon, 1983).

Истраживања спроведена осамдесетих година прошлог века указују на постојање позитивних ефеката овог програма на плану прихватања дечјег понашања и утицаја на равноправност између родитеља и деце (Hamner & Turner, 1990; према: Brock et al., 1993), као и значајних промена у комуникацији између родитеља и деце, која је у значајно вишем степену емпатична у групи родитеља који су били укључени у овај програм у односу на родитеље из контролне групе (Therrien, 1979, према: Brock et al., 1993).

Програму су упућиване и многе замерке, а неке од њих су: а) изједначавање успешног родитељства са техникама комуникације, б) просуђивање родитеља, в) претерано упрошћавање образаца за решавање проблема, г) упрошћавање и линеарно разумевање породичних интеракција (Doherty & Ryder, 1980, према: Brock et al., 1993). Мада се данас сматра програмом који «одражава дух времена, седамдесетих и осамдесетих година прошлог века» (према Brock et al., 1993, str. 97), утицај *Умећа родитељства* приметан је и данас, не само у програмима за образовање родитеља, већ и у несмањеној потражњи за књигама проистеклим из овог концепта насталог пре више од 40 година («Умеће родитељства», «Како бити успешан наставник»).

*Свеобухватни тренинг за ефикасно родитељство* (Systematic Training for Effective Parenting – STEP) се сматра једним од најчешће коришћених образовних програма за родитељство. Полазне основе програма су да су сви облици људског

понашања друштвено условљени, да су људи друштвена бића која доносе одлуке, чији је основни животни циљ – припадање (Smith, Perou & Lesesne, 2002). «Примењујући полазну филозофију на понашање детета, сматра се да је дечје понашање увек израз потребе за припадањем, без обзира колико то понашање родитељима понекад изгледало неприхватљиво» (Smith, Perou & Lesesne, 2002, str. 397). Овим програмом, родитељи се оснажују да испитују и разумеју како циљеве дечјег неприхватљивог понашања (жеља да се скрене родитељска пажња на себе, да се изрази моћ или освета родитељима), тако и узроке тог понашања (Stolz, 2011). «Две централне претпоставке овог програма су: а) емоције које воде децу ка неприхватљивом понашању су често последица погрешних интерпретација искустава и догађаја; б) уколико родитељи помогну деци да имају више исправнијих интерпретација, дечје понашање ће се променити» (Brock et al., 1993, str. 98). Програм се заснива на разумевању важности следећих елемената релације родитељ-дете (Alvy, 1994, према: Smith, Perou & Lesesne, 2002):

- 1) узајамног поштовања (поштовање родитеља се «зарађује» поштовањем дечјих осећања, мисли и приватности),
- 2) заједничког провођења времена,
- 3) подршке детету (охрабривање, уз минимизирање значаја дечјих погрешака и наглашавање дечјих снага и капацитета),
- 4) исказивања љубави (спонтано – вербално, и невербално – загрљајима, пољупцима).

*Свеобухватни тренинг за ефикасно родитељство* је програм који је највише евалуиран; о њему је објављено највише истраживачких радова (Brock et al., 1993). Најзначајнији резултати примене ово програма јављају се на пољу позитивних променама у: интеракцији родитељ-дете, родитељским ставовима, дечјем понашању и родитељској перцепцији дечјег понашања (Powell & Cassidy, 2001; Fennel, & Fishel, 1998).

Оба програма приказана у оквиру ове теоријске основе одабрана су због обима и степена у коме су прихваћена. Иако је *Умеће родитељства* критикован више него други програми, изузетни резултати које је постигао, стоје у основи његове трајности и готово глобалне раширености.

## Програми засновани на рационално-емоционалној терапији

Рационално-емоционална терапија је теоријска основа оних образовних програма за родитељство који су усмерени ка «смањењу емоционалног стреса код родитеља, и то кроз редуковање ирационалних уверења, а повећање рационалних» (Bunting, 2004, str. 330).

Образовни програми за родитеље засновани на овом теоријском концепту усмерени су, пре свега, ка породицама чији чланови или породица као целина припадају рањивим групама, које карактеришу различити облици породичне дисфункционалности. У адаптираним верзијама, међутим, ови програми се могу користити и као подршка функционалним породицама. Пример програма који има све ове карактеристике је програм *Одгајање*.

Програм *Одгајање* (The Nurturing Parenting Programs) је образовни програм фокусиран на родитеље који злоупотребљавају или су у ризику да злоупотребљавају своју децу. Иако се превасходно користи као законом прописан образовни програм за родитеље којима је изречена нека од судских мера, његова употреба је могућа и пожељна и у раду са другим групама родитеља (Brock et al., 1993). Програм се прилагођава родитељима деце узраста до 5 година, деце узраста од 4 до 12 година, родитељима адолесцената, и многим другим породицама међу којим су и усвојитељске и хранитељске породице. Програм је заснован на истраживањима карактеристика родитеља који злоупотребљавају децу, а која указују на то да 4 основне одлике карактеришу такве родитеље: а) постојање неодговарајућих очекивања од деце, б) смањена могућност увиђања и разумевања дечјих потреба, в) честа употреба физичког кажњавања, г) честа замена улога родитељ-дете (Bavolek, Comstock & McLaughling, n.d.).

Циљеви овог програма су усмерени на когнитивне, афективне и бихејвиоралне аспекте наведених карактеристика, тако да се програми заснивају на учењу кроз активност, а циљ им је успостављање и развој позитивних интеракција између родитеља и деце (Brock et al., 1993). Филозофија програма подразумева неосуђивање родитељског понашања, већ разумевање узрока таквог понашања – полази се од претпоставке да родитељи не злостављају своју децу зато што то желе, већ зато што не располажу вештинама неопходним за само-

развој, само-изражавање, бригу о себи (Bavolek, 2000). Резултати истраживања ефикасности овог програма указују на пораст кохезивности и експресивности у породици, развој емпатије и веровања у алтернативне методе кажњавања; у породици опада број конфликта; деца показују значајно повећање асертивности и ентузијазма (Bavolek, 2000; Palusci, Crum, Bliss & Bavolek, 2008).

### **Еклектички програми**

Као о посебној групи образовних програма за родитељство, Бунтинг (Bunting, 2004) говори о програмима који за своју основу користе комбинацију различитих теоријских приступа. Не треба да изненађује чињеница да се у креирање највећег броја образовних програма за родитељство полази управо из различитих теоријских основа. Комплексност и сложеност «посла» које родитељ обавља утиче на то да се садржаји образовних програма за родитељство не могу свести искључиво на учење посебних вештина и стратегија понашања, а да се не разуме однос и значај грађења односа између родитеља и деце. И обрнуто. У овом контексту, треба нагласити да постоје одређене замке у коришћењу различитих теорија за креирање једног образовног програма за родитељство. О њима говоре Картер и Кан (Carter & Kahn, 1996), указујући да се «изненађујуће велики број стручњака за креирање образовних програма за родитељство изјаснило да у процес креирања програма крећу из «еклектичког приступа», што им омогућава, у неким случајевима, да прикрију недоследност принципа и неадекватност свог приступа... Права еклектичка теорија подразумева комбинацију различитих приступа, али ти приступи морају бити у складу, а њихово комбиновање оправдано и добро документовано» (Carter & Kahn, 1996, str. 28). Аутори даље закључују да је за мали број програма образовања за родитељство оправдано говорити да су еклектичког приступа, и наглашавају потребу и захтев да се уложе напори у креирање оваквих програма (Carter & Kahn, 1996).

*Школа за родитеље* (Medić i sar., 1997) један је од ретких социо-едукативних програма у нашој земљи који у фокус свог интересовања смешта породицу у децјем развојном контексту, и представља нов метод професионалног рада са породицом у оквиру различитих служби и институција за помоћ и

подршку породици. Овај програм представља пример примене *правог* еkleктичког приступа у креирању образовног програма за родитељство.

Концепт овог програма настао је укрштањем три теоријска приступа и изворишта: а) системског приступа породици, б) психологије целоживотног развојног тока појединца, в) породичне андрагогије (Medić i sar., 1997). Претпоставке системског приступа од којих се пошло у креирању овог образовног програма су: свеобухватно сагледавање породице као система – холизам насупрот парцијалности традиционалних приступа породици, и динамички приступ сагледавања динамогенних снага унутар породичног система и породице према окружењу – отвара могућност за ефикасну примену процеса васпитања и образовања у унутарпородичним и ванпородичним контекстима (Medić i sar., 1997). Системски приступ породици је такође пружио и широк спектар садржинских проблема који су обухваћени овим програмом. Редифинисањем процеса васпитања и образовања у одраслом добу, значајним мењањем њиховог значења у односу на периоде детињства и младости, психологија целоживотног развоја указује на генеративну моћ и улогу образовања у стварању новина или промена у понашању у одраслом добу (Medić i sar., 1997). Новим значењима образовања, као процеса који осим информативне има и формативну и интегративну функцију у развоју одраслог, дата је нова концептуализација образовања у подручју андрагогије (Medić i sar., 1997).

Општи циљ *Школе за родитеље* дефинише се као «подизање квалитета породичног живота едукацијом једног или више одраслих чланова у правцу повећања личне компетенције у области родитељства, брака и породице» (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994, str. 50). Својим широким и довољно отвореним концептом, овај социо-едукативни програм за породицу дозвољава различите модификације и адаптације свог садржаја, али увек задржава почетну нит, која се састоји од садржаја конципираних у четири велика тематска циклуса:

1) разумевање *породице* – слабости, снага и механизма њеног функционисања, развоја породице и преношења трансгенерацијских образаца живота, функционалних и дисфункционалних породичних образаца;

2) разумевање *брака*, његове важности у целокупном породичном функционисању, детерминанти заснивања, функционисања, раскидања;

3) разумевање развоја *детета* и условљености смера тог развоја положајем детета у породици, његовим потребама и развојним стадијумима, разумевање настанка проблема у развоју детета и родитељске одговорности у процесу њиховог нестајања, разумевање родитељске улоге у школском постигнућу детета, као и дететових промена у адолесцентном периоду које могу бити разумеване и у контексту припреме за напуштање породице од стране детета и његов улазак у одраслост;

4) разумевање *родитељства* представља централну парадигму целокупног Програма – родитељство се схвата као фундаментални породични однос, тако да се овом циклусу посвећује и највише времена у току реализације *Школе*; овај циклус се усмерава на разумевање природе родитељства и значаја партнерског родитељства у контексту васпитања деце; разумевање природе моћи и домета њене употребе, неизбежних сукоба и начина њиховог решавања, воде ка разумевању филозофије прихватања детета и могућности учења техника којима се родитељство може унапредити (Medić i sar., 1997). Оваквим дефинисањем, тематски блокови у целини покривају укупност породичних односа, породични систем и делове тог система (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1995).

Разумевање општег циља *Школе* у контексту развоја родитељских компетенција које воде развоју и унапређивању квалитета функционисања породичног система, пред родитеље поставља захтев да сачине сопствени модел функционисања своје породице и себе у њој, а подршку за то добијају преко приказаних саржаја *Школе* – *Школа* не нуди модел породице, брака, детета, родитељства коме треба тежити, већ оснажује родитеље у достизању њихових сопствених модела, «тако што се индивидуална искуства разумевају у општем контексту, а општи контекст добија своју животност у индивидуалном контексту» (Medić i sar., 1994, str. 51).

Други пример еkleктичког програма је *Троструко П – Програм позитивног родитељства* (Triple P – Positive Parenting Programme) један од програма који је израстао на различитим теоријским приступима: теоријама социјалног учења, бихејвиоралној терапији, теоријама о развоју породице и детета, еколошким теоријама људског развоја, теоријама социјалне и когнитивне

психологије, психопатологији (Sanders, Cann & Markie-Dadds, 2003, према: Bunting, 2004). Мишљења смо да и овај програм представља пример примене *правог* еkleктичког приступа у креирању образовног програма за родитељство. Циљ овог програма је «превенција настанка проблема у дечјем понашању, емоционалних и развојних потешкоћа код детета, кроз јачање заштитничких фактора породице и умањивање оних фактора који могу бити ризични за развој детета» (Bunting, 2004, str. 338). Кључни принципи «позитивног родитељства» који су у основи овог програма односе се на: стварање сигурног и подржавајућег окружења за раст, развој и учење, коришћење асертивне дисциплине, постојање реалних очекивања од деце, бригу о себи као родитељу (Sanders, Markie-Dadds & Turner, 2003, према: Bunting, 2004).

Полазишта теорије социјалног учења које се сматрају значајним у креирању овог програма односе се на разумевање значаја које односи у породици имају на успостављање дечјег односа са другим људима. «Понашање се учи посматрањем других, коришћењем већ наученог понашања у неким новим ситуацијама, или једноставно – експериментисањем. Временом, различити облици понашања јачају или слабе, што је последица начина на који родитељи...одговарају на то понашање» (Sanders & Ralph, 2004, str. 359). Теорије социјалне психологије о развоју социјалних вештина отвориле су простор да се креирање садржаја овог програма усмерава на развој вештина и понашања које утичу на правилан развој деце и адолесцената; теорије когнитивне психологије – ка садржајима који су подршка развоју способности учења и постигнућа код деце; еколошке теорије људског развоја – ка разумевању повезаности ширег породичног окружења (суседства, медија, школе, радног окружења) на однос између родитеља и детета (Sanders & Ralph, 2004).

*Троструко П – Програм позитивног родитељства* је, за сада, једини програм који у својој реализацији обухвата анализираних пет нивоа интервенције у породични систем (Sanders & Ralph, 2004; Bunting, 2004) приказаних у поглављу 2.2. Први ниво интервенције је медијско-информативна кампања за све родитеље који су заинтересовани да добију корисне информације о родитељству и подршци дечјем развоју. Други ниво интервенције обухвата кратке интервенције које укључују информисање и саветовање родитеља који имају неку врсту



забринутости због испољеног дечјег понашања или развоја. Трећи ниво представља интензивнију интервенцију (1-4 сусрета са родитељима) у односу на интервенцију у претходном нивоу – намењен је родитељима чија деца испољавају неки од проблема у понашању, а поред информисања и саветовања родитеља, обухвата и учење вештина. Четврти ниво намењен је родитељима деце која су испољила вишеструке проблеме у понашању, као што су агресивност или асоцијално понашање. Осим што је интензивнија и дужег трајања од интервенције на претходном нивоу, ова интервенција усмерена је првенствено на садржаје везане за унапређење односа између родитеља и деце и обухвата учење ширег сета вештина. Последњи, пети ниво намењен је родитељима деце са проблемима у понашању из дисфункционалних породица (породица у којима постоји конфликт између родитеља, ризик од занемаривања и злостављања детета). На овом нивоу, интервенција укључује и учење стратегија за превазилажење стреса и превладавање конфликта између родитељских партнера (Sanders & Ralph, 2004; Bunting, 2004).

*Троструко П – Програм позитивног родитељства* је пример како се образовни програм за родитељство може реализовати различитим средствима и организовањем различитих облика образовања – у односу на нивое интервенције, користе се пропагандни материјали (лифлети, новине), телефонске линије за помоћ родитељима, групни рад са родитељима, интензивне кућне посете и индивидуални рад са родитељима (Bunting, 2004).

Бунтинг ову класификацију не сматра ни «ексклузивном, ни једином» (Bunting, 2004, str. 330). Својом анализом евалуативних истраживања различитих образовних програма за родитељство, Бунтинг закључује да се може говорити о томе да су програми најчешће комбинација неколико различитих теоријских приступа, али да је бихејвиорална теорија она која се појављује у већини тих комбинација (Bunting, 2004). Она даље указује на то да су резултати истраживања Томаса и сарадника (Thomas, Camiletti, Cava, Feldman, Underwood & Wade, 1999, према: Bunting, 2004) показали да се једна половина образовних програма за родитељство заснива на социјалним, когнитивним и бихејвиоралним теоријама или њиховој комбинацији.

## Други приступи класификацији теоријских извора

Картер и Кан (Carter & Kahn, 1996) имају другачији приступ у приказу теорија које се најчешће користе у креирању образовних програма за родитељство. Они су мишљења да се различите теорије могу класификовати у односу на то да ли су фокусиране на: дете, родитеље, породицу или ширу заједницу (Carter & Kahn, 1996). Картер и Кан сматрају да се у креирању образовних програма за родитељство најчешће користе следеће теорије: теорије дечјег развоја, бихејвиоралне теорије, теорије о развоју родитеља, теорије учења одраслих, системски приступ породици, хуманистичке теорије, еколошке системске теорије, теорије друштвеног напретка (Carter & Kahn, 1996).

Картер и Кан оправдано закључују да не постоји образовни програм за родитељство «који свој почетак може и замислити без **теорија о развоју детета**» (Carter & Kahn, 1996, str. 29). Оне обухватају различите теорије: биолошке, теорије учења, когнитивног развоја и психоаналитичке теорије, које наглашавају различите аспекте дечјег развоја, у зависности од спољашњих или унутрашњих фактора развоја (Carter & Kahn, 1996). Важност примене ових теорија у креирање образовних програма за родитељство, Картер и Кан препознају у томе што се таквим садржајима родитељима пружа могућност да развијају реална очекивања од своје деце (Carter & Kahn, 1996).

Према становиштима **бихејвиоралне теорије**, промена у понашању је резултат процеса учења (Carter & Kahn, 1996). Циљеви оваквих образовних програма за родитељство су бихејвиорални – промена понашања, тако да се садржај програма усмерава ка учењу одређених вештина. Картер и Кан примећују да је учење родитеља вештинама широко заступљено у образовним програма за родитељство, али да је оно често без разумевања и да се своди на пуко учење техника понашања (Carter & Kahn, 1996).

Као паралела теоријама развоја детета, аутори препознају **теорије о развоју родитеља** као теоријску основу за креирање образовног програма. «Родитељство само по себи је развојни, или фазни, феномен, и родитељи поседују капацитет за раст и развој у својој родитељској улози» (Carter & Kahn, 1996, str. 30). Отуда аутори наглашавају да се у креирању образовних програма за родитељство морају препознати потребе и проблеми које родитељи имају.

Критичним фактором **теорија учења одраслих** који је значајан за образовање за родитељство, Картер и Кан (Carter, Kahn, 1996) сматрају потребу разумевања и поштовања родитељског искуства у образовању за родитељство.

«**Системски приступ** се све шире прихвата у озбиљнијим образовним програмима за родитељство» (Carter & Kahn, 1996, str. 30). Главне поставке системског приступа које се рефлектују у образовним програмима за родитељство односе се на разумевање повезаности чланова породице, како између себе, тако и са широм околином – ниједан члан породице не постоји изолован од других чланова, промене које се дешавају код једног утичу на промене свих чланова породице, родитељство је детерминисано многим факторима који долазе из спољашње средине породице (Carter & Kahn, 1996).

Према Картеру и Кану **хуманистичке теорије** наглашавају лични раст и развој као циљ образовања одраслих (Carter & Kahn, 1996). Нагласак у образовању за родитељство је на учењу «кроз филтер сопственог искуства, циљева, интересовања, ставова и веровања» (Carter & Kahn, 1996, str. 31). Садржај образовног програма за родитељство је, према овим теоријама, у другом плану.

**Еколошке системске теорије** усмерене су ка ширем окружењу, чији су један део деца, родитељи, породица, и у њему препознају важне индиректне факторе који утичу на раст и развој детета. Картер и Кан запажају да су образовни програми засновани на овој теоријској поставци често много аргументованији «на папиру» него у пракси њихове реализације (Carter & Kahn, 1996).

**Теорије друштвеног напретка** наглашавају да одрасли нису одговорни само за процес сопственог, већ и раста и развоја друштва. У образовању за родитељство, «овим теоријама се указује на релевантност родитељског свакодневног живота и искуства за садржај образовног програма за родитељство» (Carter & Kahn, 1996, str. 31).

Картер и Кан наглашавају да су приметне везе, па чак и и преклапања, између наведених теорија (Carter & Kahn, 1996). «Оно што можда није тако очигледно јесте да ли и како ове теорије могу бити коришћене истовремено, без потребе да се, у неком тренутку, направи избор између њих (Carter & Kahn, 1996, p. 31). Интересантним са становишта нашег истраживања чини нам се питање које

и сами аутори постављају – да ли су можда неке од ових теорија у односу супротности (на пример, теорије друштвеног напретка и теорије дечјег развоја)?

О теоријским основама образовних програма за родитељство, Столц (Stolz, 2011) говори као о теоријским моделима образовања за родитељство и препознаје их као: модел привржености, модел промене понашања, демократски модел, модел друштвене свести, модел саветовања или комуникације и развојни модел.

Образовни програми за родитељство засновани на **теорији привржености** усмеравају се ка подршци родитељима да развију позитивне облике привржености са својом децом, кроз повећање свести и знања о емоционалним потребама деце (Stolz, 2011). Из ове перспективе, приврженост између родитеља и деце претпоставка је свим другим позитивним исходима њиховог односа.

Програми засновани на **моделу промене понашања** су бихејвиорални програми који се фокусирају на награђивање и кажњавање (Stolz, 2011). Родитељи се обучавају да дефинишу циљ понашања детета и да успоставе распоред награђивања и кажњавања како би обликовали дечје понашање у смеру остварења тог циља. Иако постоје индикације да је кажњавање посматрано на дуже стазе неефикасно и сугестије да ови приступи резултирају понашањем које није изазвано унутрашњом већ спољашњом мотивацијом, ови програми су се показали ефикасним када је реч о две различите циљне групе: деци са тешкоћама у учењу (Gates, Newell & Wray, 2001, према: Stolz, 2011) и младима са високо-ризичним понашањем (Stoly, Vargas, Clifford, Gaedt & Garcia, 2010, према: Stolz, 2011).

Основна премиса **демократског модела образовања** за родитељство је развој демократске породичне интеракције – на супрот родитељске моћи, наглашава се важност топлине и брижности од стране детета. Садржај образовног програма се фокусира на разумевање важности успостављања граница у зависности од узраста детета, и с тим у вези – наглашава се тежња ка равноправности у доношењу одлука између родитеља и деце (Stolz, 2011). Један од програма заснованих на овом моделу је већ помињани *Умеће родитељства*.

Садржаји програма заснованих на **моделу саветовања или комуникације** блиски су демократском моделу образовања за родитељство, а фокусирани су на развој емпатије и отворене комуникације између родитеља и деце.

«Ових шест модела образовних програма за родитељство разликују се како по томе ка којим родитељским понашањима су усмерени, тако и по томе на који начин објашњавају да ће промена одређеног родитељског понашања променити живот детета на боље» (Stolz, 2011, str. 200). Иако се наведени модели образовног програма за родитељство међусобно разликују, а понекад садрже и контрадикторне поруке, сви су се показали ефикасним под одређеним околностима и са одређеном популацијом родитеља, што ауторку наводи на закључак да «не постоји приступ који је «иста величина за све» у образовању за родитељство» (Stolz, 2011, str. 200).

Пауел и Касиди (Powell & Cassidy, 2001) сматрају да се у креирању образовних програма за родитељство најчешће полази од најпознатијих теорија о људском развоју: **психоаналитичке теорије, теорије когнитивног развоја, бихејвиоризма, развојне системске теорије, теорије темперамента, Адлерове теорије и хуманистичке теорије**. Они такође указују да «иако се може кретати претежно у оквирима једне главне теорије, креатор образовног програма за родитељство може такође користити различите приступе и различите теорије у зависности од ситуације» (Powell & Cassidy, 2001, str. 193).

Присутна су и разумевањима, према којима образовне програме за родитељство у односу на то на којој теоријској основи су засновани можемо поделити на две групе: програме који су претежно засновани на бихејвиоралној теоријској оријентацији и оне који су засновани на небихејвиоралним теоријама (Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006, према: Keller, 2009). Мишљења смо да је ова класификација поједностављен приказ разноврсних теоријских полазишта за креирање образовног програма. Мада је највећи број како развијених тако и евалуаираних образовних програма за родитељство поникао на бихејвиоралној основи, сврставање свих осталих теорија као могућих изворишта за конципирање образовних програма за родитељство у један приступ као да подцењује њихову вредност и значај.

У закључку се може истаћи да образовање за родитељство, па самим тим и образовни програми за родитељство, треба да буде развијано из одређених теоријских модела, који представљају извор циљева образовања за родитељство и циљева образовних програма за родитељство. Такође, како запажају Хенон и Аркус «релација између истраживања и образовања за родитељство је реципрочна, тако да не мора само образовање да се заснива на релевантним истраживањима, већ образовни програми могу усмеравати истраживања – питања која породице «доносе» у програм, врста проблема која треба да буду решена, запажања од стране стручњака настала у свакодневном раду са породицама и родитељима, могу бити «жито за истраживачки млин» (Hennon & Arcus, 1993, str. 204).

Јасно је да смо мишљења да све теорије и теоријски модели поменути у овим приказима имају своје место у креирању образовних програма за родитељство. Анализа литературе како о теоријским основама за креирање образовних програма за родитељство, тако и о самим образовним програмима за родитељство наводи нас на закључак да се поставке системског приступа породици и развојне породичне теорије налазе у свим образовним програмима за родитељство, без обзира на то шта се сматра основном теоријском поставком тих програма.

### **Системски приступ и развојне породичне теорије**

Креирање образовних програма за родитељство заснованих на системском приступу и развојној породичној теорији базира се на кључним концептима опште теорије система: целовитост, реципроцитет, повезаност, диференцијација, хомеостаза и циркуларност (Medić i sar., 1997; Milojković, Srna, Mićović, 1997; Milošević, 2009).

Концепт *целовитости* указује како на то да је породица много више од збира својих појединачних субсистема, тако и на то да се функционисање целокупног породичног система може разумети само у односу на друге системе који су у породичном окружењу. Породица се не посматра као скуп појединаца

који стихијски утичу једни на друге, већ као систем чије су «компоненте» у сталном међуодносу, тако да се функционисање једног не може разумети изоловано од функционисања другог субсистема, система у целини и метасистема. Ефикасност породичног система у великој мери зависи од повезаности породице са својом околином, и у том смислу породични систем може бити регулисан од стране других система из породичног окружења. Образовање за родитељство можемо посматрати управо тако: као средство васпитно-образовног система друштва да у породични систем унесе промену, ради унапређења родитељства и васпитне функције породице.

Принцип *реципроцитета* указује на то да промена у једном породичном субсистему утиче на промене у другим породичним субсистемима, а самим тим и у породичном систему као целини. Овај концепт оправдава уверење да се увођење образовне интервенције на било ком нивоу породичне организације сматра подршком породичном васпитању. Она је увек то – без обзира да ли је, својом реализацијом, директно усмерена на рад са: целокупном породицом, родитељским субсистемом или појединим члановима породичног система.

У блиској вези са претходним је и концепт *повезаности*, који указује на то да су интеракције, везе, односи између породичних субсистема подједнако важни као и субсистеми појединачно. Анализа образаца субсистемских интеракција у породици усмерена је ка изналажењу начина да се они увек изнова промишљају, реструктурирају, мењају, развијају (Laszloffy, 2002). Отуда се садржајима образовних програма за родитељство обухватају како они садржаји усмерени на разумевање линије индивидуалног развоја сваког члана породице (које је, при том, увек развој уз друге), тако и садржаји усмерени ка разумевању «физичких, менталних, емоционалних, социјалних, економских и психолошких аспеката интерперсоналних односа актера породичног живота» (Medić, 2007, str. 227).

Принцип *диференцијације* указује на то да временом породични систем постаје све сложенији – отуда се све породичне функције, све породичне улоге, сви породични односи, све практичне вештине породичног живота посматрани у

својој развојној перспективи могу сматрати како подручјима образовних интервенција у породични систем, тако и садржајима образовних програма за родитељство (Medić, 2007).

Принцип *хомеостазе* указује на тежњу породичног система да успоставља равнотежу у свом функционисању, а у циљу одржања и заштите система. То «обавезује» усмеравање садржаја образовних програма за родитељство како на јачање здравих породичних снага ради унапређивања породичног васпитања, тако и на дисфункционалне породичне тачке ради решавање породичних проблема.

Концепт *циркуларности* је «најзаслужнији» за најчешће графичко представљање путање породичног развоја као кружнице (породице као круга). Хипократово виђење функционисања људског организма као делова који формирају круг у ком је сваки део истовремено и почетак и крај (Vukov-Goldner, 1988), употребљено у системском приступу породици указује на кружну узрочност породичног васпитања – породично васпитање у садашњости је, у исто време, резултат, последица породичног васпитања у прошлости, али и узрок развоја будућег васпитног контекста породице. Развојност породичног система може се пратити кроз одређене фазе, у којима је крај једне увек почетак следеће фазе. Образовна интервенција може се уводити у различитим фазама развоја породице, при чему се може очекивати као резултат феномен кружног узроковања (Medić i sar., 1994), сагледавања утицања прошлог на садашње, а оба – на будуће породично васпитање.

Системски приступ породици у наукама о васпитању и образовању, отвара простор образовању да, као најмоћније средство васпитања и облик подршке родитељима из метасистема, утиче на усмеравање породичног васпитања ка напредовању и расту породице и свих њених чланова (у било којој фази развоја породичног система).

Разумевање породичног функционисања као развојног феномена води ка закључивању да он садржи битну димензију «васпитљивости» (Medić i sar., 1994), односно да квалитет тог функционисања (породичног раста и развоја) може бити



усмераван, пре/обликован, изграђиван, унапређиван образовним интервенцијама у породични систем. «Све породичне функције, све породичне улоге и сви породични односи, практичне вештине породичног живота јесу подручја образовних интервенција али и садржај образовних програма усмерених ка породици» (Medić, 2007, str. 227). Промене у организацији и структури породичног система у различитим фазама њеног развоја захтевају од чланова породице суочавање са различитим развојним задацима. Отуда остваривање развојних задатака породице можемо посматрати као остваривање њених васпитних задатака, чиме се отвара неограничен простор интересовању наука о васпитању и образовању за истраживање развојних задатака породице, као путева и начина за достизање породичних циљева и вредности.

Фазе животног циклуса породице представљају оквир породичног контекста за сазнавања васпитне стварности породице. У наукама о васпитању посебан значај познавања фаза животног циклуса породице види се у разумевању актуелног породичног васпитања као резултата пропуштених, преурањено, са закашњењем или увремењено «одрађених» задатака претходних фаза породичног развоја (Medić i sar., 1997).

Прелазак (транзиција) породице из једне фазе животног циклуса у другу представља изазов за све чланове породице; чак толики да су на кружницама животног циклуса породице прелази из једне у другу фазу породичног циклуса обележени «црним тачкама» различитих величина (Medić i sar., 1997, str. 40). Отуда се може сматрати да је прелаз из фазе у фазу породичног циклуса од суштинског значаја за разумевање васпитне стварности породице: централни део васпитања у породици односи се на процес задовољавања потреба чланова породице (Medić i sar., 1997); променљивост начина задовољавања тих потреба нарочито је изражена у периодима преласка породице из једне у другу фазу њеног развоја. Разумевање и адекватно реаговање породице на те потребе у периодима преласка из једне у другу фазу породичног тока може се разумети као једна од основних (централних) димензија васпитне стварности породице.

У овом истраживању, пажњу смо усмерили ка подршци породичном васпитању у фази животног циклуса породице која се означава као «породица са адолесцентом». Ова фаза се често у литератури означава као фаза кумулативног животног стреса: деца су у стварању сопственог идентитета, откривању нових и не/потврђивању старих вредности, док су родитељи у изазову средњег доба, а родитељи претходне генерације у кризи старијег доба (Vukov-Goldner, 1988). Отуда и разумевање ове фазе породичног живота као периода када «статичка равнотежа више није могућна, а за успостављање динамичке равнотеже потребно је доста толерантности и прилагодљивости како од стране родитеља тако и од стране деце» (Жмуц-Томори, 1997, стр. 218). Сложеност породичног васпитања у овој фази животног циклуса породице може се разумети и тиме што «спремност за зрелост долази две године касније него што адолесценти тврде, и две године раније него што су родитељи спремни то да признају» (Stone & Church, 1968, према: Noller & Callan, 1991, p. 1).

Ериксоново разумевање адолесцентног периода као фазе чији је основни циљ синтетизовање свега што се догађало у ранијим развојним фазама детета (стицања основног поверења, аутономије, иницијативе, усвајања одговорности) и изграђивање поузданог и стабилног осећања идентитета (Erikson, према: Vlačković, 2005) може водити и ка разумевању ове фазе породичног циклуса као најбурније фазе у којој се преламају сви пропусти и проблеми из ранијих фаза породичног живота. Адолесценција јесте развојни период који може бити окарактерисан као «период променљивог расположења и ризичног понашања, [...] али не мора обавезно да резултира бунтовништвом младих» (Holden, 2010, стр. 208).

Разумевање одраслости деце као мере остварености родитељства, васпитног ефекта или породичног постигнућа (Medić, 2007), чини да адолесцентни период деце родитељи могу доживети као «последњу шансу» да исправе евентуалне пропусти у васпитању деце и функционисању породице у целини. Родитељско разумевање адолесцентног развоја детета може отежавати и то што се од њих очекује да прихвате децу у једном обрасцу понашања и

мишљења о којем немају властито искуство или имају сасвим погрешне представе и предрасуде – услед убрзаних друштвених промена, често долази до ситуација да родитељи нису умали прилике да у својој адолесценцији искусе оно што је карактеристично за средину у којој данас одраста њихов адолесцент (Milić, 2001). Истраживања показују да родитељи описују адолесценцију као релативно тежи период од других периода одрастања свог детета, али није јасно чиме су то родитељи највише «погођени» у овој фази развоја своје породице (Steinberg, 2001).

Према неким схватањима, најважнији развојни задатак који је пред породицом у фази развоја која се означава као «породица са адолесцентом» јесте померање граница (Neighbour, 1985); испуњавање овог задатка води ка повећању слободе адолесцента у односу на његову контролу од стране родитеља, снажној борби и побуни од стране адолесцента. Али, развојни задаци породице се не односе искључиво на адолесцентни узраст деце, већ и чињеницу да родитељи у фази зрелог доба имају и друге породичне задатке, везане за своју брачну релацију, професионални развој. Са једне стране, разумевање адолесцентног узраста детета као периода транзиције, преласка од детињства ка зрелом добу, доба у ком адолесцент није ни дете ни одрастао, а са друге – разумевање развојних задатака родитеља у зрелој фази свог живота, који су окренути како ка својој брачној релацији и професионалним задацима, тако и ка свом адолесценту али и подршци остарелим родитељима, чине да се ова фаза породичног развоја може сматрати «сендвич фазом».

Истраживања указују да адолесцентни период детета карактерише: потреба за већом независношћу од родитеља и мањим непосредним надзором од њих; провођењем више времена са вршњацима него са члановима породице; развијањем сопствених интересовања, вредности, уверења; оријентацијом ка напуштању породичног гнезда (Youniss & Smoller, према: Downing-Tsushima, 2006). Јачање осећаја независности код адолесцента, може водити ка неслагањима између родитеља и деце у вези са очекивањима једних од других, а они пак могу релацију између њих одвести ка сукобима и конфликтима. Деца осећају потребу

да се одвоје од својих родитеља, почињу да тестирају родитељски ауторитет, јавља се сумња у родитељска веровања и оно што родитељи процењују као животне вредности.

Конфликти између родитеља и деце у овој фази породичног циклуса могу бити бројни, али су сигурно болни и за родитеље и за децу. И једни и други се могу запитати шта се десило са некадашњим породичним складом: адолесценти могу опажати своје родитеље као строге, управљачки настројене и ирационалне људе; родитељи се могу запитати зашто су њихова некад «кооперативна» и одговорна деце сада непријатељски и деструктивно настројена (Steinberg, 2001). Неки аутори наглашавају се кључни елемент «сукоба» између родитеља и адолесцента дешава због тога што «адолесценти говоре о правима и слободи, док родитељи говоре о одговорности – од стране родитеља, слобода није право, већ привилегија условљена одговорним понашањем» (Catron & Catron, 1983, p. 151)

Промене које се дешавају у улогама и расподели моћи у породици утичу на све чланове породице, али родитељи често нису припремљени за то: одбрана своје независности може бити заиста неочекивана и велика промена за неке породице; родитељи су често неспремни да улогу коју су дуго имали у животу свог детета сада толико редефинишу. Учесталост конфликта између родитеља и деце у адолесценцији доказана је и истраживањем у коме је 357 младих на понуђеној листи од 40 могућих «поља» конфликта заокружило да је у последњих месец дана имало сукобе са родитељима у више од пола наведених поља (Allison & Shultz, 2004, према: Downing-Tsushima, 2006). Аутори даље закључују да и њихово истраживање потврђује устаљено мишљење о постојању честих конфликта као саставног дела динамике односа родитељ-адолесцент, али и да су поља сукобљавања између родитеља и деце много чешће: одевање, музика, слободно време, него суштинске вредности живота или религија.

Млади човек који има осећај да је у овом периоду најмање повезан са својом породицом, обично од ње треба највећу подршку – иако тежи независности, адолесценту је и даље потребан љубав и подршка од стране

родитеља. У прилог таквом размишљању говоре и истраживања која показују да «породице које развијају обоје – и блискост и индивидуалну аутономију – највише доприносе формирању идентитета, као једног од основних задатака адолесценције» (Noller & Callan, 1991, str. 24).

Истраживања спроведена на популацији београдских адолесцената показују да најзначајнијом променом у начину на који опажају себе а која је настала у периоду адолесценције, деца сматрају доживљај аутономије у односу на родитеље (Vranješević, 2001). У истом истраживању, највећи број деце се код питања о томе «шта је то што им је важно а што се није променило њиховим уласком у адолесценцију» изјаснило – то што и даље имају добар однос са родитељима. Када би морали да бирају, већина адолесцената би се пре одрекла сопствене аутономије него доброг односа са родитељима (Vranješević, 2001).

«Циљ сваког васпитања је исти: дете треба да постане личност способна за успех у животу и животну радост» (Štekl, 1937, str. 251). И када бисмо питали родитеље шта желе својој деци или какво дете желе, велика је вероватноћа да би одговоре могли сумирати у претходну реченицу. Зашто је онда тако тешко достићи тај циљ, заједнички милионима људи? Вероватно због тога што различити родитељи различито схватају успех и различитим поводима се радују. Или због тога што сами одређују судбину детета не узимајући у обзир његову индивидуалност. Или можда због због тога што је родитељима тешко да се одрекну моћи над неким кога јако воле, као и своје одговорности над њим? «Врло много се греши код деце у име родитељске љубави. Права љубав треба увек да буде објективна и да показује тежњу да љубљену личност направимо срећно. Према томе, волети децу значи спремити их за самосталан живот» (Štekl, 1937, str. 251), односно – «препознати тренутак када је мајушно створење спремно да полети и дати снагу тим заплашеним крилима да се докопају зрака» (Šmit, према: Matejić-Đurđić, 1996, str. 55). Адолесценцију чини кризном животном ситуацијом управо и та неминовност блиског одласка детета из породице, која и код родитеља и код деце изазива амбивалентна осећања.

Адолесценти истражују своју независност, испитују је и освајају, али нити јесу нити желе да буду потпуно независни од својих родитеља. Без обзира на то што родитељи нису имали прилике да у својој адолесценцији искусе оно што данас окружује њихову децу и што су «приморани да прихватају децу у једном обрасцу понашања и мишљења о ком немају властито искуство или имају сасвим погрешне представе и мишљења» (Milić, 2001, str. 178), они су неопходна подршка адолесценту за његово истраживање и откривање сопственог идентитета. Ову улогу родитеља аутори разумевају и у терминима «ходања по жици» (Perkins, 2006): мада временом интеракција између родитеља и адолесцената постаје све изазовнија и несигурнија, од суштинске је важности да родитељи остану чврсти у својој преданости адолесценту.

Адолесценција детета представља искушење за целу породицу: по својој природи она представља како прекидање мирног развоја за адолесцента, тако и прекидање мирног живота за његову породицу (Жмуц-Томори, 1997). Покушај постизања целовитости, који представља осећање унутрашњег идентитета, сматра се централном премисом развоја адолесцента: она се односи на осећање унутрашњег континуитета између онога што адолесцент јесте и што ће бити, између онога што мисли да јесте и онога што опажа да други о њему мисле и од њега очекују (Erikson, 1976). У потрази за идентитетом, адолесцент проширује свој социјални свет све бројнијим и разноврснијим односима. Виготски сматра да се развој детета може одредити проширивањем његове околине: почевши од мајчине утробе и креветића, па до собе и куће са њеном непосредном околином, у периоду адолесценције та средина постаје свет (Vigotski, 1996).

\* \* \*

Анализа теоријских приступа послужила је као основа за креирање теоријског модела у развоју програма образовања за родитељство за потребе овог рада. Неки монотеоријски модели су показали висок ниво успешности и ефикасности, што би их могло препоручити као теоријско полазиште. Међутим, крајњи ефекти примене монотеоријских модела садрже епиефекте у којима су

видљиве и препознатљиве вредности других теоријских концепата и приступа. Монотеоријски модел никада не може у потпуности да покрије сву комплексност феномена родитељства и динамичност породичних стања и ситуација, као што то не може ни механички спој више монотеоријских приступа. Све то указује да је еклектички приступ – приступ избора у креирању образовних програма за родитеље. Главни елементи у овом приступу морају да буду узајамно усклађени што значи функционално и структурално умрежени, а њихово комбиновање оправдано и документовано.

Овај рад је заснован на еклектичком, мултимодалном приступу у коме су умрежени системски приступ, теорија породичног развоја и теорија о родитељству. Могућности отварања простора за образовну интервенцију у породични систем и образовања као главног средства вођене промене и подршке породичном систему, карактеристичне за системски приступ, представљају основу овог модела. Развојна породична теорија га подржава постављајући оквир за динамику породичних промена и разумевање развојних задатака породице. Релевантан феноменолошки материјал за планирање образовне интервенције је обезбедила теорија о родитељству.

Мултимодални приступ у овом раду је примењен на два нивоа. Један је управо описани, теоријски ниво. Други је ниво процене програма кроз који се програм тестира и који обезбеђује документованост модела. О овом другом ће бити више речи у поглављу 3.4.

### **3.3. ОБРАЗОВНЕ ПОТРЕБЕ РОДИТЕЉА КАО ОСНОВА ЗА КРЕИРАЊЕ ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО**

Свеукупно људско понашање детерминисано је потребама: оне нас покрећу на активност. Отуда не изненађује научна заинтересованост да се потребе дефинишу, одреде и класификују, превасходно ради разумевања функционалних начина њиховог задовољавања. Следећи важност и логику животних потреба,

образовне потребе се, као један њихов део, такође различито дефинишу, одређују, класификују, што води и ка различитим разумевањима процеса њиховог утврђивања (Savićević, 1989; Despotović, 2000).

Образовне потребе као један од главних теоријских конструката андрагогије, представљају комплексан и вишедимензионалан феномен, који се због таквих својих карактеристика, различито и дефинише. Тако поједини аутори потребе изједначавају са жељама, хтењима, тенденцијама, мотивима, док их други одређују као недостатак, неуравнотеженост (Kulić i Despotović, 2005). Али, «у већини случајева образовне потребе се одређују као недостатак, дефицит, јаз, празнина, разлика, дискрепанција или однос између онога што јесте и онога што треба, или је пожељно да буде, између садашњег, поседованог, досегнутог, с једне, и пожељног, антиципираног, захтеваног, или нормираног стања, с друге стране» (Despotović, 2000, str. 13).

Разумевање образовних потреба као нечега што личност треба да научи за своје добро или за добро друштва (Knowles, 1970, према: Despotović, 2000), отвара могућност дефинисања образовних потреба родитеља као објективног недостатка између садашњег и захтеваног нивоа компетентности за успешну реализацију породичног васпитања, нивоа који дефинише како сама породица тако и друштво ком она припада. Отуда, образовне потребе родитеља могу представљати дискрепанцију између «онога што знам» и «онога што треба да знам».

Сходно доминантном разумевању образовних потреба као недостатка, може се закључити да њихово утврђивање представља процес «идентификовања недостатка, односно дефицита» (Despotović, 2000, str. 36). На овај начин, утврђивање образовних потреба родитеља представљало би објективну процену недостатка одређених компетенција неопходних за унапређење родитељства и васпитне функције породице.

Међутим, и за образовне потребе родитеља важи оно што аутори наглашавају у својим разумевањима образовних потреба уопште (Savićević, 1989; Despotović, 2000): оне могу бити разумеване и као субјективни осећај недостатка родитељских компетенција, али и као објективно процењен недостатак пожељних, нормираних, захтеваних родитељских компетенција које успоставља друштвени систем. Мишљења смо да субјективни осећај недостатка компетенција има



нарочиту важност управо у образовању за родитељство – процене и искази родитеља о томе колико им неко знање недостаје, у којој мери би хтели да га стичу, представља валидан податак, чак толико да се може сматрати валиднијим од објективно добијених података о томе «колико родитељи знају и умеју».

Истраживање релевантне литературе указује на то да образовне потребе родитеља могу бити препознате на неколико различитих начина. У том смислу, аутори говоре о развојним и социјалним потребама, артикулисаним (*felt needs*) и стварним потребама (Duvall & Kerckhoff, 1958; Navighurst, 1972; Savićević, 1989; Arcus & Thomas, 1993; Despotović, 2000; Powell & Cassidy, 2001).

Развојне потребе су потребе заједничке већини појединаца и породица, условљене су развојем и условљавају развој. У образовању родитеља, ове потребе се најчешће сагледавају у односу на емпиријске податке, знања до којих се дошло истраживањима у различитим научним областима о развоју човека и породице (Duvall & Kerckhoff, 1958; Navighurst, 1972; Arcus & Thomas, 1993; Hennon & Arcus, 1993).

Социјалне потребе произилазе из актуелних и очекиваних друштвених, економских и политичких прилика и норми, а које битно утичу на животе свих појединаца и породица; у образовању родитеља, оне се препознају као неодвојив део свих програма образовања за родитељство, «који морају бити окренути и ка таквим питањима као што су борба против предрасуда, социјална правда, одрживи развој ограничених светских ресурса» (Arcus & Thomas, 1993, str. 10).

Артикулисане потребе (*felt needs*) су потребе којих су појединци или породице свесни и сами их изражавају; образовни програми за родитељство који се развијају на основу процене образовних потреба родитеља који јесу или ће бити укључени у образовни програм, ове потребе најчешће рефлектују кроз циљеве образовног програма, његове принципе, садржаје, активности (Savićević, 1989; Arcus & Thomas, 1993; Hennon & Arcus, 1993).

Стварне потребе су потребе које појединац или породица имају, али их не уочавају у датом тренутку, нису освешћене нити се осећају као недостатак нечега (Savićević, 1989), што никако не води ка закључку да не треба да буду саставни део образовних програма за родитељство. Мишљења смо, наиме, да се управо у

стварним потребама родитеља крије велики изазов за развој и реализацију образовних програма.

У образовању за родитељство, аутори говоре и о нормативним, жељеним и исказаним потребама (McKillip, 1987, према: Hennon & Arcus, 1993). Нормативне потребе су очекивања дефинисана на основу мишљења стручњака о томе шта је потребан и адекватан ниво реализације одређених активности; жељене потребе се односе на оно што неко жели да постигне; о исказаним потребама родитеља може се закључивати и на основу тога шта од сервиса и услуга доступних у заједници користе (McKillip, 1987, према: Hennon & Arcus, 1993).

Мишљења смо да се о образовним потребама родитеља може закључивати и истраживањем родитељског «потрошачког понашања». Креирање садржаја образовног програма за родитељство може бити усмеравано и резултатима истраживања о томе које садржаје на интернету родитељи најчешће истражују, које магazine и књиге о родитељству купују (Bowers & Ebata, 2009; Goddard & Marshall, 2006; Na & Chia, 2008; Rothbaum, Martland & Janssen, 2008; Sarkadi & Bremberg, 2005; Steimle & Duncan, 2004). На интернету постоје десетине хиљада блогова (Web-log) где појединци (или организације) пишу садржаје о сопственом родитељском искуству и нуде форуме за онлајн дискусију о родитељству (Grant, Hawkins & Dollahite, 2001; Keller, 2009). Данас је интернет једно од кључних средстава за тражење информација о родитељству. Отуда дневно коришћење страница интернета посвећених родитељству могу бити индикатор образовних потреба родитеља. Такође, претраживач Google може представљати извор за утврђивање образовних потреба родитеља. Претраживање термина «родитељство» преко претраживача «Гугл» (Google.com) резултира са преко 719 хиљада вебсајтова са садржајем везаним за родитељство (претраживање термина «parenting» води ка 143 милиона оваквих сајтова). Коришћење и куповина књига и магазина о родитељству такође може указивати на образовне потребе родитеља (Goddard & Marshall, 2006). Претрага вебсајта специјализованог за продају књига, «Амазон» (Amazon.com), резултира бројем од 87 хиљада књига и магазина посвећених родитељству. Популарне књиге о родитељству продале су се у милионским тиражима - књига доктора Спока, «Нега бебе и детета», први пут објављена 1946. године, продата је у преко 50 милиона примерака од свог првог

објављивања и тренутно се штампа осмо издање. Књига Томаса Гордона «Умеће родитељства» продата је у 4 милиона примерака од свог првог објављивања (Keller, 2009).

Због важности значаја задовољавања образовних потреба у образовању за родитељство, пажњу истраживача заокупља и питање њихове процене, као важног инструмента креирања образовних програма за родитељство (National commission on Family Life Education, 1968, Hennon & Arcus, 1993, према: Arcus & Thomas, 1993). Планирање и развој образовних програма за родитељство представљају комплексне и вишеслојне процесе који пред истраживаче постављају многа питања, а самим тим и «многа одлучивања». Сам процес утврђивања образовних потреба може изазвати код родитеља очекивања да ће све потребе које су исказали бити и задовољене образовним програмом – али, шта ако неке од тих потреба, из било ког разлога, не могу бити задовољене; којим критеријумима се треба водити у одлучивању о томе на које ће се потребе одговорити, а на које не; уколико образовни програм заснивамо делом и на неисказаним потребама родитеља, да ли се тиме врши неки облик насиља над аутономијом родитеља у корист задовољавања потреба неког другог, организације или друштва (Sork, 1988, према: Imel, 1991).

«Мало се зна о родитељским потребама или интересовањима за образовне програме за родитељство» (Wood & Baker, 1999, p. 239). Многе организације користе доступне, комерцијалне образовне програме за родитељство, који можда не одговарају или не уважавају индивидуалне потребе родитеља који учествују у тим програмима. И поред тога што је утврђивање образовних потреба родитеља значајан интегрални део процеса креирања и развоја образовних програма за родитељство, знања и информације о томе какве су потребе родитеља и шта они желе као да се «игноришу» од стране оних који креирају и развијају образовне програме за родитељство (Strom, 1985; Jacobson & Engelbrecht, 2000). Или, сликовито речено, «родитељи стално говоре шта им треба да би били бољи родитељи, али се то често не чује» (Lundahl, Risser & Lovejoy, 2006, str. 87).

Истражујући образовне потребе родитеља, Савићевић (Savićević, 1967) је дошао до резултата да чак 97,7% од 600 испитаних родитеља деце школског узраста «осећа потребу да добије знања (обавештења) о васпитању и подизању

деце... Та интересовања и потребе су различити и специфични» (Savićević, 1967, str. 50). Аутор даље закључује да се савремени васпитно-образовни рад са родитељима не може ни замислити без испитивања и студиозног проучавања ових интересовања и потреба – «то је нужна претпоставка сваком озбиљнијем плану и програму образовања родитеља» (Savićević, 1967, str. 50).

Резултати неких истраживања указују на то да постоји јаз између онога што родитељи желе и онога што се образовним програмима нуди. У истраживању образовних потреба родитеља, које је обухватило 637 родитеља старости од 16 до 65 година из 4 земље (DeBord, Kirby & Mead, 1999), дошло се до резултата да су родитељи највише заинтересовани за садржаје о подршци децјем постигнућу, поштовању детета, разумевању узрока децјег понашања, злоупотреби алкохола и недозвољених супстанци, сексуалном развоју деце, насилном понашању деце. Након добијања резултата овог истраживања, аутори су се запитали: «да ли образовањем за родитељство родитеље учимо оним знањима која највише желе» (Brown, 1998; DeBord et al.). Њихове препоруке будућим истраживачима је да се при креирању образовног програма упознају са потребама родитеља и обезбеде им садржај који они процењују потребним, као и то да је пожељно у образовни програм за родитељство укључити садржаје који се односе на злоупотребу алкохола и дрога, сексуално и насилно понашање младих.

Истраживање образовних потреба родитеља из једнородитељских породица, које је пре три деценије спроведено и Илиноису (Bielema & Sofranko, 1983), обухватило је процену корисности 12 понуђених образовних садржаја за родитељство (листа тема је дефинисана на основу истраживања релевантне литературе и предлога стручњака). Резултати су показали да су родитељи највише заинтересовани за садржаје о развоју одговорности и дисциплиновању деце, а не за оне теме које су се у стручној литератури сматрале најкориснијим за родитеље из једнородитељских породица – литература је показивала да су то теме о правилном располагању кућним буџетом и борби против усамљености (Bielema & Sofranko, 1983).

Присутна су и становишта да на важност утврђивања образовних потреба родитеља можемо закључити и на основу резултата о преферираним методама образовања родитеља (Jackobson & Engelbrecht, 2000; Radey & Randolph, 2009).

Резултати једног од таквих истраживања, које је обухватило васпитаче у предшколској установи и мајке, показују да «постоји раскорак између метода образовања за родитељство које су користили васпитачи и онога што су мајке желеле» (Chung, 1993, према: Jakobson & Engelbrecht, 2000, str. 140).

Аутори указују на чињеницу да је развојна фаза адолесценције детета недовољно наглашена у образовању за родитељство (Strom, 1985; Henricson & Roker, 2000, према: Asmussen et al., 2007). Већина образовних програма за родитељство креирана је за родитеље чија су деца узраста до 13 година, када, уопштено, постоји мање потешкоћа у интеракцији родитељ-дете (Strom, 1985). Бекерт и сарадници (Beckert, Strom & Strom, 2007) такође указују на то да су се образовни програми за родитељство углавном фокусирали на родитеље тек рођених беба или мале деце и оправдање за такву ситуацију проналазе у недостатку сазнања о адолесценцији и особеностима дечјег развоја у овом периоду – «можда се веровало да је родитељима деце адолесцената потребно исто знање и исте вештине као и родитељима мале деце» (Beckert et al., 2007, str. 499).

У својој мета-анализи образовних програма за родитељство, Келер (Keller, 2009) је настојао да утврди да ли је у процес њиховог креирања било укључено утврђивање образовних потреба родитеља.

Резултати евалуације програма *Троструко П – Програм позитивног родитељства* (Triple P – Positive Parenting Programme) показују успешност овог програма у значајном унапређењу способности и вештина родитеља да решавају проблеме које имају у односу са дететом и у порасту осећаја задовољства родитељством (Nowak & Heinricks, 2008, према: Keller, 2009). Када је у питању утврђивање образовних потреба родитеља, аутор примећује да оно није обухваћено процесом креирања овог програма. У анализи истраживања реализације и евалуације програма «Троструко П» са различитим групама родитеља, Келер закључује да је задовољство програмом од стране родитеља процењивано различитим квантитативним и квалитативним методама након реализације програма, али да су информације о томе коришћене за сумативну евалуацију програма, не као «алатка за формативну евалуацију, евентуално адаптирање садржаја програма и метод којим се директно долази до образовних потреба родитеља» (Keller, 2009, str. 34).

И евалуација програма *1-2-3 Магија* (1-2-3 Magic), који за своју теоријску основу има бихејвиоралну теорију, показује да програм постиже значајне ефекте код родитеља на пољу развоја вештина суочавања са децом љутњом, бесом и агресивним понашањем (Bradley, Jadaa, Brody, Landy, Tallet & Watson, 2003, према: Keller, 2009). Након анализе евалуације примене овог програма са различитим групама родитеља, Келер закључује да ни процес креирања овог програма није обухватао утврђивање образовних програма родитеља, «уместо тога, користи се кратак психо-едукативни модел да би се кроз групну дискусију представиле различите стратегије родитељства засноване на бихејвиоралном приступу, без обзира на потребе родитеља» (Keller, 2009, str. 38).

Евалуација једног од најпопуларнијих образовних програма за родитељство заснованих на Адлеровој теорији, *Свеобухватни тренинг за ефикасно родитељство* (Systematic Training for Effective Parenting), показује да он води ка развијању демократског стила васпитања и значајном порасту подржавајуће комуникације од стране родитеља (Nustyl, 1989, према: Keller, 2009). Мета-анализа евалуација овог програма наводи аутора на закључак да он може представљати илустрацију типичног процеса евалуације образовних програма за родитељство, нарочито програма заснованих на некој од теорија – «процењује се интеграција (усвајање) одређене филозофије на којој почива образовни програм, принципа и стратегија, и то преко индикатора за које истраживач процењује да су у релацији са садржајем образовног програма. Отуда, ова процена више представља процену теорије програма, принципа и стратегија, него што представља било какву врсту процене образовних потреба родитеља» (Keller, 2009, str. 40).

Образовни програм за родитељство *Умеће родитељства* (Parent Effectiveness Training), такође не укључује утврђивање образовних потреба родитеља, већ се «родитељи и породице уче принципима и стратегијама које утичу на то да постану демократске породице – и то, демократске породице из угла посматрања креатора програма» (Keller, 2009, str. 42).

Програми за родитеље деце са поремећајима у понашању не почивају на принципима неке одређене теорије, већ су креирани у сврху превазилажења специфичних родитељских проблема (Keller, 2009). Они не обухватају

процењивање образовних потреба родитеља, осим оних потреба које су повезане са проблемском ситуацијом – проблемима у дечјем понашању и са њима повезаним родитељским понашањем (Keller, 2009). Аутор закључује да су ови програми креирани првенствено са циљем да се умање постојећи проблеми у породичном функционисању, и ефикасни су када је реч о родитељским потребама за контролисањем дечјег понашања, али често су неуспешни када је реч о другим подручјима потреба родитеља.

Своју анализу образовних програма за родитељство, Келер закључује речима: «И поред свих различитости, ови програми су исти у својој мисији – постоје да би помогли родитељима да креирају квалитетно породично окружење за своју децу... На жалост, оно што им је такође заједничко је да занемарују директно утврђивање образовних потреба родитеља» (Keller, 2009, str. 21). Аутор такође указује на то да су образовни програми за родитељство традиционално креирани за родитеље чија су деца на екстремним позицијама дистрибуције по свом когнитивном развоју (поремећаји у учењу, развојни поремећаји и потешкоће, или талентовани) или бихејвиоралном развоју (поремећаји у понашању) – «мало је програма који су креирани за родитеље «типичне «деце» (Keller, 2009, str. 7). У свом истраживању образовних потреба родитеља деце адолесцентног узраста, Келер је дошао до резултата који говоре о томе да су родитељи најзаинтересованији за образовне садржаје о подршци школском постигнућу детета, унапређењу комуникације са дететом, контроли дечјих ризичних понашања, дисциплини, значају релације са вршњацима, начинима решавања конфликта и емоционалном развоју детета (Keller, 2009).

Утврђивање образовних потреба родитеља сматра се критичним за повезивање процене стручњака о томе шта родитељима може бити корисно и креирања образовне интервенције (Martens & Eckert, 2000, према: Keller, 2009). Аутори наглашавају да утврђивање образовних потреба родитеља води, између осталог, ка избору и креирању релевантнијих садржаја образовних програма за родитељство, повећању нивоа укључивања у програм и завршавања истог од стране родитеља, ефикаснијем коришћењу родитељског новца и времена (Strom, 1985).

Резултати истраживања показују да, иако су неки елементи постојећих образовних програма за родитељство у складу са образовним потребама родитеља, нови програми треба да се развијају у правцу превазилажења јаза између идентификованих образовних програма родитеља и садржаја постојећих образовних програма за родитељство (Keller, 2009). «Ефикасни образовни програми за родитељство одговарају на јединствене потребе родитеља и представљају заједнички именоване родитељских потреба, карактеристика програма и резултата образовања (Jacobson & Engelbrecht, 2000, p. 139). Њихово препознавање и непоштовање сматра се, чак, неком врстом «ризика у образовању за родитељство» (Miller & Sambell, 2003; Smith & Pugh, 1996, према: Smith, 1997, str. 14).

Осим што је њихово утврђивање почетни корак у развоју образовних програма за родитељство, образовне потребе родитеља представљају и предмет евалуације ефикасности образовног програма за родитељство. Међутим, преглед литературе показује да се квалитативне или квантитативне процене образовних потреба родитеља ретко користе у циљу утврђивања степена до ког су теоријске основе програма или крајњи циљеви програма у складу са родитељским потребама (Keller, 2009). Често се, наиме, ефикасност образовног програма за родитељство евалуира преко испитивања родитељског задовољства одређеним програмом, што је сасвим другачије од личне перцепције образовних потреба родитеља (Keller, 2009). Ми смо мишљења да ни ове резултате не треба подцењивати, јер «субјективно осећање сигурности које родитељи могу стећи образујући се и само по себи је позитиван чинилац и развоја детета у породици и односа које родитељи успостављају са децом» (Medić, 1993a, str. 161).

Разумевајући образовне потребе родитеља у контексту «правог момента за учење», аутори наглашавају значај базирања образовних програма на тренутним потребама родитеља (Avery & Lee, 1964). Али, таквим разумевањем значаја актуелних образовних потреба родитеља никако се не умањује важност оних очекиваних, будућих. Утврђивање образовних потреба, као значајан и први корак у развоју образовних програма за родитељство, и разумевање «правог момента за учење» повлаче за собом и питање успешности образовних програма. Разумевано у контексту образовања за живот у породици, њихова релација се односи на



чињеницу да реализација програма понекад може бити «толико закаснела, да је то апсурдно – како што је реализација неких програма предбрачног образовања за родитеље, или толико преурањена да не може бити ефикасна – реализација неких програма образовања за родитељство у средњој школи» (Duvall, 1964, према: Avery & Lee, 1964, str. 36).

Мада верујемо у значај увремености образовних програма, не можемо се отети размишљањима да и неувремењена образовна интервенција у породични систем може имати позитивне ефекте. У вези са увременошћу образовних програма за родитељство има мишљења да образовна интервенција добија своје значење позицијом полазника тог образовног програма - исти програм за неког може бити припрени, актуелни, евалуаторни (Medić i sar., 1997).

Разумевање животног тока појединца и породице омогућава усмеравање образовања за родитељство како на тренутне тако и на будуће потребе, потребе које ће се «ускоро појавити» (Powell & Cassidy, 2001). Нисмо сигурни да треба прескочити и прошле – пропуштене образовне потребе које су *некад* у прошлости биле актуелне, али нису задовољене. Данашње и сутрашње успешно функционисање може бити поткрепљено знањима, ставовима о стварима које су се раније чиниле, зарад њихове правилне процене и процене не/знања о тим стварима као удела у данашњим и сутрашњим догађањима – образовање увек може да има истовремену перспективу прошлог, садашњег и будућег, а употребну вредност и значење добија, уствари, позицијом родитеља коју сам заузима у процесу стицања знања (Medić, Matejić-Đuričić, Vlaović-Vasiljević, 1994). Знање је знање, а да ли је његова функција критичка, антиципаторна или актуелна зависи од родитеља. У том контексту, образовне потребе родитеља могу бити разумеване и као потребе «(само)раста, (само)развоја, (само)превазилажења... Јер претходно стање, претходно досегнути ниво није недостатак и неадекватност у односу на могуће, већ само другачији квалитет и знање» (Despotović, 2000, str. 17).

Разумевање потреба у контексту циљева и задатака које појединци извршавају у појединим периодима свог живота (Havighurst, 1953, према: Medić, 1993a) представља полазну основу за разумевање образовних потреба родитеља у нашем истраживању. Развојни задаци које појединац треба да оствари у некој од фаза свог животног циклуса условљени су: 1) друштвеним очекивањима, 2)

сазревањем личности и 3) личним вредносним аспирацијама (Navighurst, 1953, према: Medić, 1993a). Отуда се специфичне образовне потребе и интересовања могу разумети као један од видова личних и друштвених развојних потреба, а образовни програми за задовољавање овако разумеваних образовних потреба – место сусретања и усмеравања личних и друштвених очекивања (Medić, 1993a).

Активност личности се испољава у процесу задовољавања потреба. «Сваки животни период карактерише особен скуп потреба које се јављају као основни покретачи понашања у том периоду» (Hrnjica, 1990, str. 110). Човекове потребе се задовољавају у току његовог васпитања, тако да се процес васпитања у породици разуме као начин на који се задовољавају потребе детета у породици (Medić i sar., 1997).

«Представе о организацији породичног живота, норме понашања унутар породице, однос породице према друштву, ставови према породици, браку и родитељству, вредности које регулишу понашање унутар породице и у релицији породица – друштво, културни су производи... Те културне обрасце родитељи, преламајући кроз сопствену свест (у складу са својом класном и социјалном позицијом у културном систему и персоналним карактеристикама), преносе на децу. L. Danzinger (1971) наводи два основна механизма преко којих се остварује овакав утицај родитеља: а) у виду експлицитних захтева родитеља према деци и у б) начину задовољавања дететових потреба» (Medić, 1993a, str. 143). Васпитањем се потребе развијају, али се дешава и обрнут процес – начин задовољавања потреба детерминише пут и правац васпитању, самим тим и реализацији васпитне функције породице.

Образовне потребе родитеља су питање реализације развојних задатака породице. А у складу са разумевањем развојних задатака појединца (Navighurst, 1953, према: Duvall & Kerckhoff, 1958), развојни задаци породице могу се разумети као одговорност породице за раст и развој својих чланова и породице у целини. Свака фаза породичног циклуса детерминисана је развојним задацима породице који представљају захтеве њеном функционисању и остваривању њене васпитне функције, чијим успешним постигнућем породица усмерава свој развој пут успеха и среће, док је неиспуњавање развојних задатака једне фазе води ка тешкоћама у суочавању са развојним задацима следеће фазе. Остваривање

развојних задатака породице у великој мери зависи од родитељских компетенција да ослушну и препознају потребе свог детета и пруже подршку њиховом адекватном задовољавању.

Уобичајено, под васпитним компетенцијама родитеља подразумева се актуализовано понашање које је манифестно у односу родитељ-дете. Ове компетенције се могу означити као примарне родитељске компетенције, тј. васпитне компетенције. С обзиром на то да припадамо онима који заговарају тезу да породица васпитава својом свеукупношћу и тоталитетом организације породичног живота, родитељске компетенције обухватају и сва друга актуализована понашања која се манифестују у остваривању свих функција породице. Ако бисмо означили ову групу компетенција секундарним родитељским компетенцијама, оно што чини јединствен оквир примарних и секундарних јесте референтни оквир знања, ставова, уверења, вредности, експлицитних и имплицитних животних филозофија као изворишта за актуализацију понашања – «знати шта» и «знати како».

Образовне потребе родитеља су саткане, структуриране од образовних потреба које развијају компетенције у овом директном односу родитељ-дете и образовних потреба за развој компетенција за реализацију осталих породичних функција. Немају све породичне функције исти васпитни значај, оне имају исту важност и значај када говоримо о образовању за живот у породици, јер чине елементе породичног функционисања, али када говоримо о образовним потребама родитеља онда из тих других функција породичног живота бирамо оне које можемо дефинисати као секундарне васпитне функције које структурирају директан примарни однос родитељ-дете.

Концепт примарних и секундарних компетенција је уствари намера да се покаже да осим најужег језгра родитељских компетенција које дефинишу однос родитељ-дете, постоји велики број компетенција потребних за остваривање породичног живота које су, према нашем концепту, у својој суштини такође васпитне. Начин како родитељ остварује свеукупност функционисања породице, који уствари представља васпитни контекст у коме одраста дете, може се разумети као секундарна васпитна компетенција. Зато се у разматрању образовних потреба могу заузети различите позиције: могу се истраживати

образовне потребе родитеља које су предмет непосредног односа родитељ-дете, могу се разматрати образовне потребе које обезбеђују успешно функционисање породичног система као васпитног контекста, а може се направити репрезентативан избор и једних и других за које се претпоставља да имају кључну улогу.

Образовни програми за родитељство најчешће се фокусирају на примарне васпитне компетенције. Ако се сада фокусирамо на образовање родитеља јасно је да образовни програм, подршка, интервенција може бити усмерена само на родитеља, његове компетенције и однос према детету, али она исто тако значајно може бити усмерена и на друге елементе породичног функционисања као изворишта секундарних васпитних компетенција родитеља које значајно боје однос родитељ – дете. образовање за живот у породици највећим делом обухвата секундарне, али оне у својој операционализацији често добијају важност и значење примарних. Ми смо се у нашем истраживању определили да образовне потребе родитеља посматрамо у ширем контексту обзиром на то да васпитну функцију породице изводимо из њеног свеукупног функционисања. У нашем приступу, за разумевање изворишта образовних потреба, у обзир смо узели и сам васпитни однос родитељ-дете као и елементе породичног функционисања који такође одређују квалитет и суштину васпитног односа, тј. чине његов оквир.

Развојни задаци који су пред адолесцентом обухватају: 1) постизање емоционалне самосталности у односу на родитеље, 2) постизање друштвено одговорног понашања, 3) развој нових и зрелијих односа са вршњацима оба пола, док се развојним задацима родитеља деце адолесцентног узраста сматрају: 1) подршка детету да постане одговорна одрасла особа, 2) подршка развоју дететове грађанске и друштвене одговорности, 3) задаци усмерени на сопственог партнера као особу (Navihurst, 1953, према: McArthur, 1962). Потребности родитеља су увек детерминисане и потребама деце, тако да се и образовне потребе родитеља деце адолесцентног узраста могу разумети у контексту њихове условљености развојним потребама адолесцента.

У нашем истраживачком приступу адолесцентни период породице, због психосоцијалне сложености ове животне ситуације, морао је да обухвати широк опсег развоја, понашања и функционисања адолесцента. Потребне компетенције

родитеља нису могле да буду структуриране на примарне и секундарне већ су и једне и друге зашле у различите области функционисања адолесцента. Зато су индикатори развојних промена адолесцента дефинисали извориште садржаја образовног програма за родитељство, дефинисаног кроз индивидуални план развоја адолесцента, његово социјално понашање и породично функционисање.

Различити аспекти индивидуалног развоја адолесцента детерминишу следећи садржај образовног програма за родитељство:

- Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента
- Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)
- Сексуално сазревање и понашање адолесцента
- Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији
- Стимулација развоја и потребне физичке активности
- Кризе адолесценције и бунтовништво
- Развој мотивације за учење и постигнуће младих
- Морално сазревање и морално понашање
- Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих
- Заљубљивање и блиске релације
- Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих

Различите димензије породичног функционисања адолесцента претпоставка су следећим садржајима образовног програма за родитељство:

- Нов положај и улога адолесцента у породици
- Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима
- Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом
- Ненасилна комуникација са адолесцентом
- Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим члановима породице
- Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента
- Да ли и како контролисати понашање адолесцента

- Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент
- Подршка независности и одрастању адолесцента
- Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом
- Међугенерацки сукоби

Социјално понашање адолесцента условљено његовим развојним променама, оквир је за разумевање следећих садржаја образовног програма за родитељство:

- Вршњачке групе и односи са вршњацима
- Слободно време и изласци
- «Добро или лоше друштво»
- Верска осећања и њихова злоупотреба код младих
- Специфични културни обрасци код младих
- Превенција ризичних понашања
- Превенција болести зависности код младих
- Однос са школом и наставницима
- Компјутерски – виртуелни свет младих
- Узори и модели идентификације младих
- Специфичност коришћења медија код младих

Наша полазна претпоставка је да стицање знања о овим феноменима може значајно унапредити како директно однос родитељ-дете, тако и остале елементе породичног функционисања који васпитни контекст чине погоднијим.

### **3. 4. МУЛТИМОДАЛНИ ПРИСТУП КРЕИРАЊУ ОБРАЗОВНИХ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО**

Мултимодални приступ креирању образовних програма за родитеље, како је већ назначено, обухвата два нивоа.

Први ниво је креирања модела образовног програма за родитељство полазећи од главних премиса теоријског модела сагледавања родитељства као

породици и развојне породичне теорије (описаног у поглављу 3.2.)

Други је ниво процена креираног модела чији резултати треба да документују основаност одабраног приступа и послуже као основа за креирање програма. Процењивачи су сви кључни актери образовног програма: експерти, улози креатора и реализатора програма; родитељи као директни, непосредни корисници оваквих програма; деца, као крајњи, индиректни корисници оваквих програма. Све групе процењивача су, у случају нашег истраживања, уједно и индиректни креатори програма, јер се програм гради на резултатима њихових процена. На овај начин образовни програм за родитеље постаје заједнички израз свих својих кључних актера.

За процену је одабрана актуелна породична социјализација, а не антиципаторна, јер се на тај начин омогућава увид у феноменолошки релевантан породични контекст. Ово је диктирало и избор фазе породичног развоја. Да би се осигурало учешће свих кључних актера, одабрана је фаза у којој су деца на адолесцентном узрасту. Чињеница је да адолесценти, на узрасту од 16 до 18 година, не само да могу да врше процене, већ су те процене релевантне.

Адолесценте сматрамо зрелим да процене која су то знања њиховим родитељима потребна да би боље разумели њихове потребе и пружили им успешнију подршку у процесу одрастања, грађењу успешних односа и успешног породичног функционисања. Они могу да пруже ваљане одговоре на ова питања, имају разумевање сопствене ситуације, као и артикулисано виђење начина подршке која им се може пружити. Отуда сматрамо важним и научно значајним да у истраживање укључимо и процену адолесцената и истражимо колико је она у сагласности са проценом родитеља и стручњака. У мултимодалном приступу, процена релевантности креираног програма од стране стручњака, родитеља и деце посматрају се као комплементарни, а не супротстављени процеси. Посматрани као одвојени процеси, са собом могу носити ризик једностраности.

Модел је високо завистан од резултата процене адолесцената. Ако га адолесценти процене функционалним, модел може да се генерализује и да се примењује и на другим узрастима, уз одговарајуће прилагођавање садржаја специфичностима фаза породичног развоја. У том случају модел може да се користи и за антиципаторну породичну и родитељску социјализацију.

Родитељи су они који се најчешће укључују у процену образовних програма јер се на тај начин утврђују њихове образовне потребе и омогућава да те потребе буду задовољене. То је корисно и стога што осигурава да се програми не заснивају искључиво на мишљењима стручњака, па и њиховим могућим стереотипима и претпоставкама о томе шта је родитељима потребно (Jacobson & Engelbrecht, 2000; Goddard, Myers-Walls & Lee, 2004). Још је Стром (Strom, 1985) пре готово три деценије указивао на овај проблем, говорећи да су образовни програми за родитељство углавном засновани на ономе што креатори образовног програма интуитивно претпостављају да може бити важно и релевантно за родитеље.

Један од основних принципа образовања за живот у породици односи се на то да програми „треба да буду засновани на потребама појединаца и породица“ (Arcus, Schvaneveldt & Moss, 1993, str. 15), при чему се наглашава важност начина њиховог утврђивања, као и условљеност тих потреба не само друштвеним и културним променама које утичу на њихову појаву, већ и развојним променама чланова породице и породице у целини. Указује се на постојање празнине у стручној литератури, и то празнине која се односи на разумевање онога шта родитељи желе или им треба у образовном програму (Keller, 2009). „Андрагози утврђивање образовних потреба најчешће схватају као систематски и организован процес прикупљања и анализирања података и информација о образовним потребама индивидуа, група...“ (Kulić i Despotović, 2005, str. 153), први корак и неопходну основу за успешно планирање и програмирање образовања.

Родитељи представљају незаобилазан фактор у креирању образовних програма за родитељство и њихове потребе свакако не треба потцењивати.



Међутим, ослањање искључиво на потребе родитеља, може водити ка креирању образовних програма који су теоријски и вредносно прилично неутемељени (Savićević, 1989). То је уједно и основна слабост овог приступа, која се може надоместити како комбинацијом са претходним приступом креирању образовног програма за родитељство, тако и укључивањем деце, као „крајњих корисника“ образовних програма за родитељство, у процену тога шта је њиховим родитељима потребно да би им пружили бољу подршку у одрастању. Могуће недоумице и поларизација ставова о томе ко и како треба да дефинише садржаје образовних програма за родитељство треба да искључи приступ «или-или». Програм треба да буде резултат сагласности мишљења стручњака и потреба родитеља.

Некада су родитељи били ти који су одређивали шта им је потребно да науче – које су њихове образовне потребе. Међутим, резултати истраживања и промена друштвеног контекста данас у великој мери одређују шта је то што је потребно, што родитељи треба да уче. Родитељ и не зна да му је потребно знање, он није у могућности да сагледа друштвене промене због њихове динамике, већ му знање намећу стручњаци који одређују шта је то што родитељима треба.

Брзина друштвених промена доводи до промена васпитних модела породице – оно што родитељ научи са једним дететом, често је некорисно знање за друго дете. Некада су три генерације имале исти модел васпитања, данас је то скоро немогуће. Модел се промени и у оквиру једне генерације, васпитни модел је све мање трансгенерацијски образац. Управо брзина друштвених промена је довела до потребе родитеља за учењем родитељства. На пример, до пре неколико година родитељи (и не само они) нису имали потребу за знањима о превенцији различитих врста насиља на интернету. Оно је, нажалост, једно од негативних последица брзих и динамичних промена савременог живота, окруженог технологијом која може бити коришћења у различите, потпуно супротне сврхе. Мишљења смо да и данашњи родитељи не знају довољно о овој области; стручњак је тај који зна.

Брзина промена у васпитним моделима захтева присуство експертског мишљења и његових претпоставки у креирању образовних програма за родитељство. Брзина тих промена чини родитеље некомпетентним да би само они били ти чије образовне потребе треба задовољити образовним програмом за родитељство. Да нема тако брзих и динамичних промена, родитељима би учење по моделу било довољно за васпитање своје деце.

Може се рећи да данас породични образац васпитања губи снагу. Главни оквир постаје лични референтни оквир родитеља уз отварање огромног простора за стручњаке да пруже подршку родитељу у сагледавању шта брзе промене доносе на плану породичног васпитања. Трансгенерацијски пренос породичног обрасца васпитања заузима све мањи део варијансе у васпитању нове генерације, повећава се личносни родитељски образац и отвара се све већи простор за експертско деловање и подршку. «Потребе и интересовања... родитеља су детерминишући фактор у планирању програма. Одговорност улоге стручњака огледа се у томе да креира садржај заснован на очекивањима родитеља, да одреди области које су поља њихових најјачих интересовања и највећих потреба. У исто време, он треба да чини све да прошири хоризонте родитеља и ка оним подручјима чији значај родитељи не препознају» (Pickarts & Fargo, 1971, str. 146).

Адолесценција се некад није препознавана као особени период у развоју младих, период у ком се дешавају сасвим особени процеси различити од оних у детињству и у одраслом добу. Сазнања о тој различитости адолесцентног периода имплицитно и експлицитно пред родитеље постављају захтев за развој нових вештина у задовољавању потреба младих. Ако друштво и окружење вреднују неки период човековог живота као различит, и том периоду постављају одређене захтеве, јасно је да одговор родитеља у задовољавању потреба деце тог узраста треба да буде саображен друштвеним очекивањима и личним захтевима адолесцената.

Адолесценција детета представља критичан моменат у животном циклусу породице. Она представља период дефинитивне, завршне подршке коју породица

пружа свом детету. Завршетком адолесцентног периода стабилизује се систем понашања детета као одрасле особе. Тад се стабилизује друштвени оквир одрасле особе и друштвена очекивања у прерастању деце у одраслу особу.

Пораст броја образовних програма за родитељство водио је истраживаче у овој области ка тражењу одговора на питање шта те програме чини квалитетним. Истражујући начине креирања садржаја образовних програма, Пауел (Powell, 1990) закључује да су то следеће четири карактеристике:

1. Однос сарадње и партнерства између родитеља и стручњака у процени тога која знања и вештине могу бити од користи родитељима за васпитање детета и подршку остваривању њихове родитељске улоге. Нарочито се наглашава да је улога стручњака посредујућа, а не улога оног који зна шта је родитељима потребно. Таквом сарадњом између родитеља и стручњака постиже се то да садржај образовног програма за родитељство одговара на потребе родитеља.
2. Истраживања показују да садржај образовног програма треба да представља равнотежу између онога што је потребно родитељима и онога што је потребно деци, треба да буде усмерен и на потребе деце и на потребе родитеља. Образовни програми који настају последњих година нарочито су усмерени на друштвени контекст родитељства, што одражава заинтересованост истраживача ка разумевању веза између детета, породице и друштва. Претпоставка ових програма је да уколико се родитељима пружи неки вид друштвене подршке, подржава се родитељство, а самим тим и развој детета.
3. Савремени развој образовних програма за родитељство резултује програмима који уважавају образовне потребе родитеља, али и њихове културне, етничке, вредносне особености.
4. Квалите образовних програма за родитељство огледа се и у поштовању родитељских вредности и веровања о дечјем развоју, која се новим знањима преиспитују (Powell, 1990).

У приступу примењеном у овом раду, процене од стране кључних актера програма пружају не само повратну информацију о функционалности програма, већ представљају и основу за усавршавање и развој и модела и програма образовања за родитеље.

### **III МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА**

## 1. ПРОБЛЕМ И ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

**Проблем истраживања** се односи на питање креирања образовних програма за родитељство, као средства подршке породици за унапређење васпитне функције породице.

Поред чињенице да су најранији програми образовања за живот у породици били управо образовни програми за родитељство (Croake, Glover, 1977; Medić, 2007), и данас су присутна неслагања око тога како дефинисати програме образовања за родитељство. Дефиниција која пружа оквир за разумевање образовних програма за родитељство у овом истраживању наводи да је то „програм усмерен ка унапређењу родитељског знања о развоју детета, изграђивању родитељских вештина за јачање односа између родитеља и детета, и унапређивању активности усмерених ка подршци дечјег здравља, развоја и социо-емоционалних способности“ (Herburn Seitzinger, 2004: 9). У овом истраживању, под **образовним програмом за родитељство се подразумева програм усмерен на развој родитељских знања, вештина и ставова у циљу пружања успешне подршке детету у процесу одрастања, грађења успешних односа и успешног породичног функционисања.**

Теоријски модел сагледавања родитељства као друштвеног, групног и личног феномена, системски приступ породици и развојна породична теорија, као теоријско-концептуална основа нашег истраживања, отворили су простор да у овом истраживању креирамо један теоријски конструкт за потенцијални образовни програм за родитеље чија су деца адолесцентног узраста. Креирани образовни програм представља интегрални оквир за избор могућих и потребних садржаје образовања за родитељство и састоји се из три области:

1. област **индивидуалног** развоја адолесцента и односа родитеља према тим променама
2. област функционисања адолесцента у **породичном** контексту и потребе родитеља да граде нове односе у породици и адекватно одговоре на развојне промене

3. област *социјалног* понашања адолесцента у окружењу и потребе родитеља да пружи подршку адолесценту за успешне релације и интеграцију у окружење.

Теоријски модел сагледавања родитељства као друштвеног, групног и личног феномена, системски приступ породици и развојна породична теорија стављају у релационе односе развојне промене које се дешавају код адолесцента и развојне задатке породице у фази породице са адолесцентом. Отуда, индикатори развојних карактеристика деце-адолесцената и развојних задатака породице у фази адолесцентног узраста деце у овом истраживању представљају садржај наведених области креираног програма за родитељство. Стицање знања о овим феноменима може значајно унапредити како директно однос родитељ-дете, тако и остале елементе породичног функционисања који васпитни контекст чине погоднијим.

Питање које је даље усмерило дефинисање предмета нашег истраживања односи се на то: ко треба да процени релевантност тако креираног програма? Да ли постоје разлике у процени релевантности од стране стручњака, родитеља и крајњих корисника – деце? Да ли деца могу бити актери креирања образовних програма за родитеље? Могу ли се и како слабости претходних приступа превазићи мултимодалним приступом креирању образовних програма – приступом према ком је учешће у креирању образовних програма омогућено свим актерима овог процеса: стручњацима, родитељима и деци?

Процена релевантности образовног програма за родитељство у овом истраживању представља одговор деце, родитеља и стручњака на питање *да ли креиран образовни програм задовољава потребе родитеља деце адолесцентног узраста за образовањем*. Релевантност његовог садржаја за родитеље чија су деца адолесценти, процењиваће деца, родитељи и стручњаци. Мултимодални приступ креирању образовних програма за родитељство подразумева да је модел умрежио различите теоријске приступе, с једне стране, и да емпиријском провером његове ваљаности конструктивно укључује све његове актере: стручњаке који треба да га

посредују и реализују, родитеље који су ресурс и капацитет за подршку и развој деци у породичном контексту и деци као крајњим корисницима програма. У нашем истраживању, ове три групе актера ће процењивати колико је креиран образовни програм релевантан са аспекта унапређења родитељства и васпитне функције породице.

Ова разматрања усмерила су наше истраживање ка томе да и стручњацима и родитељима и деци понудимо потенцијални образовни програм за родитељство, са задатком да процене његову релевантност за родитеље деце адолесцентног узраста. Отуда је, **предмет истраживања** овог рада процена релевантности садржаја креираног образовног програма за родитељство од стране свих његових корисника: деце, родитеља и стручњака.

## **2. ЦИЉ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА**

**Циљ** овог теоријско-емпиријског истраживања је научна дескрипција и откриће разлика у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство од стране деце, родитеља и стручњака. Друштвени циљ истраживања је могућност и исправност примене мултимодалног приступа у конципирању и креирању образовних програма за родитељство.

Наведени циљ истраживања је операционализован преко следећих **задатака истраживања**:

1. Утврдити да ли се креиран образовни програм процењује као релевантан.
2. Утврдити да ли постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.
3. Утврдити да ли постоје разлике у процени релевантности појединих димензија (области) креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.



4. Утврдити да ли постоје разлике у процени релевантности садржаја унутар посебних области креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.

### 3. ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Полазећи од теоријског оквира рада, планираног циља и постављених задатака истраживања, општа **хипотеза истраживања** гласи:

Очекујемо да ће креиран образовни програм за родитељство бити процењен као релевантан за родитеље чија су деца асолесценти, али да постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.

Из овако конципиране опште хипотезе истраживања изведена су одређена очекивања која су операционализована кроз следеће **посебне хипотезе**:

1. Очекујемо да ће креиран образовни програм за родитељство бити процењен као релевантан за родитеље чија су деца адолесценти.
2. Постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма у целини између стручњака, родитеља и деце.
3. Постоје разлике у процени релевантности три области креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.
4. Постоје разлике у процени релевантности садржаја унутар посебних области креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.

### 4. ПОСТУПАК (ДИЗАЈН) ИСТРАЖИВАЊА

#### 4.1. Методе и технике истраживања

Ово истраживање је теоријско-емпиријске природе, а по методу примењеном у прикупљању, обради и интерпретацији података спада у ред неексперименталног дескриптивног истраживања. Овај метод се «ослања... на

емпиријске (искуствене) чињенице које су дате... тежи што вернијем опису (дескрипцији) познатих (постојећих) чињеница, и то онаких какве оне стварно јесу» (Банђур, Поткоњак, 1999: 150), односно – представља својеврстан снимак стања у пракси. Применом одређених поступака и инструмената, дошли смо до података о садашњем статусу и структури феномена, а општенаучне методе као што су анализа, синтеза, индукција, дедукција и генерализација коришћене су у функцији уопштавања и закључивања.

У истраживању смо користили технику скалирања (процењивања), за коју је карактеристично да се тражи испитаникова перцепција проучаваних појава.

#### **4.2. Нацрт варијабли истраживања**

Полазећи од постављеног предмета истраживања, **зависна варијабла** у овом истраживању је садржај креираног образовног програма за родитеље деце адолесцентног узраста.

Теоријски модел сагледавање родитељства као друштвеног, групног и личног феномена, системски приступ породици и развојна породична теорија, као основа теоријског истраживања и креирања образовног програма за родитељство, у релационе односе стављају развојне промене које се дешавају код адолесцента и развојне задатке породице у овој фази њеног животног циклуса, и то на **личном, породичном и социјалном** плану развоја адолесцента. Отуда, индикатори развојних карактеристика деце-адолесцената и развојних задатака породице у фази адолесцентног узраста деце у овом истраживању представљају извориште садржаја креираног програма за родитељство. Индикатори релевантни за развојне промене које се манифестују:

- на **индивидуалном** плану развоја адолесцента
- на плану промене функционисања адолесцента у **породичном** контексту
- на плану **социјалног** понашања адолесцента у окружењу, представљају садржај креираног образовног програма за родитељство. Они су приказани у Табели 6.

**Независна варијабла** у овом истраживању јесте статус процењивача креираног образовног програма: стручњака, родитеља, детета.

Позиције са које процењивачи могу да учествују у стварању образовног програма за родитељство или да буду корисници таквог програма су:

- Позиција стручњака, као креатора или посредника-реализатора образовних програма за родитељство,
- Позиција родитеља, као директних корисника образовних програма за родитељство,
- Позиција детета, као «крајњег корисника» образовних програма за родитељство.

Табела 8. *Индикатори развојних карактеристика деце-адолесцената и развојних задатака породице у фази адолесцентног узраста деце – теме садржаја креираног образовног програма за родитељство*

<b>Индивидуални план развоја адолесцента и однос родитеља према тим променама</b>	<b>Породични контекст и потребе родитеља да граде нове односе у породици са децом адолесцентног узраста и адекватно одговоре на развојне промене деце</b>	<b>План социјалног понашања адолесцента у окружењу и потребе родитеља да пружи подршку адолесценту за успешне релације и интеграцију у окружење</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• физичке промене</li> <li>• изглед</li> <li>• сексуално сазревање</li> <li>• здравствени ризици</li> <li>• физичке активности</li> <li>• бунтовништво</li> <li>• учење и постигнуће</li> <li>• морално сазревање</li> <li>• предузимљивост</li> <li>• блиске релације</li> <li>• самопоштовање</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• нов положај у породици</li> <li>• прерасподела обавеза</li> <li>• отвореност односа</li> <li>• комуникација</li> <li>• емоционалне релације</li> <li>• однос према ауторитету</li> <li>• однос према контроли</li> <li>• однос према променама</li> <li>• независност</li> <li>• решавање проблема</li> <li>• међугенерациски сукоби</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• однос са вршњацима</li> <li>• слободно време</li> <li>• друштвеност</li> <li>• верска осећања</li> <li>• културни обрасци</li> <li>• ризична понашања</li> <li>• болести зависности</li> <li>• однос према школи</li> <li>• виртуелни свет младих</li> <li>• узорни младих</li> <li>• улога медија</li> </ul>

#### 4.3. Опис инструмента истраживања

За потребе овог истраживања креирана су три инструмента:

- Скала процене релевантности креираног образовног програма за родитељство од стране стручњака,
- Скала процене релевантности креираног образовног програма за родитељство од стране родитеља,

- Скала процене релевантности креираног образовног програма за родитељство од стране деце.

Инструменти су креирани и употребљени у циљу добијања података о процени релевантности понуђеног програма и садржаја образовног програма од стране деце, родитеља и стручњака. Скале се састоје од 33 ставки, којима су обухваћени садржаји везани за развојне карактеристике деце и развојне задатке породице у фази адолесцентног узраста деце. Ови садржаји груписани су по субскалама, тако да свака Скала садржи три субскеале којима су обухваћени садржаји везани за следећа три плана функционисања адолесцента:

1. Теме садржаја релевантног за развојне промене које се дешавају на плану *социјалног* понашања адолесцента у макро окружењу и потребе родитеља да пружи подршку адолесценту за успешне релације и интеграцију у окружење су следеће (број тврдње у инструментима: 1 - 11):

- Вршњачке групе и односи са вршњацима
- Слободно време и изласци
- «Добро или лоше друштво»
- Верска осећања и њихова злоупотреба код младих
- Специфични културни обрасци код младих
- Превенција ризичних понашања
- Превенција болести зависности код младих
- Однос са школом и наставницима
- Компјутерски – виртуелни свет младих
- Узори и модели идентификације младих
- Специфичност коришћења медија код младих

2. Понуђене теме садржаја које се односе на *индивидуални* план развоја адолесцента и однос родитеља према тим променама су (број тврдње у инструментима: 12 - 22):

- Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента

- Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)
- Сексуално сазревање и понашање адолесцента
- Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији
- Стимулација развоја и потребне физичке активности
- Кризе адолесценције и бунтовништво
- Развој мотивације за учење и постигнуће младих
- Морално сазревање и морално понашање
- Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих
- Заљубљивање и блиске релације
- Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих

3. Теме садржаја које се односе на промене функционисања адолесцента у *породичном* контексту и потребе родитеља да граде нове односе у породици и адекватно одговоре на развојне промене су (број тврдње у инструментима: 23 - 33):

- Нов положај и улога адолесцента у породици
- Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима
- Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом
- Ненасилна комуникација са адолесцентом
- Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим члановима породице
- Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента
- Да ли и како контролисати понашање адолесцента
- Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент
- Подршка независности и одрастању адолесцента
- Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом
- Међугенерацки сукоби

Уз сваку ставку је понуђена петостепена скала Ликертовог типа (од 1 – уопште не би користило, до 5 – веома би користило). У преамбулама примењених

инструмента дато је објашњење сврхе и циља истраживања, као и упутство о начину давања одговора, при чему је наглашено да је испитивање анонимно. Приказ описаних инструмената дат је у Прилогу бр. 1.

Поузданост инструмента на узорку нашег истраживања мерена је Кронбаховим алфа коефицијентом. Инструмент се показао високо поузданим, јер коефицијент релијабилности за цео инструмент износи .911. За субскалу која обухвата садржаје о функционисању адолесцента у *породичном* контексту алфа је .779, за субскалу са садржајима усмереним ка подршци *социјалном* понашању адолесцента у макро окружењу .786, док је коефицијент интерне конзистентности највиши за субскалу *индивидуални* план развоја адолесцента и однос родитеља према тим променама и износи .836. Добијене вредности указују на висок ниво поузданости свих субскала и Скале у целини.

За проверу дискриминативности ајтема Скале користили смо методу т-теста. Утврђена је добра дискриминативна моћ свих ајтема на свим субскалама Скале. Показано је да сви ајтеми укључени у Скалу добро дискриминишу испитанике, што је приказано у Прилогу бр. 2.

Да ли ће се понуђени модел од три области креираног образовног програма за родитељство, који хипотетички објашњава укупност васпитне подршке адолесценту чије се функционисање манифестује на индивидуалном плану развоја, плану породичног функционисања и плану социјалног понашања, емпиријски потврдити - проверили смо факторском анализом.

Факторска анализа рађена је методом екстракције главних компоненти са Промакс ротацијом и Кајзер нормализацијом (Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization) чиме је добијено 3 фактора; фактори су се добили у 7 итерација што је приказано у Прилогу 3. На основу карактеристичних вредности издвојена су 3 фактора која објашњавају 40,64% варијансе ставки. Како је и приказано у Табели 9, уочљиво је

да први фактор објашњава 9,54% варијансе система варијабли, док остали то чине у значајно мањем проценту.

Табела 9. Карактеристичне вредности фактора и проценти објашњене варијансе

	Карактеристична вредност	% објашњене варијансе
<b>ФАКТОР 1</b>	9,54	28,91%
<b>ФАКТОР 2</b>	2,41	7,29%
<b>ФАКТОР 3</b>	1,47	4,44%

Кроз поступак факторске анализе показало се да је садржај све три области образовног програма за родитељство добио емпиријску потврду, уз пресруктурирање појединих садржаја у три фактора. Садржај тих фактора и њихов међусобни однос представљен је у овом делу рада.

Први издвојени фактор објашњава 28,91% укупне варијансе. Склоп првог издвојеног фактора дат је у Табели 10.

Табела 10. Склоп првог издвојеног фактора

Број ставке (област)	Садржај ставке	засићење
19 (И)	Морално сазревање и морално понашање	,746
22 (И)	Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих	,693
20 (И)	Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	,666
16 (И)	Стимулација развоја и потребне физичке активности	,658
26 (II)	Ненасилна комуникација	,638
25 (II)	Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом	,600
18 (И)	Развој мотивације за учење и постигнуће младих	,581
13 (И)	Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)	,546
23 (II)	Нов положај и улога адолесцента у породици	,519
24 (II)	Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима	,503
15 (И)	Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	,494
21 (И)	Заљубљивање и блиске релације	,471
8 (С)	Однос са школом и наставницима	,467
14 (И)	Сексуално сазревање и понашање адолесцента	,328
12 (И)	Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента	,301

Ајтеми који у највећој мери карактеришу овај фактор описују промене које се дешавају на индивидуалном плану развоја и сазревања адолесцента. Садржаји ајтема се односе на планове психолошког, интелектуалног, физичког, моралног и емоционалног развоја и сазревања детета. Овако описан фактор именовали смо као индивидуални план развоја адолесцента.

Од предвиђених једанаест садржаја области која се односи на индивидуални план развоја адолесцента и однос родитеља према тим променама, десет је заситило први фактор. Као што се у Табели 3 може видети, дошло је до реструктурирања појединих садржаја из области породичног функционисања и социјалног понашања адолесцента у овај фактор. Претпоставка истраживача у конципирању скале била је да се следећи ајтеми односе на знања о породичном функционисању адолесцента:

Ајтем 26 (П) *Ненасилна комуникација,*

Ајтем 25 (П) *Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом,*

Ајтем 23 (П) *Нов положај и улога адолесцента у породици,*

Ајтем 24 (П) *Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима.*

Могуће објашњење реструктурирања ових ајтема лежи у чињеници да се садржај наведених знања односи управо на оно што се може сматрати кључним последицама које индивидуално сазревање адолесцента са собом доноси, а то су: равноправнија комуникација са адолесцентом, додела и прихватање нових задатака и одговорности које адолесцент на себе преузима. Отуда се садржаји ових ајтема могу оправдано више везати за знања о индивидуалном развоју адолесцента, него за знања о његовом породичном функционисању.

Садржај ајтема 8 (С) *Однос са школом и наставницима,* је реструктуриран и то тако што је уместо области знања о социјалном понашању адолесцента, што је била наша претпоставка у конципирању Скале, заситио први фактор - област индивидуалног развоја адолесцента. Могући разлог реструктурирања овог



садржаја је у чињеници да се школски успех често опажа као један од главних показатеља индивидуалног развоја појединца. Отуда се садржаји о унапређењу односа са школом и наставницима могу више везати за знања о индивидуалном развоју адолесцента, него за знања о његовом социјалном понашању.

Други издвојени фактор објашњава 7,29% укупног простора и његов склоп приказан је у Табели 11.

Табела 11. Склоп другог издвојеног фактора

Број ставке (област)	Садржај ставке	засићење
33 (II)	Међугенерациски сукоби	,776
17 (II)	Кризe адолесценције и бунтовништво	,741
28 (II)	Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	,726
7 (C)	Превенција болести зависности код младих	,708
6 (C)	Превенција ризичних понашања	,695
32 (II)	Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом	,572
30 (II)	Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент	,547
27 (II)	Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим члановима породице	,528
29 (II)	Да ли и како контролисати понашање адолесцента	,420
31 (II)	Подршка независности и одрастању адолесцента	,378

Ајтеми који су у највишој корелацији са другим издвојеним фактором, описују садржаје образовања који се ослањају на развојне задатке породице у фази животног циклуса породице која се означава као породица са адолесцентом: превазилажење међугенерациског јаза, преиспитивање позиције родитељског ауторитета, флексибилност према све већој независности и самосталности детета, одређивање мере између контролисања и давања слободе детету. Отуда смо овако описан други изоловани фактор назвали породично функционисање адолесцента.

Од предвиђених једанаест садржаја области која се односи функционисање адолесцента у породичном контексту и потребе родитеља да граде нове односе у породици и адекватно одговоре на развојне промене, седам садржаја је заситило други фактор (преостала 4 су заситила први фактор). Као што се у Табели 4 може видети, и овде је дошло до преструктурирања појединих садржаја из преостале две области у овај фактор.

Претпоставка истраживача у конципирању скале била је да се садржај ајтема 17 (И) *Кризe адолесценције и бунтовништво*, односи на знања из области индивидуалног развоја адолесцента, али је на узорку нашег истраживања он заситио фактор који се односи на план породичног функционисања адолесцента. Могући разлог преструктурирања овог садржаја лежи у чињеници да се побуне од стране адолесцента односе управо и најпре на померање граница породичног система, а у циљу постизања веће слободе насупротив контроле, и веће независности насупротив зависности детета од родитеља. Отуда се садржаји о елементима који изражавају кризу адолесценције и бунтовништво могу више везати за област породичног функционисања адолесцента, него за његов индивидуални развој.

Наша претпоставка је била да садржаји ајтема 7 (С) *Превенција болести зависности код младих* и ајтема 6 (С) *Превенција ризичних понашања* припадају области социјалног понашања адолесцента. Међутим, резултати факторске анализе показују да знања о превенцији ризичних понашања и болестима зависности код младих засићују фактор који се односи на област породичног функционисања адолесцента. Објашњење се може кретати у том правцу да је породица како један од основних фактора превенције наведених проблема (емотивна повезаност и блискост између чланова породице, међусобна подршка развоју, јасна и отворена комуникација између родитеља и деце), тако и прва средина у којој се стичу знања о превенцији различитих ризичних понашања. Отуда се ови садржаји могу више везати за област породичног функционисања адолесцента, него за његово социјално понашање.

Трећи изоловани фактор објашњава 4,44% укупне варијансе и чине га ајтеми који су приказани у Табели 12.

Ставке које у највећој мери карактеришу овај фактор односе се на план социјалног понашања адолесцента у макро окружењу и потребе родитеља да пружи подршку адолесценту за успешне релације и интеграцију друштвено окружење. Овај фактор именовали смо као социјално понашање адолесцента. Од

предвиђених једанаест садржаја области која се односи план социјалног понашања адолесцента, осам садржаја је заситило трећи фактор. Једино се у структурирању овог фактора није десило да су у његовом засићењу учествовали неки од садржаја из преостале две области.

Табела 12. *Склоп трећег издвојеног фактора*

Број ставке (област)	Садржај ставке	засићење
11 (С)	Специфицност коришћења медија код младих	,746
9 (С)	Компјутерски - виртуелни свет младих	,727
10 (С)	Узори и модели идентификације младих	,630
3 (С)	”Добро или лоше друштво“	,385
4 (С)	Верска осећања и њихова злоупотреба код младих	,375
5 (С)	Специфични културни обрасци код младих	,340
2 (С)	Слободно време и изласци	,311
1 (С)	Вршњачке групе и односи са вршњацима	,305

Може се закључити да се понуђени модел од три области образовања који хипотетички може представљати укупност садржаја образовног програма родитеља чија су деца адолесценти, емпиријски потврдио факторском анализом. Фактори који су изоловани факторском анализом дају исту структуру програма као и програм који смо креирали, а чију релевантност истражујемо овим истраживањем. Факторска анализа 33 ајтема на скали процене релевантности креираног образовног програма за родитељство, показала је оправданом нашу претпоставку (ка којој нас је водило теоријско истраживање) да је могуће и оправдано организовати садржај образовног програма за родитеље чија су деца адолесценти преко наведене три области образовања.

Добијена матрица интеркорелације добијених фактора приказана је у Табели 13.

Табела 13. *Матрица интеркорелације фактора*

Назив фактора		г
Индивидуални план развоја адолесцента	Породично функционисање адолесцента	,498**
Индивидуални план развоја адолесцента	Социјално понашање адолесцента	,490**
Породично функционисање адолесцента	Социјално понашање адолесцента	,484**

\*\* г = Пирсонов коефицијент корелације (на нивоу 0,01)  
N=975

На основу матрице интеркорелације фактора може се закључити да између сва три фактора постоји статистички значајна корелација са позитивним предзнаком умереног интензитета. Утврђена статистичка значајност омогућава закључивање о повезаности сва три фактора и, у складу са тим, могућности њиховог интерпретирања на целокупан узорак истраживања.

Факторска анализа на узорку у целини је показала да се фактори структурирају према садржају области образовања које се процењују. Примена факторске анализе на појединачним подзорцима истраживања (стручњаци, родитељи, деца) такође је показала да се фактори групишу око три области образовног програма за родитељство, али уз реструктурирање појединих ајтема између фактора. Како постојање интеркорелације добијених фактора на узорку у целини отвара простор за интерпретацију резултата на нивоу целог узорка, то смо ове разлике у структурирању димензија фактора на појединачним подзорцима истраживања приказали у Прилогу 3.

#### **4.4. Одређење и опис популације и узорка истраживања**

Овим истраживањем обухваћене су три популације:

- Популација деце-адолесцената, узраста 16 до 18 година,
- Популација родитеља који имају бар једно дете узраста од 16 до 18 година,
- Популација стручњака за образовање и васпитање.

Узорак на коме је обављено истраживање чине:

- Деца која похађају II и III разред средњих школа - гимназија и средњих стручних школа лоцираних у Горњем Милановцу и Београду. Истраживањем је обухваћено 429 средњошколаца.

- Родитељи деце која су у II и III разреду средње школе, гимназија и средњих стручних школа лоцираних у Горњем Милановцу и Београду. Истраживањем је обухваћено 429 родитеља чија су деца адолесцентног узраста. Реч је о пригодном узорку, за који се, у складу са карактером и постављеним

циљевима истраживања, очекује да ће оптимално допринети остваривању пројектованог циља истраживања.

- Укупно 117 дипломираних андрагога и дипломираних педагога из Србије.

Прва група испитаника, тј. подузорак деце адолесцената, укључени су у истраживање јер их сматрамо зрелим да процене која су то знања њиховим родитељима потребна да би боље разумели њихове потребе и пружили им успешнију подршку у процесу одрастања, грађењу успешних односа и успешног породичног функционисања.

Разлог због кога су родитељи адолесцената, као друга група испитаника, укључени у ово истраживање јесте чињеница да их сматрамо незаобилазним актерима у креирању образовних програма за родитељство и њихове потребе свакако не треба потцењивати. Како је предмет овог истраживања процена релевантности креираног образовног програма за родитељство, сматрамо оправданим што родитеље и њихову децу посматрамо као посебне подузорке без обзира на то што деле исту породичну ситуацију. Наиме, циљ овог истраживања је откриће сличности и разлика у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство. У том процесу, деца и родитељи заузимају различите статусе процењивача. Деца из позиције своје реалне животне ситуације процењују колико понуђени садржаји могу бити корисни у обликовању понашања неког другог – њихових родитеља, како би њима, својој деци, пружили подршку у процесу одрастања. Родитељи такође искуствено процењују корисност креираног образовног програма, али су у позицији да процене њихову важност за реализацију сопственог понашања, тј. свог родитељства. Укратко, деца из сопствене реалне животне ситуације и искуства процењују колико би креиран образовни програм могао бити од користи њиховим родитељима, родитељи из позиције свог животног искуства процењују сопствену корист од креираног образовног програма.

Трећа група испитаника, тј. стручњаци за образовање и васпитање, укључени су у ово истраживање због очекивања да ће одговори добијени од њих

пружити основу за поузданије извођење закључака о томе да ли креиран образовни програм за родитељство може бити препознат као један од ресурса оснаживања родитеља за пружање подршке детету у процесу његовог одрастања у овој фази животног циклуса породице. Специфичност њиховог статуса процењивача креираног образовног програма је у томе што га процењују са позиције теоријских концепција о улози знања у обликовању људског понашања. Они на основу свог професионалног знања процењују колико је образовни програм релевантан за родитеље чија су деца адолесцентног узраста.

Овим истраживањем обухваћено је укупно 975 испитаника.

#### **4.5. Ток истраживања**

Рад на истраживању започео је у пролеће 2008. године<sup>1</sup>. Пројекат и инструмент истраживања били су израђени у мају месецу исте године.

Реализација истраживања спроведена је у две фазе.

Прва фаза истраживања обухватила је испитивање родитеља и деце. У току маја и јуна месеца 2008. године, истраживање је обављено у Горњем Милановцу и Београду, у следећим средњим школама: Гимназија «Таковски устанак», Економска школа «Књаз Милош», Техничка школа «Јован Жујовић» у Горњем Милановцу и Шеста београдска гимназија. Школе су одабране у складу са неким погодностима (могућност лакше дистрибуције инструмената због близине школа месту становања истраживача, претходно позитивно искуство истраживача у сарадњи са стручним сарадницима школа), а и захваљујући томе што су пристале да приме истраживача. Реализацији главног истраживања претходио је непосредан контакт са стручном службом и управом школа у оквиру ког је образложен циљ и карактер истраживања. Све школе су свесрдно прихватиле сарадњу, а велика захвалност дугује се свим педагозима ових школа који су даљу организацију испитивања преузели на себе. Приликом поделе инструмената,

---

<sup>1</sup> Реализација истраживања је започета у оквиру пројекта «Образовање и учење – претпоставке европских интеграција», Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду (број: 149015), које је финансирало Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије

ученицима су усменим путем објашњени разлози њиховог и испитивања њихових родитеља, уз молбу да у што краћем року врате попуњене упитнике. Било је предвиђено да упитник попуни један средњошколац и један од његових родитеља, тако да је подељено укупно 800 упитника за родитеље и 800 упитника за децу. Од укупног броја попуњених упитника, 429 попуњених од стране родитеља и 429 попуњених од стране деце је било прихватљиво за даљу анализу.

Треба нагласити да је било одређених тешкоћа у реализацији овог дела испитивања, али су оне биле у границама очекиваног. Вођени искуствима других истраживача, очекивали смо да ће међу родитељима и децом бити и оних који неће бити спремни за сарадњу. Стога нас није превише изненадила чињеница да је попуњене упитнике вратило нешто више од 50% од укупног броја родитеља и деце којима су упитници прослеђени. При том треба имати у виду и могућност да одређени број адолесцената није одговорио на нашу молбу да својим родитељима дају инструмент. Велики део одговорности за овакве тешкоће лежи и на нама, јер је истраживање спроведено у току последњих недеља школске године, када је већина средњошколаца «окупирана бригада» везаним за школско постигнуће. Без обзира на све наведене потешкоће, број родитеља и деце који су попунили предвиђени инструмент је за наше истраживање прихватљив.

Следећа фаза истраживања обухватила је испитивање дипломираних андрагога и дипломираних педагога из Србије. Овај део истраживања спроведен је почетком 2012. године. Реализацији овог дела истраживања претходио је телефонски контакт са њима у оквиру ког им је образложен циљ и карактер истраживања, након чега им је инструмент дистрибуиран електронском поштом. Контактано је 170 стручњака за образовање и васпитање – дипломираних андрагога и дипломираних педагога. Од укупног броја попуњених упитника, 117 је било прихватљиво за даљу анализу. Треба нагласити да у реализацији овог дела испитивања није било тешкоћа.

#### 4.6. Статистичка обрада података

После обављеног истраживања уследила је фаза припреме података за статистичку обраду. Наиме, пре статистичке обраде података извршен је преглед и контрола упитника ради провере потпуности података. Након тога приступљено је кодирању података ради њиховог уношења у матрицу. Следећа фаза је обухватила процес уношења сирових података, након чега је извршен и избор статистичких поступака. У статистичкој обради података коришћен је софтверски пакет за статистичку обраду података SPSS 18.0 (Statistical Program for Social Sciences 18.0). Приликом избора математичко-статистичких поступака вођено је рачуна о постављеном циљу, задацима истраживања и типу података који се обрађују. У оквиру статистичке обраде података користили смо следеће математичко-статистичке методе:

- Анализа фреквенци, просечне вредности (аритметичка средина) и мере дисперзије резултата (опсег, минимум, максимум, стандардна девијација) су мере у оквиру дескриптивне статистике и њихова примена је имала за циљ да опише квалитет мерене појаве;

- F-тест и анализа варијансе (вишесмерна и једносмерна) су коришћени да се испита значајност разлика у интензитету или процени мерене карактеристике када су групе направљене по категоријалној варијабли која окупља више од две категорије (и овде су у анализу укључене аритметичке средине за све групе);

- Post hoc анализа (LSD) је додатна анализа при једносмерној анализи варијансе која указује на квалитет и значајност разлика међу свим групама које су укључене у анализу појединачно;

- Факторска анализа, тачније анализа главних компоненти са Промакс ротацијом и Кајзер нормализацијом (Extraction Method: Principal Component Analysis; Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization) ради утврђивања хипотетичке валидности инструмента и провере структурирања садржаја образовног програма за родитељство.



**IV ПРИКАЗ, АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА  
РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА**

## ПРОЦЕНА РЕЛЕВАНТНОСТИ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО

У складу са методолошким оквиром нашег истраживања, резултати, опис и њихова анализа следиће логику постављених задатака истраживања.

У првом поглављу анализираћемо процену релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини од стране стручњака, родитеља и деце. Први истраживачки задатак који је усмерио анализу резултата у овом поглављу био је да се утврди да ли се креиран образовни програм за родитељство процењује као релевантан. Други истраживачки задатак је био да се утврди да ли постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини између стручњака, родитеља и деце.

У другом поглављу анализираћемо процену релевантности три области креираног образовног програма за родитељство од стране стручњака, родитеља и деце. Наш истраживачки задатак је да утврдимо да ли постоје разлике у процени релевантности креираних области образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.

У трећем поглављу анализираћемо процену релевантности посебних садржаја креираног образовног програма за родитељство. Истраживачки задатак који нас усмерава у овом делу анализе резултата истраживања је да утврдимо да ли постоје разлике у процени релевантности посебних садржаја образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.

## 1. ПРОЦЕНА РЕЛЕВАНТНОСТИ КРЕИРАНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО У ЦЕЛИНИ

Како је у методолошком оквиру наведено, за потребе процене релевантности креираног садржаја образовног програма за родитељство конструисани су посебни инструменти на основу модела изведеног савремених теорија о родитељству, системског приступа породици и развојне породичне теорије.

Користећи теоријски модел сагледавање родитељства као друштвеног, групног и личног феномена, и системски приступ породици одредили смо индивидуални план развоја адолесцента, његово функционисање у породичном контексту и његово социјално понашање као три области око којих је било могуће организовати и структурирати садржај образовног програма за родитељство. Садржаји образовања којима смо «заситили» ове области изведени су из развојног приступа породици, тј. задатака које породица треба да обави у различитим етапама свога развоја, у нашем случају, породица са адолесцентом.

Скале процене релевантности креираног образовног програма за родитељство организоване су преко ове три целине са по 11 посебних садржаја образовања за сваку од њих. Тако смо дошли до скала од укупно 33 могућа садржаја образовања који су понуђени стручњацима, родитељима и деци на процену њихове релевантности и корисности за родитеље чија су деца адолесцентног узраста. Сваки од 33 садржаја образовања, стручњаци, родитељи и деца су процењивали оценама од 1 до 5 у зависности од тога колико посебан садржај процењују релевантним и корисним за родитеље (од 1 – *уопште не би користило*, до 5 – *веома би користило*).

Основни резултат мерења процене релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини говори да наши испитаници понуђен образовни програм процењују релевантним за родитеље деце адолесцентног узраста. Тиме је потврђена општа хипотеза и реализован основни задатак истраживања. Аритметичка средина  $M=3,89$  ( $Sd=1,04$ ) говори у прилог овом коментару. Овако висока вредност аритметичке средине говори о генерално позитивном ставу стручњака, родитеља и деце према образовању за родитељство

као ресурса оснаживања родитеља за пружање подршке детету у процесу његовог одрастања, грађења успешних односа и успешног породичног функционисања. Добијена аритметичка средина која износи  $M=3,89$  поткрепљује овај коментар. Претпостављамо да је свака фаза породичног развоја извориште позитивног односа према образовању, али у теоријском делу наведени разлози о особености адолесцентног периода породичног развоја могу бити образложење овако високог резултата о процени релевантности понуђеног образовног програма за родитељство у целини. Искуствени обрасци су тамо наведени као недовољни модели за потребно реаговање баш у овом периоду развоја породице.

Резултати даље показују да у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини постоје статистички значајне разлике између стручњака, родитеља и деце ( $F_{(2, 972)}=52,04$ ;  $Sig=,000$ ). У Табели 14, табеларно представљамо резултате налаза о процени релевантности понуђеног образовног програма од стране целог узорка истраживања и од стране појединачних подузорака.

Табела 14. *Процена релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини*

	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>минимум</i>	<i>максимум</i>	ANOVA		<i>N</i>
					<i>F</i>	<i>Sig</i>	
Цео узорак	3,89	1,04	1	5			975
Подузорок стручњака	4,25	0,84	1	5	52,04 (2; 972)	,000	117
Подузорок родитеља	3,79	1,14	1	5			429
Подузорок деце	3,64	1,14	1	5			429

Могло се и очекивати да ће стручњаци релеванност креираног образовног програма за родитеље проценити врло високом ( $M=4,25$ ). Наиме, они су дипломирани андрагози и дипломирани педагози, који су свој професионални развој усмерили ка разумевању и истраживању феномена образовања и васпитања. У односу на процену релевантности креираног образовног програма од стране родитеља ( $M=3,79$ ) и од стране деце ( $M=3,64$ ), висина аритметичке средине добијена на подузорку стручњака показује да су они програм проценили кориснијим за родитеље деце адолесцената него што су то учинили деца и родитељи.

Стручњаци имају знања о томе шта и како породицу чини васпитним контекстом, као и знања о томе на који начин образовање за родитељство може васпитни контекст породице водити у правцу његовог унапређивања и раста и развоја свих чланова породице. Њихова опредељеност да овако високо процене релевантност понуђеног образовног програма може говорити о чињеници да у знање као и могућност утицаја знања на понашање више верују стручњаци него деца и родитељи. На уобличавање родитељског понашања утичу разни чиниоци: друштвени захтеви који се постављају пред родитеље, личне потребе и интересовања родитеља, захтеви које деца постављају родитељима. Очито је да стручњаци препознају да образовање за родитељство значајно утиче на обликовање родитељског понашања. Стручњаци у образовању виде алат, а у образовном програму – средство образовне интервенције у породични систем којим породично васпитање може бити подржано и развијано. Отуда, њихова опредељеност да овако високо процене релевантност понуђеног образовног програма може говорити како о чињеници да више од деце и родитеља верују да образовном интервенцијом породица може бити вођена у свом успешном развоју, тако и о томе да више од деце и родитеља верују да баш у адолесцентној фази животног циклуса породице образовна интервенција у породични систем може бити корисна. Мултимодални приступ креирању образовног програма за родитељство овим налазима добио је позитивну евалуацију.

Родитељи, такође, креиран образовни програм процењују релевантним. Њихова процена релевантности креираног образовног програма најближа је процени целокупног узорка. Процена од стране родитеља исказује се вредношћу аритметичке средине  $M=3,79$  (за цео узорак је  $M=3,89$ ). Овако висок ниво образовних аспирација родитеља очигледно говори о томе да и родитељи високо вреднују образовање за породични живот. Садржај креираног образовног програма они опажају као извор знања која им могу бити од користи у пружању успешне подршке одрастању детета. Ипак, резултати показују да родитељи у статистички значајној мери креиран образовни програм процењују мање релевантним него што то чине стручњаци. Један од могућих разлога ових разлика је у чињеници да родитељи креиран образовни програм процењују из позиције

своје реалне животне ситуације – искуствено, док стручњаци то чине из позиције своје професионалне области – теоријски. Отуда, процени садржаја образовног програма родитељи прилазе из позиције процене колико им конкретна знања и информације могу бити од користи у реалним породичним ситуацијама. Стручњаци процени релевантности истог образовног програма прилазе са аспекта теоријског знања о особеностима породичног васпитања у периоду адолесценције детета, као и знања о могућој улози образовања у обликовању родитељског понашања. Отуда, креираном образовном програму они прилазе са аспекта процене колико креирани садржаји могу бити од користи било ком родитељу чије је дете адолесцентног узраста.

Добијени резултати такође могу говорити о чињеници да, и поред тога што и родитељи и стручњаци препознају знања о родитељству као важну претпоставку успешног породичног функционисања, родитељи мање од стручњака верују у могући утицај знања на понашање. И поред тога што имају знања о томе да знање о нечему није довољан механизам промене људског понашања, стручњаци креиран образовни програм процењују толико изузетно релевантним да нам се намеће једно питање: да ли су били некритични у процени образовног програма? Родитељи вреднују знање по себи, његову инструменталну вредност, и понуђене садржаје образовања процењују као релевантне, али статистички значајно мање него што то чине стручњаци. Могуће је да стручњаци, који су упознати са теоријским концепцијама о улози знања у људском понашању, тј. формативном функцијом образовања, понуђена знања процењују релевантнијим него што то чине родитељи управо због тога што их препознају као релевантан први корак у развоју и унапређењу родитељског понашања.

Висок ниво образовних аспирација родитеља може говорити у прилог потреби развоја образовних програма за породицу, јер родитељи очигледно високо вреднују образовање за породични развој. Добијени резултат могао би бити постављен као задатак неког будућег истраживања у ком би се истраживале родитељске процене релевантности различитих облика друштвене подршке родитељству, са циљем сагледавања позиције образовне подршке у тим проценама. Напомињемо да тумачећи добијени резултат, не треба занемарити ни претпоставку да овако високо процењена релевантност креираног образовног

програма од стране родитеља може бити тумачена и из угла пружања социјално пожељних одговора (као једног од недостатака упитничког испитивања).

Деца такође процењују релевантност креираног образовног програма за родитеље високо, што поткрепљује и вредност аритметичке средине ( $M=3,64$ ). Адолесценти такође препознају образовање родитеља као начин на који њихово одрастање може бити подржано и вођено у правцу позитивног развоја. Добијени резултат говори и о томе да теме образовног програма за родитељство чија се релевантност процењује у овом истраживању, деца очигледно опажају као знања која могу и треба да буду садржаји образовања намењеног родитељима. Овако позитиван однос према образовању може бити и последица сопственог искуства током школовања адолесцента, тако да би будућа истраживања вероватно требало да укључе и варијаблу која се односи на школски успех ученика, као могуће варијабле која на индиректан начин може утицати на однос младих према образовању родитеља.

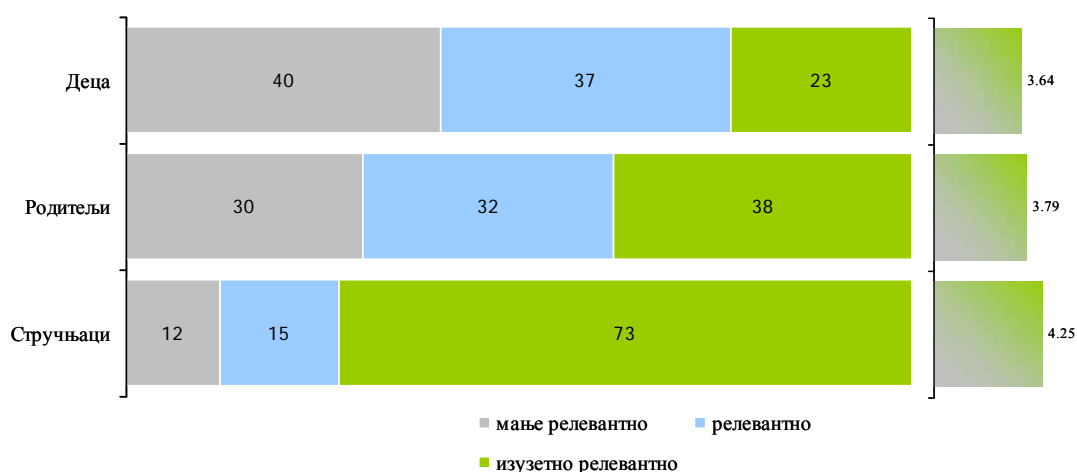
Међутим, у односу на стручњаке и родитеље, процена релевантности креираног образовног програма од стране деце изражава се најнижом аритметичком средином. У односу на процене од стране стручњака и од стране родитеља, деца понуђени програм процењују најмање релевантним. Узроке овим разликама у процени релевантности креираног програма такође је могуће потражити у особеностима процењивачког статуса детета:

- за разлику од стручњака, дете процењује из позиције своје реалне животне ситуације,
- за разлику од родитеља, он процењује колико је креиран програм релевантан у процесу обликовања понашања неког другог – његових родитеља.

Да ли деца мање од родитеља и стручњака верују у знање и у могући утицај знања на понашање? Или су деца, уствари, најреалнија у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство – нека су од отворених питања и почетних дилема на која ћемо покушати да пронађемо одговор у даљим анализама резултата овог истраживања.

Подаци о стандардној девијацији ( $Sd$ ) указују на то да је подзорак стручњака ( $Sd=0,84$ ) у односу на подзорке деце ( $Sd=1,14$ ) и родитеља ( $Sd=1,14$ ) нешто кохерентнији у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини. Могуће узроке овим резултатима такође треба потражити у чињеници да процени релевантности креираног образовног програма за родитељство стручњаци прилазе из једног угла – свог професионалног статуса који их обједињује, док деца и родитељи своје процене заснивају на различитим реалним искуствима свог породичног живота и процени колико би понуђена знања била од користи родитељима у реалним животним ситуацијама.

Према добијеним резултатима о процени релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини, три категорије које деле наш узорак на приближно 3 једнака дела су следеће: ако је скор на целокупној скали између 1 и 3,27 – програм се процењује као мање релевантан; ако је скор на целокупној скали између 3,28 и 3,91 – програм се процењује као релевантан; ако је скор на целокупној скали између 3,92 и 5 – програм се процењује као изузетно релевантан. Ове резултате приказујемо графички (Графикон 1).



Графикон 1. Процена релевантности креираног образовног програма за родитељство у целини од стране стручњака, родитеља и деце (према категоријама)



Како се могло наслутити из добијених фреквенција резултата добијених скалом и висине аритметичке средине, већина испитаника креиран образовни програм процењује изузетно релевантним. Међутим, мора се водити рачуна да је оваквом резултату допринела изузетно висока вредност аритметичке средине добијене на подзорку стручњака.

Из Графикана 1, може се видети да је међу стручњацима изузетно велики проценат оних који програм процењују изузетно релевантним, за разлику како од родитеља чије се процене приближно у истој мери распоређују у све три категорије процене програма, тако и од деце чије процене иду у супротном смеру – скоро подједнак и уједно приметно већи проценат је оних који програм процењују као мање релевантан или релевантан, а најмањи проценат деце креиран образовни програм процењује као изузетно релевантан.

\* \* \*

Резултати истраживања анализирани у овом поглављу говоре у прилог потврђивању друге посебне хипотезе истраживања која гласи: **Постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма у целини између стручњака, родитеља и деце.** Наиме, и стручњаци и родитељи и деца креирани образовни програм процењују релевантним за родитеље чија су деца адолесцентног узраста, али се статистички значајно разликују у својим проценама и то тако што:

- стручњаци креиран образовни програм процењују релевантнијим него што то чине и деца и родитељи;
- родитељи исти програм процењују релевантнијим него што то чине деца, али мање релевантним него што то чине стручњаци;
- деца креиран образовни програм процењују мање релевантним него што то чине родитељи и стручњаци.

Могући узрок разлика у процени релевантности креираног образовног програма од стране стручњака, родитеља и деце и оно што чини њихове позиције

различитим у процени релевантности образовног програма је чињеница да они процењују важност знања:

- за сопствено понашање (родитељи) и за туђе понашање (деца и стручњаци),
- искуствено (родитељи и деца) и теоријски (стручњаци).

## **2. ПРОЦЕНА РЕЛЕВАНТНОСТИ САДРЖАЈА РАЗЛИЧИТИХ ОБЛАСТИ КРЕИРАНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО**

Како је већ приказано у делу који се односи на опис инструмената истраживања, понуђени модел од три области образовања, који хипотетички може представљати укупност садржаја образовног програма за родитеље чија су деца адолесцентног узраста, емпиријски је потврђен факторском анализом уз делимично реструктурирање појединих садржаја образовања. На основу факторске анализе, изолована су три фактора: индивидуални план развоја адолесцента, породично функционисање адолесцента, социјално понашање адолесцента. У овом делу приказа, анализе и интерпретације резултата истраживања о сличностима и разликама у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство између деце, родитеља и стручњака, говорићемо на нивоу добијених фактора.

Фактори који су изоловани факторском анализом дају исту структуру образовног програма као и програм који смо креирали. Могуће области образовања родитеља изведене теоријског приступа родитељству и системског приступа породици представљају целовит план функционисања појединца као елемента породичног система, теоријски подељен на три области: индивидуални план развоја, функционисање у оквиру породице и функционисање у окружењу. Овај јединствен план односи се на сваког члана породичне заједнице, па тако и на адолесцента. Али, развојни задаци породице у различитим периодима породичног развоја само мењају садржаје унутар ова три развојна плана. Зато се и очекивало

да ће испитаници све три области образовања вредновати значајним. Добијене резултате приказујемо табеларно (Табела 15).

Табела 15. *Процена релевантности садржаја три области креираног образовног програма за родитељство*

<b>Процена појединих области образовања</b>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>минимум</i>	<i>максимум</i>	<i>N</i>
Индивидуални план развоја адолесцента	4,04	1,00	1	5	975
Породично функционисање адолесцента	3,89	1,06	1	5	975
Социјално понашање адолесцента	3,63	1,08	1	5	975

Индивидуални план развоја адолесцента свакако је поље чији је садржај процењен најрелевантнијим ( $M=4,04$ ), нешто нижа аритметичка средина добијена је за породично функционисање ( $M=3,89$ ) и најнижа за социјално понашање адолесцента ( $M=3,63$ ). Јасно је да се резултат може интерпретирати да су све три испитиване области процењене релевантним за родитеље, али да већу важност или можда корисност имају знања о индивидуалном плану развоја адолесцента од знања о његовом породичном и социјалном функционисању.

Могући разлог за овако високо вредновање знања о плану индивидуалног развоја детета је у чињеници да је креиран образовни програм намењен родитељима чија су деца адолесцентног узраста. Препозната као најстарија старосна група у класификацији деце, односно – најмлађа у класификацији одраслих, адолесценција је период када и родитељи и друштво започињу успостављање односа са адолесцентима као одраслим, одговорним људима. Могуће је да је у процену релевантности ове области креираног образовног програма била укључена свест о томе да су деца у овој фази развоја најближа свом коначном осамостаљивању и независности, а да је задатак родитеља да «спреми» дете за самосталан живот. Садржаји који су обухваћени овом облашћу креираног образовног програма вероватно се опажају као знања која могу бити најкориснија у остваривању овог развојног задатка породице.

Област породичног функционисања адолесцента такође је високо вреднована. Очигледно је да се знања о задовољавању развојних потреба и испуњавању развојних задатака породице у овој фази породичног циклуса, која се

често опажа као једна од кризних тачака у животном циклусу породице која може представљати својеврсни тест способности породице да се прилагођава потребама и променама својих чланова, процењују као садржаји који за родитеље имају велику важност и корисност.

Могуће разлоге за најнижим вредновањем садржаја из области социјалног понашања адолесцента можда треба потражити у одговорима на следећа питања: да ли је нејасан садржај онога што чини овако постављен могући садржај образовања о овој области; или можда знања о области социјалног понашања адолесцента наши испитаници не сматрају непознаницом за родитеље? Или су, можда, наши испитаници мишљења да пружање релевантне подршке адолесценту на плановима његовог индивидуалног развоја и породичног функционисања, представља довољну основу за дететово грађење успешних односа у окружењу?

Применом једносмерне анализе варијансе (ANOVA) испитиване су разлике у процени релевантности наведене три области креираног образовног програма између стручњака, родитеља и деце. Резултати анализе варијансе у процени релевантности наведене три области креираног образовног програма показују да постоје статистички значајне разлике у процени њихове релевантности између стручњака, родитеља и деце. У Табели 16, приказани су подаци о дескриптивним мерама просечних скорова и резултатима *F*-теста примењеног на процени наведених области образовног програма зависно од статуса процењивача.

Табела 16. *Значајност разлика у процени релевантности три области креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце*

Област образовног програма	Испитаник	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	ANOVA		<i>N</i>
						<i>F</i>	<i>Sig</i>	
Индивидуални развој адолесцента (ИР)	Стручњаци	4,22	0,88	2	5	10,260 (2,972)	,000	117
	Родитељи	4,01	1,05	1	5			429
	Деца	3,88	1,08	1	5			429
Породично функционисање адолесцента (ПФ)	Стручњаци	4,51	0,72	3	5	89,590 (2,972)	,000	117
	Родитељи	3,66	1,23	1	5			429
	Деца	3,50	1,24	1	5			429
Социјално понашање адолесцента (СП)	Стручњаци	3,98	0,93	3	5	28,253 (2,972)	,000	117
	Родитељи	3,54	1,17	1	5			429
	Деца	3,37	1,14	1	5			429

Анализа  $F$ -теста на појединачним факторима показала је да постоје статистички значајне разлике између стручњака, родитеља и деце када је реч о њиховој процени релевантности три области креираног образовног програма. Утврђено је да и у процени области индивидуалног плана развоја адолесцента ( $F_{(2, 972)}=10,260$ ;  $Sig=,000$ ), и области његовог породичног функционисања ( $F_{(2, 972)}=89,590$ ;  $Sig=,000$ ) и области социјалног понашања детета ( $F_{(2, 972)}=28,253$ ;  $Sig=,000$ ) постоје статистички значајне разлике између наших испитаника с обзиром на њихов статус процењивача (стручњак, родитељ, дете).

Као додатна анализа при једносмерној анализи варијансе рађена је и Post hoc анализа (LSD). Овај статистички поступак указује на квалитет и значајност разлика међу свим групама које су укључене у анализу појединачно. Резултати Post hoc анализе приказани су у Прилогу 4. Добијене вредности Post hoc анализе показују да постоје статистички значајне разлике у процени све три области креираног образовног програма између стручњака, родитеља и деце.

*Област индивидуалног плана развоја адолесцента* – Резултати LSD анализе показују да стручњаци постижу статистички значајно већи просечни скор на субскали ове области ( $M=4,22$ ), у односу на родитеље ( $M=4,01$ ) и децу ( $M=3,88$ ). Родитељи постижу статистички значајно већи просечни скор у односу на децу, али и статистички значајно мањи просечни скор у односу на стручњаке. Процена релевантности ове области образовног програма од стране деце изражена је статистички значајно мањим скором и у односу на родитеље и у односу на стручњаке.

*Област породичног функционисања адолесцента* – Добијени подаци показују да стручњаци у статистички значајно већој мери у односу на друге две групе испитаника процењују релевантност садржаја ове области значајном за родитеље деце адолесцената. Резултати Post hoc анализе указују на прецизније разлике међу групама у процени релевантности ове области. Наиме, стручњаци постижу значајно већи просечни скор на субскали ове области ( $M=4,51$ ), у односу на родитеље ( $M=3,66$ ) и децу ( $M=3,50$ ). Родитељи постижу статистички значајно

већи просечни скор у односу на децу, али и статистички значајно мањи просечни скор у односу на стручњаке. Процена релевантности ове области образовног програма од стране деце изражена је статистички значајно мањим скором и у односу на родитеље и у односу на стручњаке.

*Област социјалног понашања детета* – И у процени релевантности ове области креираног образовног програма, стручњаци постижу значајно већи просечни скор ( $M=3,98$ ), у односу на родитеље ( $M=3,54$ ) и децу ( $M=3,37$ ). Родитељи постижу статистички значајно већи просечни скор у односу на децу, али и статистички значајно мањи просечни скор у односу на стручњаке. Процена релевантности ове области образовног програма од стране деце изражена је статистички значајно мањим скором и у односу на родитеље и у односу на стручњаке.

Добијени резултати показују да се процена релевантности све три области креираног програма од стране стручњака изражава већом вредношћу аритметичке средине (ИР:  $M=4,22$ ; ПФ:  $M=4,51$ ; СФ:  $M=3,98$ ) од вредности аритметичке средине добијене на подзорцима родитеља (ИР:  $M=4,01$ ; ПФ:  $M=3,66$ ; СФ:  $M=3,54$ ) и деце (ИР:  $M=3,88$ ; ПФ:  $M=3,50$ ; СФ:  $M=3,37$ ). Наиме, показало се да стручњаци у статистички значајној већој мери у односу на родитеље и децу процењују све три области образовног програма релевантнијим. У проценама релевантности све три области креираног образовног програма, просечни скорови које стручњаци постижу су толико изнад просека добијеног на нивоу целог узорак, да су неретко просечни скорови родитеља и деце испод просека добијеног на целом узорку. Да ли ови резултати говоре о томе да теоријска знања и професионално искуство које имају опредељује стручњаке да: највише верују у знање, највише верују у могући утицај знања на обликовање понашања, највише верују да је у адолесцентној фази деце образовна интервенција у породични ситем потребна и да она може водити породицу на путу њеног позитивног развоја?

Подаци о минимуму и максимуму (Табела 16) показују да се једино на подзорку стручњака десило да нико од њих 117:

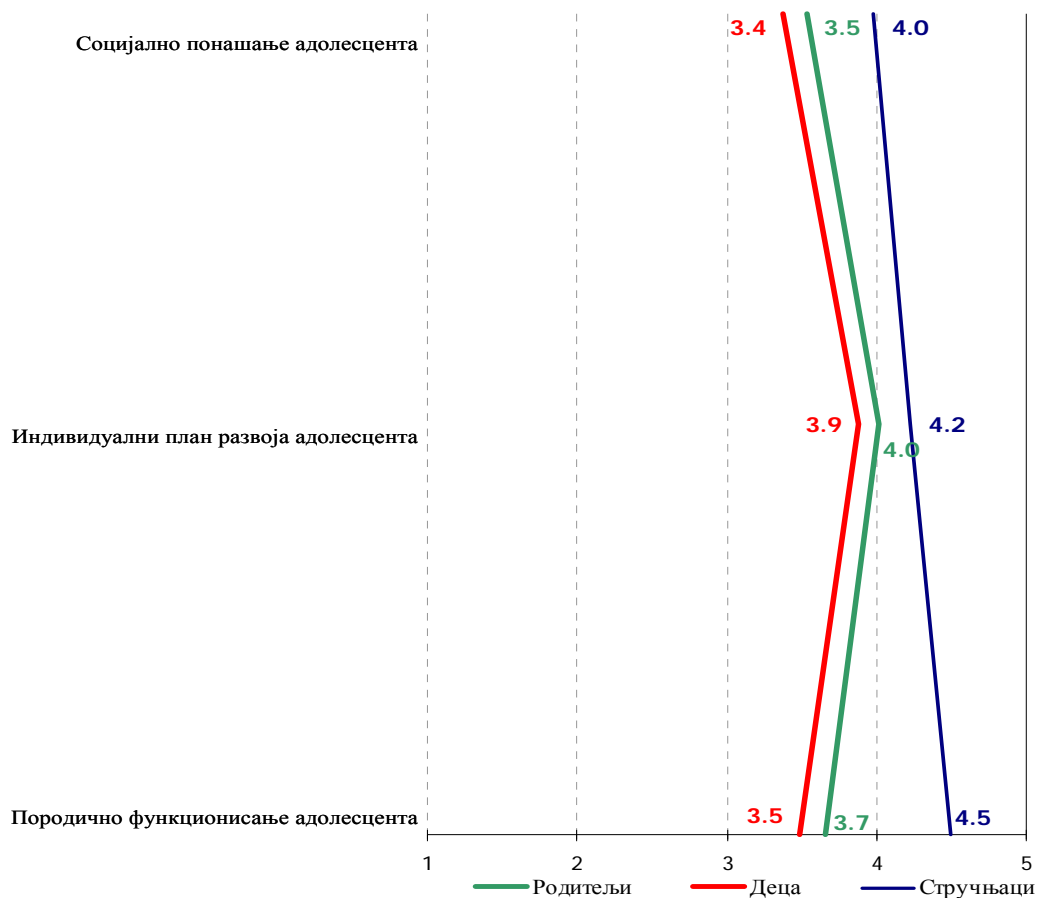
а) ниједан од 15 садржаја из области индивидуалног плана развоја детета није проценило оценом 1 (уопште не би користило),

б) ниједан од 10 садржаја области породичног функционисања адолесцента није проценило оценама 1 (уопште не би користило) и 2 (нема већег значаја),

в) ниједан од 8 садржаја области социјалног понашања адолесцента није проценило оценама 1 (уопште не би користило) и 2 (нема већег значаја).

За све три области креираног образовног програма, на подзорцима родитеља и деце минимум и максимум се крећу од 1 (уопште не би користило) до 5 (веома би користило). Листи претходно отворених питања, додајемо још једно: да ли и ови резултати добијени на подзорку стручњака могу говорити и о њиховој некритичности у процени релевантности области креираног образовног програма?

Резултати приказани у Табели 9 даље показују да родитељи и деца као најрелевантнију од три понуђене области образовног програма, процењују област индивидуалног плана развоја адолесцента, док стручњаци најрелевантнијом сматрају област његовог породичног функционисања. Резултати о овим разликама у процени релевантности наведене три области образовног програма за родитељство приказане су у Графикону 2.



Графикон 2. Разлике у процени релевантности три области образовног програма за родитељство од стране стручњака, родитеља и деце

Могући разлог ових разлика у проценама релевантности појединих области образовања између родитеља и деце, са једне стране, и стручњака, са друге стране, можда је у чињеници да родитеље и децу реална животна ситуација води ка томе да су свеснији чињенице да је дете «на корак» од самосталног живота и да га треба подржати управо у јачању његових индивидуалних потенцијала за живот који је пред њим. За разлику од њих, стручњаци имају знања о томе колико управо адолесцентни узраст деце може представљати кризан период у функционисању породичног система у целини, а адолесценција као релативно тежи период од других периода одрастања детета у породици.

Очигледно је да резултати о разликама у процени релевантности три области креираног образовног програма могу представљати наставак смера



кретања резултата о разликама у процени креираног образовног програма у целини између стручњака, родитеља и деце. И овде се показује да:

- стручњаци три области образовног програма процењују релевантнијим него што то чине и деца и родитељи;
- родитељи исте области процењују релевантнијим него што то чине деца, али мање релевантним него што то чине стручњаци;
- релевантност три области образовног програма деца процењују мање релевантним него што то чине родитељи и стручњаци.

Осим наведених, не треба занемарити ни резултат који говори о тенденцији да родитељи и деца најзначајнијом облашћу од наведене три процењују област индивидуалног развоја адолесцента, док се стручњаци опредељују за област његовог породичног функционисања.

\* \* \*

Резултати истраживања анализирани у овом поглављу говоре у прилог потврђивању треће посебне хипотезе истраживања: **Постоје разлике у процени релевантности три области креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.**

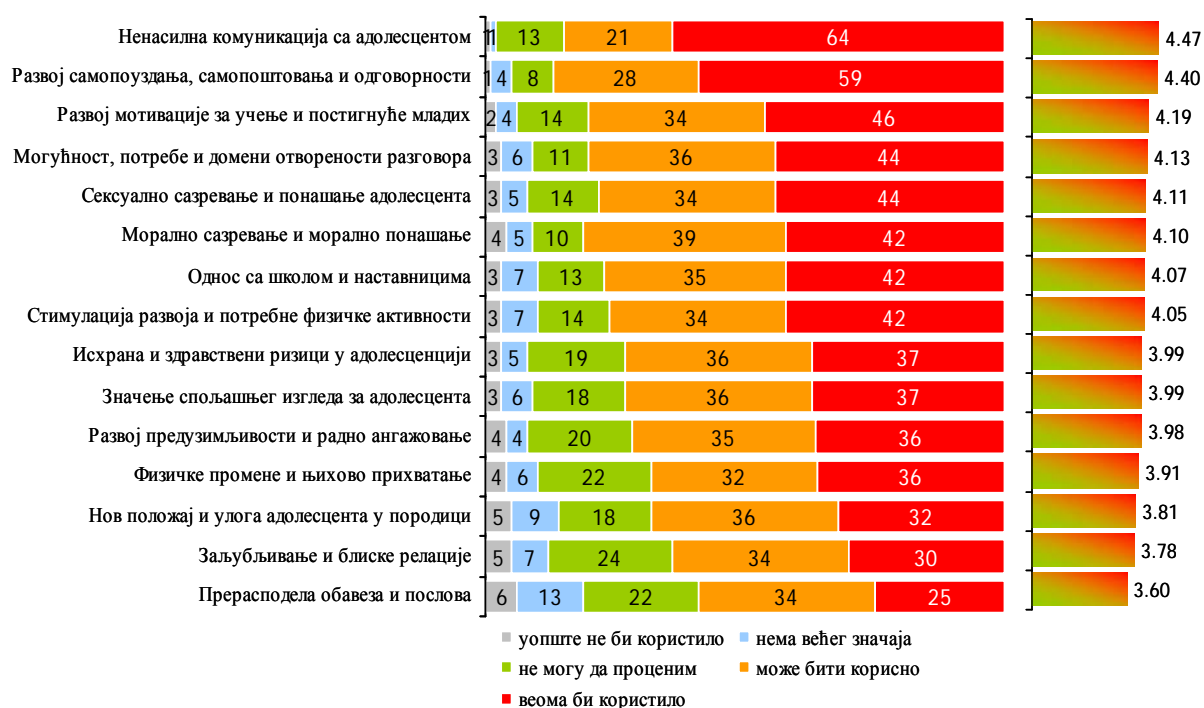
Могући узрок разлика и у процени релевантности области креираног образовног програма од стране стручњака, родитеља и деце и оно што чини њихове позиције различитим у процени релевантности ових области је такође чињеница да они процењују корисност понуђених знања:

- за сопствено понашање (родитељи) и за туђе понашање (деца и стручњаци),
- искуствено (родитељи и деца) и теоријски (стручњаци).

### 3. ПРОЦЕНА РЕЛЕВАНТНОСТИ ПОСЕБНИХ САДРЖАЈА КРЕИРАНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО

Посебни садржаји образовања за сваку област или план развоја адолесцента дефинисани су на основу развојних промена које се дешавају код адолесцента и развојних задатака породице у овом периоду њеног развоја.

Садржаји који су обухватили **први издвојени фактор** односе се на област индивидуалног развоја адолесцента. Индикатори преко којих је садржај ове области мерен, приказани су у Графикону 3. Ови садржаји се односе на психолошки развој, интелектуални развој, физички развој, морални, професионални развој, сексуално сазревање карактеристично за адолесцента, односно - на индивидуална достигнућа адолесцента на физичком, сазнајном, моралном и емоционалном плану. У Графикону 3, представљени су добијени резултати за процену образовних садржаја у оквиру ове области рангирани према просечним вредностима добијеним на нивоу целог узорка истраживања.



Графикон 3. Процена релевантности посебних садржаја области индивидуалног плана развоја адолесцента од стране целог узорка

У оквиру ове области најрелевантнијим су процењена знања која се односе на ненасилну комуникацију са адолесцентом ( $M=4,47$ ) и подршку развоју самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих ( $M=4,40$ ), док су најмање релевантна знања која се тичу прерасподеле обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима ( $M=3,60$ ).

Садржаји рангирани према просечним вредностима које представљају процену релевантности ових знања за родитеље чија су деца адолесценти, говоре да високо место у рангу заузимају области интелектуалног и моралног развоја, да се правилан физички развој и активности везане за ову област такође високо рангују. Аутентично критични садржаји образовања за овај период - физичке промене и прихватање тих промена од стране адолесцента, нов положај и улога адолесцента у породици, започињање првих трајнијих емотивних релација са другим особама, заузимају последња места на овој ранг-листи. Да ли ови садржаји не представљају непознаницу за родитеље или је деци у реализацији ових развојних задатака подршка родитеља најмање потребна?

Да би се утврдила статистичка значајност разлика у процени релевантности посебних садржаја области индивидуалног развоја адолесцента између деце, родитеља и стручњака рађена је једносмерна анализа варијансе (ANOVA). У табели 17, приказани су резултати о сличностима и разликама у процени релевантности посебних садржаја области индивидуалног развоја адолесцента између стручњака, родитеља и деце.

Табела 17. Сличности и разлике у процени релевантности посебних садржаја области индивидуалног развоја адолесцента између стручњака, родитеља и деце

Садржај	Испитаник								
	Стручњаци			Родитељи			Деца		
	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>
Ненасилна комуникација	4,50 <sub>a</sub>	,857	<b>4</b>	4,48 <sub>a</sub>	,763	<b>1</b>	4,42 <sub>a</sub>	,868	<b>1</b>
Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих	4,69 <sub>b</sub>	,622	<b>1</b>	4,26 <sub>a</sub>	,955	<b>2</b>	4,25 <sub>a</sub>	,976	<b>2</b>
Развој мотивације за учење и постигнуће младих	4,36 <sub>b</sub>	,782	<b>6</b>	4,18 <sub>ab</sub>	1,013	<b>3</b>	4,02 <sub>a</sub>	1,072	<b>4</b>
Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом	4,50 <sub>b</sub>	,847	<b>3</b>	4,02 <sub>a</sub>	1,144	<b>9</b>	3,86 <sub>a</sub>	1,050	<b>8</b>
Сексуално сазревање и понашање адолесцента	4,56 <sub>b</sub>	,648	<b>2</b>	3,93 <sub>a</sub>	1,049	<b>10</b>	3,84 <sub>a</sub>	1,113	<b>9</b>
Морално сазревање и морално понашање	4,10 <sub>a</sub>	,977	<b>9</b>	4,13 <sub>a</sub>	1,031	<b>5</b>	4,06 <sub>a</sub>	1,041	<b>3</b>
Однос са школом и наставницима	4,21 <sub>b</sub>	,775	<b>7</b>	4,13 <sub>b</sub>	1,019	<b>4</b>	3,87 <sub>a</sub>	1,127	<b>7</b>
Стимулација развоја и потребне физичке активности	4,08 <sub>a</sub>	,975	<b>11</b>	4,12 <sub>a</sub>	1,062	<b>7</b>	3,96 <sub>a</sub>	1,065	<b>5</b>
Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	4,09 <sub>ab</sub>	,934	<b>10</b>	4,04 <sub>b</sub>	1,043	<b>8</b>	3,83 <sub>a</sub>	1,134	<b>10</b>
Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)	4,11 <sub>a</sub>	,926	<b>8</b>	3,92 <sub>a</sub>	1,096	<b>11</b>	3,93 <sub>a</sub>	1,094	<b>6</b>
Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање ммладих	4,00 <sub>ab</sub>	,965	<b>13</b>	4,12 <sub>b</sub>	,998	<b>6</b>	3,81 <sub>a</sub>	1,112	<b>11</b>
Физичке промене и прихватање сопствених физ. промена адолесцента	4,44 <sub>b</sub>	,875	<b>5</b>	3,65 <sub>a</sub>	1,174	<b>15</b>	3,63 <sub>a</sub>	1,127	<b>14</b>
Нов положај и улога адолесцента у породици	4,05 <sub>b</sub>	,972	<b>12</b>	3,72 <sub>a</sub>	1,119	<b>14</b>	3,66 <sub>a</sub>	1,073	<b>12</b>
Заљубљивање и блиске релације	3,94 <sub>b</sub>	,967	<b>14</b>	3,75 <sub>ab</sub>	1,104	<b>12</b>	3,65 <sub>a</sub>	1,180	<b>13</b>
Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима	3,69 <sub>b</sub>	1,062	<b>15</b>	3,73 <sub>b</sub>	1,156	<b>13</b>	3,39 <sub>a</sub>	1,134	<b>15</b>

Резултати Post hoc анализе показују да за 4 од 15 креираних посебних садржаја ове области образовног програма за родитељство, разлике у процени њихове релевантности између стручњака, родитеља и деце нису статистички потврђене.

То су следећи садржаји:

- *Ненасилна комуникација,*
- *Морално сазревање и морално понашање,*
- *Стимулација развоја и потребне физичке активности,*

- *Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...).*

Поред тога што не постоје статистички значајне разлике у процени релевантности ових садржаја, приметно је да су и стручњаци и родитељи и деца наведене садржаје проценили врло високим оценама, о чему говори висина просечних скорова добијених на свим подзорцима.

Међутим, рангирање ових садржаја према просечним скоровима добијеним на различитим подзорцима показују интересантан резултат – док се само један од ова четири садржаја према проценама од стране стручњака нашао у врху листе ранжираних садржаја, процене родитеља три од наведена четири садржаја смештају у седам најрелевантнијих садржаја, а процена од стране деце чини то са сва четири садржаја ове области (Табела 17).

Разлике су се показале статистички значајне ( $Sig=0,005$ ) у процени преосталих 11 од 15 посебних садржаја обухваћених овом облашћу, али не увек између процена свих подзорака истраживања.

### **Стручњаци и родитељи.**

Резултати о сличностима и разликама у проценама од стране стручњака и од стране родитеља показују да статистички значајних разлика нема у проценама релевантности следећих шест садржаја области индивидуалног развоја детета:

- *Развој мотивације за учење и постигнуће младих,*
- *Однос са школом и наставницима,*
- *Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији,*
- *Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих,*
- *Заљубљивање и блиске релације,*
- *Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима.*

И поред тога што нису утврђене статистички значајне разлике у процени наведених садржаја између стручњака и родитеља, тенденција која се примећује

уколико се погледа место које на ранг листи заузима садржај образовања који се односи на развој предузимљивости адолесцента и његово професионално ангажовање, указује да овај садржај проценом родитеља заузима високо шесто место на ранг листи, док га процена стручњака смешта на зачеље листе ранжираних садржаја.

Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у процени следећих пет садржаја области индивидуалног развоја адолесцента између стручњака и родитеља:

- *Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,*
- *Мogućност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом,*
- *Сексуално сазревање и понашање адолесцента,*
- *Нов положај и улога адолесцента у породици,*
- *Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента.*

Као што ће каснија анализа показати, разлике у проценама релевантности ових садржаја између родитеља и деце не постоје. Процена релевантности свих наведених пет садржаја образовања од стране стручњака изражава се већом вредношћу аритметичке средине него што је то случај са проценом истих садржаја образовања од стране родитеља.

Поред утврђених значајних статистичких разлика у проценама наведених садржаја, интересантне тенденције се примећују уколико се погледа ранг који ови садржаји заузимају у проценама од стране стручњака и од стране родитеља. Наиме, процена садржаја везаног за подршку психолошком развоју детета од стране родитеља и стручњака смешта овај садржај у горњи део листе рангова код оба подузорка. Процена садржаја образовања који се односи на разумевање новог положаја који адолесцент у породици заузима, смешта овај садржај у другу половину ранжираних садржаја код оба подузорка. Али, садржаји образовања који се односе на:

- *физичке промене и прихватање тих промена од стране адолесцента,*

- његово сексуално понашање и
- потребу отвореније комуникације са адолесцентом,

у родитељским проценама заузимају рангове у другој половини листе, док их процена од стране стручњака смешта у првих пет садржаја на ранг листи.

Процењујући их из позиције теоријских знања своје професионалне области, стручњаци наведене садржаје опажају кориснијим за пружање подршке индивидуалном развоју детета, док родитељи, процењујући их из реалне животне ситуације, исте садржаје опажају као мање релевантне. Могуће разлоге за разлике у процењеној релевантности ових садржаја између родитеља и стручњака треба потражити у одговору на питање: да ли се ова знања процењују као недостајућа или као «корективна»? Могуће је да стручњаци наведене садржаје сматрају критичним корпусом недостајућих знања релевантним за родитеље и њихову подршку индивидуалном развоју адолесцента. Процена ових садржаја од стране родитеља можда говори о томе да наведена знања они не сматрају непознаницом или их искуство њиховог живота са адолесцентом опредељује за то да ове садржаје процењују мање релевантним него што то чине стручњаци.

### **Стручњаци и деца.**

Резултати о сличностима и разликама у проценама од стране стручњака и од стране деце показују да статистички значајних разлика нема у проценама релевантности два садржаја области индивидуалног развоја детета:

- *Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији,*
- *Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих.*

И поред тога што нису утврђене статистички значајне разлике у проценама наведена два садржаја између стручњака и деце, рангирање наведених садржаја показује да они на листи ранжираних садржаја од стране стручњака заузимају места у горњој половини листе, док их процене од стране деце смештају у доњу половину садржаја ранжираних по вредности аритметичке средине. Напомињемо да у проценама релевантности ова два садржаја образовања не постоје статистички значајне разлике ни између процена родитеља и процена стручњака.

Како ћемо касније видети, статистички значајних разлика има између процена релевантности ова два садржаја од стране родитеља и од стране деце (родитељи их процењују релевантнијим од деце).

Добијени резултати показују да постоје статистички значајне разлике у проценама релевантности следећих девет садржаја области индивидуалног развоја адолесцента између стручњака и деце:

- *Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,*
- *Развој мотивације за учење и постигнуће младих,*
- *Однос са школом и наставницима,*
- *Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом,*
- *Сексуално сазревање и понашање адолесцента,*
- *Нов положај и улога адолесцента у породици,*
- *Заљубљивање и блиске релације,*
- *Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента,*
- *Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима.*

Да ли је потребно рећи да су сви наведени садржаји образовања процењени као релевантнији од стране стручњака него од стране деце? Напомињемо да се процене наведених садржаја од стране родитеља и стручњака статистички значајно разликују у опажању релевантности пет од наведених девет садржаја образовног програма (стручњаци их процењују као релевантније). Као што ће каснија анализа показати, резултати о процени наведених садржаја показују да постоје статистички значајне разлике између процена релевантности два од наведених девет садржаја образовања између родитеља и деце (родитељи их процењују релевантнијим).

Да ли се и овде узрок разлика у проценама наведених садржаја образовања између стручњака и деце може потражити у чињеници да стручњаци релевантност понуђених садржаја процењују на основу свог професионалног знања о томе чиме



и на који начин родитељи могу подржати индивидуални развој свог адолесцента, док деца то чине искуствено, из позиције непосредног окружења и реалне животне ситуације, па наведена знања процењују као мање релевантна за своје родитеље или можда као знања која њиховим родитељима нису непознаница?

Анализа резултата која се односи на места које ови садржаји заузимају на ранг листама према процењености њихове релевантности од стране стручњака и од стране деце, показује да три садржаја образовања заузимају потпуно различита места на овим ранг листама. Садржаји који се односе на:

- *Могућност, потребе и домене отворености разговора са адолесцентом,*
- *Сексуално сазревање и понашање адолесцента,*
- *Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента*

према проценама стручњака смештају се у сам врх ранг листе понуђених садржаја ове области. Процене од стране деце, ове садржаје смештају у другу половину ранг листе садржаја области индивидуалног развоја адолесцента. Напомињемо да процена релевантности од стране родитеља такође ове садржаје смешта у другу половину и на зачеље ранг листе.

### **Родитељи и деца.**

Када се упаре подузорци родитеља и деце, резултати о сличностима и разликама у процени релевантности 11 посебних садржаја ове области образовања између родитеља и деце, показују да не постоје статистички значајне разлике у проценама следећих седам посебних садржаја области индивидуалног развоја адолесцента:

- *Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,*
- *Развој мотивације за учење и постигнуће младих,*
- *Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом,*
- *Сексуално сазревање и понашање адолесцента,*
- *Нов положај и улога адолесцента у породици,*
- *Заљубљивање и блиске релације,*

- *Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента.*

Од ових посебних садржаја, процене садржаја усмерених на психолошки и интелектуални развој адолесцента од стране родитеља и деце смештају их у горњи део листе рангова, а садржаји образовања о сексуалном сазревању детета и потреби емоционалног зближавања са другима, прихватању физичких промена од стране детета и његовом новом положају у породици, смештају се у другу половину листе ранжираних садржаја.

Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у процени следећа четири садржаја области индивидуалног развоја адолесцента између родитеља и деце:

- *Однос са школом и наставницима,*
- *Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији,*
- *Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих,*
- *Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима.*

Процена релевантности сва четири садржаја образовног програма од стране родитељи изражава се већом вредношћу аритметичке средине него што је то случај са проценом истих садржаја образовања од стране адолесцената. Процењујући из позиције реалне животне ситуације, родитељи наведене садржаје опажају кориснијим за пружање подршке индивидуалном развоју детета, док деца исте садржаје опажају као мање релевантне.

Могући разлози за разлике у процењеној релевантности ових садржаја између родитеља и деце су и ти што управо знања о унапређењу односа са школом и наставницима, разумевању значаја развоја предузимљивости код младих и њиховог радног и професионалног ангажовања, преузимању нових одговорности од стране детета, родитељи опажају као елементе којима се директно подржава осамостаљивање адолесцента и оспособљавање за самостални

живот. Да ли их деца опажају исто, али нису спремна на осамостаљивање или можда ове садржаје не сматрају непознаницом за своје родитеље? Да ли одговор на ово питање лежи у резултату који показује да су сва од наведена четири садржаја заузела приближно исто место на листама ранжираних садржаја ове области и код родитеља и код деце, осим садржаја који се односи на *Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих*; док је код родитеља на високом шестом месту, овај садржај код деце заузима једанаесту позицију на листи ранжираних петнаест садржаја ове области?

Ради лакшег уочавања тенденција које су се показале у добијеним резултатима о процени једанаест садржаја области индивидуалног развоја адолесцента од стране стручњака, родитеља и деце, у Табели 18 приказујемо за колико од наведених садржаја није утврђена статистички значајна разлика у проценама, а за колико њих постоје статистички значајне разлике у процени релевантности на нивоу упарених подузорака.

Табела 18. Приказ сличности и разлика у процени релевантности посебних садржаја области индивидуалног развоја адолесцента

Упарени подузорци	Процена релевантности посебних садржаја	
	Не постоје разлике	Постоје разлике
Стручњаци – родитељи	6	5
Стручњаци – деца	2	9
Родитељи – деца	7	4

Као што се у Табели 18 види, највећи број различито процењених садржаја везује се за разлике у проценама од стране стручњака и од стране деце, док је најмањи број различито процењених садржаја у проценама од стране родитеља и од стране деце. Како су резултати у претходном поглављу показали, још једна сличност која се везује за процену родитеља и процену деце односи се на то да су они ову област образовног програма проценили релевантнијом од остале две области, док су стручњаци предност дали области породичног функционисања адолесента.

\* \* \*

Садржаји који су обухватили **други издвојени фактор** односе се на област породичног функционисања адолесцента. Индикатори преко којих је садржај ове области мерен, приказани су у Графикону 4. Ови садржаји се односе на породичну подршку осамостаљивању адолесцента, промену породичних и односа са породицом, могуће отпоре према родитељском ауторитету, емоционално понашање младих, превенцију ометајућих услова за развој детета, бунтовништво и кризу адолесценције.

У Графикону 4, представљени су добијени резултати за процену релевантности образовних садржаја у оквиру ове области рангирани према просечним вредностима добијеним на нивоу целог узорка истраживања. У оквиру области која се односи на породично функционисање адолесцента најрелевантнијим су процењена знања која се односе на подршку независности и осамостаљивању адолесцента ( $M=4,18$ ) и начине решавања проблема и сукоба са адолесцентом ( $M=4,17$ ), док су најмање релевантна знања која се тичу међугенерациских сукоба ( $M=3,48$ ).



Графикон 4. Процена релевантности посебних садржаја области породичног функционисања адолесцента од стране целог узорка

Садржаји ранжирани према просечним вредностима које представљају процену њихове релевантности за родитеље чија су деца адолесценти, говоре да високо место заузимају знања која се односе на подршку независности и осамостаљивању адолесцента, конструктивне начине решавања сукоба и проблема са адолесцентом и превенцију различитих ризичних понашања код адолесцента, док знања о емоционалном реаговању адолесцента, његовим отпорима према родитељском ауторитету и могућим међугенерациским сукобима, заузимају последња места на овој ранг листи. Питање које нам се овде намеће је: како то да је релевантност два садржаја која се односе на решавање проблема и сукоба са адолесцентом (*Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом* и *Међугенерациски сукоби*) процењена толико различито да заузимају супротна места на ранг листи процењених садржаја? Да ли је нејасан садржај онога што чини овако постављене могуће садржаје образовања, с обзиром на то да се управо генерациски дисбаланс опажа као чест извор проблема и сукоба родитеља и адолесцената?

Да би се утврдила статистичка значајност разлика у процени релевантности посебних садржаја области породичног функционисања адолесцента између стручњака, родитеља и деце рађена је једносмерна анализа варијансе (ANOVA). У Табели 19, приказани су резултати о сличностима и разликама у процени релевантности посебних садржаја ове области између стручњака, родитеља и деце.

Резултати Post hoc анализе показују да у овој области не постоје садржаји за које се нису појавиле статистички значајне разлике у процени њихове релевантности између стручњака, родитеља и деце.

Табела 19. Сличности и разлике у процени релевантности посебних садржаја области породичног функционисања адолесцента између стручњака, родитеља и деце

Садржај	Испитаник								
	Стручњаци			Родитељи			Деца		
	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>
Подршка независности и одрастању адолесцента	4,60 <sub>b</sub>	,720	<b>5</b>	3,99 <sub>a</sub>	1,078	<b>1</b>	3,96 <sub>a</sub>	1,052	<b>1</b>
Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом	4,74 <sub>b</sub>	,494	<b>1</b>	3,92 <sub>a</sub>	1,208	<b>3</b>	3,85 <sub>a</sub>	1,186	<b>2</b>
Превенција болести зависности код младих	4,61 <sub>c</sub>	,669	<b>4</b>	3,96 <sub>b</sub>	1,316	<b>2</b>	3,75 <sub>a</sub>	1,338	<b>3</b>
Превенција ризичних понашања	4,65 <sub>c</sub>	,647	<b>2</b>	3,87 <sub>b</sub>	1,238	<b>4</b>	3,51 <sub>a</sub>	1,278	<b>6</b>
Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент	4,41 <sub>b</sub>	,721	<b>8</b>	3,71 <sub>a</sub>	1,111	<b>6</b>	3,61 <sub>a</sub>	1,109	<b>4</b>
Кризe адолесценције и бунтовништво	4,62 <sub>b</sub>	,704	<b>3</b>	3,50 <sub>a</sub>	1,346	<b>7</b>	3,53 <sub>a</sub>	1,292	<b>5</b>
Да ли и како контролисати понашање адолесцента	4,21 <sub>c</sub>	,961	<b>10</b>	3,82 <sub>b</sub>	1,117	<b>5</b>	3,40 <sub>a</sub>	1,231	<b>7</b>
Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	4,51 <sub>c</sub>	,702	<b>6</b>	3,36 <sub>b</sub>	1,271	<b>8</b>	3,11 <sub>a</sub>	1,255	<b>9</b>
Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим члановима породице	4,46 <sub>b</sub>	,826	<b>7</b>	3,31 <sub>a</sub>	1,342	<b>9</b>	3,14 <sub>a</sub>	1,250	<b>8</b>
Међугенерациски сукоби	4,27 <sub>b</sub>	,795	<b>9</b>	3,12 <sub>a</sub>	1,460	<b>10</b>	3,06 <sub>a</sub>	1,417	<b>10</b>

За четири од десет креираних посебних садржаја ове области образовног програма за родитељство, показале су се статистички значајне разлике између сва три подузорка. То су следећи садржаји:

- *Превенција болести зависности код младих,*
- *Превенција ризичних понашања,*
- *Да ли и како контролисати понашање адолесцента,*
- *Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента.*

Резултати показују да: наведене садржаје стручњаци процењују релевантнијим него што то чине и деца и родитељи; родитељи исте садржаје процењују релевантнијим него што то чине деца, али мање релевантним него што то чине стручњаци; деца сва четири садржаја процењују мање релевантним него што то чине родитељи и стручњаци.

Поред тога што постоје статистички значајне разлике у процени релевантности ових садржаја, приметно је да су процене и стручњака и родитеља

и деце садржаје који се односе на превенцију болести зависности и ризичних понашања код младих сместили у горњи део листе ранжираних садржаја, док исте процене садржаје о могућим отпорима родитељском ауторитету смештају у другу половину ранг листе образовних садржаја области породичног функционисања адолесцента.

Разлике су се показале статистички значајне ( $Sig=0,005$ ) и у процени преосталих шест садржаја:

- *Подришка независности и одрастању адолесцента,*
- *Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом,*
- *Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент,*
- *Кризе адолесценције и бунтовништво,*
- *Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим члановима породице,*
- *Међугенерацјски сукоби,*

али не увек између процена свих подузорака истраживања.

### **Стручњаци и родитељи.**

Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у процени релевантности свих шест наведених садржаја области породичног функционисања адолесцента између стручњака и родитеља. Процена релевантности свих наведених шест садржаја образовања од стране стручњака изражава се већом вредношћу аритметичке средине него што је то случај са проценом истих садржаја образовања од стране родитеља.

Поред утврђених значајних статистичких разлика у проценама наведених садржаја, при чему су сви садржаји процењени релевантнијим од стране стручњака, интересантне тенденције се примећују уколико се погледа ранг који неки од ових садржаја заузимају у проценама од стране стручњака и од стране родитеља. Наиме, док процене релевантности садржаја који се односи на *Подришку независности и одрастању адолесцента* од стране родитеља ова знања смештају на сам врх листе ранжираних садржаја области породичног функционисања

адолесцента, процена стручњака га смешта на средину ранг листе. Аутентично критичан садржај образовања родитеља за овај период, *Кризe адолесценције и бунтовништво*, родитељске процене смештају у другу половину ранг листе, док га процене од стране стручњака смештају на високо треће место ранжираних садржаја ове области образовања за родитељство.

### **Стручњаци и деца.**

Резултати нас даље воде ка томе да закључимо да постоје статистички значајне разлике у процени релевантности свих шест наведених садржаја ове области образовног програма између стручњака и деце. Процена релевантности свих наведених шест садржаја образовања од стране стручњака изражава се већом вредношћу аритметичке средине него што је то случај са проценом истих садржаја образовања од стране деце.

И овде се уочавају интересантне тенденције када се погледа место на ранг листи које неки од ових садржаја заузимају у проценама стручњака и у проценама деце. Као и код процене релевантности садржаја који се односи на *Подришку независности и одрастању адолесцента* од стране родитеља, и процена од стране адолесцента ова знања смештају на прво место ранг листе садржаја области породичног функционисања адолесцента, док их процена стручњака смешта на средину ранг листе. *Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент* је садржај који се проценом релевантности од стране адолесцента смешта на високо четврто место ранжираних садржаја, док их процена од стране стручњака смешта на зачеље ранг листе.

### **Родитељи и деца.**

Када се упаре подзорци родитеља и деце, резултати о сличностима и разликама у процени релевантности наведених шест посебних садржаја области породичног функционисања адолесцента показују да не постоје статистички значајне разлике у проценама ових садржаја између родитеља и деце.

Анализа резултата која се односи на места које ови садржаји заузимају на ранг листама према процењености њихове релевантности од стране родитеља и од



стране деце, показује да заузимају врло слична места на овим ранг листама. Такође, процене релевантности ових садржаја од стране родитеља и од стране деце изражавају се приближно истим висинама аритметичких средина, док је процена од стране стручњака изражена приметно већим висинама аритметичких средина. У претходном поглављу приказани су резултати који показују да су родитељи и деца ову област образовног програма проценили мање релевантно од области индивидуалног плана развоја адолесцента, док су стручњаци својим проценама ову област проценили најрелевантнијом.

У Табели 20 је приказ за колико од наведених десет садржаја области породичног функционисања адолесцента није утврђена статистички значајна разлика у проценама, а за колико њих постоје статистички значајне разлике у процени релевантности на нивоу упарених подузорака.

Као што се у Табели 20 види, највећи број различито процењених садржаја везује се за разлике у проценама између стручњака, са једне стране, и родитеља и деце са друге стране. Статистички значајне разлике су се показале у проценама релевантности четири садржаја ове области између родитеља и деце.

Табела 20. Приказ сличности и разлика у процени релевантности посебних садржаја области породичног функционисања адолесцента

Упарени подузорци	Процена релевантности посебних садржаја	
	Не постоје разлике	Постоје разлике
Стручњаци – родитељи	0	10
Стручњаци – деца	0	10
Родитељи – деца	6	4

Јасно је да добијени резултат може водити ка интерпретацији да стручњаци знања из области породичног функционисања адолесцента сматрају релевантнијим него што то чине родитељи и деца. Да ли родитељи и деца ова знања не опажају као корисна ради «корекције» неког понашања у породици или их не сматрају непознаницом за родитеље? Да ли стручњаке у њиховим проценама воде теоријска знања о томе колико породично функционисање у овој фази њеног животног циклуса може представљати једну од најкритичнијих тачака њеног функционисања?

\* \* \*

Садржаји који су обухватили **трећи издвојени фактор** односе се на област социјалног понашања адолесцента. Индикатори преко којих је садржај ове области мерен, приказани су у Графикону 5. Ови садржаји се односе на подршку социјалном понашању адолесцента, знања о промени односа са широм околином и већој заинтересованости адолесцента за стандарде вршњачке групе, улози младалачких узора и модела у одрастању адолесцента, специфичним културним обрасцима младих и разумевању виртуелног света доступног младима кроз различите медије а посебно компјутерску комуникацију, верским осећањима код младих. У Графикону 5, представљени су добијени резултати за процену релевантности образовних садржаја у оквиру ове области рангирани према просечним вредностима добијеним на нивоу целог узорка истраживања.



Графикон 5. Процена релевантности посебних садржаја области социјалног понашања адолесцента од стране целог узорка

У оквиру области која се односи на социјално понашање адолесцента најрелевантнијим су процењена знања која се односе на слободно време и изласке младих ( $M=3,99$ ) и улогу вршњачких група и односа са вршњацима ( $M=3,97$ ), док су најмање релевантна знања која се тичу верских осећања код младих и њихове злоупотребе ( $M=3,10$ ).

Садржаји рангирани према просечним вредностима које представљају процену њихове релевантности за родитеље чија су деца адолесценти, говоре да високо место заузимају знања која се односе на развијање социјалног идентитета адолесцента – коришћење слободног времена, припадање вршњачким и другим «реалним и виртуелним» социјалним групама, док процена релевантности знања о специфичним културним обрасцима младих, младалачким узорима и моделима идентификације и верским осећањима код младих, ова знања смешта у другу половину рангиране листе садржаја области социјалног понашања адолесцента.

Да би се утврдила статистичка значајност разлика у процени релевантности посебних садржаја области социјалног понашања адолесцента између стручњака, родитеља и деце рађена је једносмерна анализа варијансе (ANOVA). У Табели 21, приказани су резултати о сличностима и разликама у процени релевантности посебних садржаја области социјалног понашања адолесцента између стручњака, родитеља и деце. Резултати Post hoc анализе показују да у овој области не постоје садржаји за које се нису појавиле статистички значајне разлике у процени њихове релевантности између стручњака, родитеља и деце.

За четири од осам креираних посебних садржаја ове области образовног програма за родитељство, показале су се статистички значајне разлике између сва три подзорка. То су следећи садржаји:

- *Компјутерски – виртуелни свет младих,*
- *Специфичност коришћења медија код младих,*
- *Узори и модели идентификације младих,*
- *Верска осећања и њихова злоупотреба код младих.*

Табела 21. Сличности и разлике у процени релевантности посебних садржаја области социјалног понашања адолесцента између стручњака, родитеља и деце

Садржај	Испитаник								
	Стручњаци			Родитељи			Деца		
	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>	<i>M</i>	<i>Sd</i>	<i>ранг</i>
Слободно време и изласци	4,12 <sub>b</sub>	,790	<b>2</b>	3,84 <sub>a</sub>	1,086	<b>1</b>	4,01 <sub>ab</sub>	1,064	<b>1</b>
Вршњачке групе и односи са вршњацима	4,48 <sub>b</sub>	,750	<b>1</b>	3,76 <sub>a</sub>	1,112	<b>2</b>	3,67 <sub>a</sub>	1,097	<b>2</b>
Компјутерски – виртуелни свет младих	4,09 <sub>c</sub>	,867	<b>4</b>	3,61 <sub>b</sub>	1,229	<b>3</b>	3,32 <sub>a</sub>	1,300	<b>4</b>
”Добро или лоше друштво“	3,86 <sub>b</sub>	1,082	<b>6</b>	3,56 <sub>a</sub>	1,209	<b>4</b>	3,52 <sub>a</sub>	1,171	<b>3</b>
Узори и модели идентификације младих	4,10 <sub>c</sub>	,941	<b>3</b>	3,49 <sub>b</sub>	1,163	<b>7</b>	3,24 <sub>a</sub>	1,098	<b>7</b>
Специфични културни обрасци код младих	3,99 <sub>b</sub>	,905	<b>5</b>	3,50 <sub>b</sub>	1,155	<b>6</b>	3,27 <sub>a</sub>	1,121	<b>5</b>
Специфичност коришћења медија код младих	3,68 <sub>c</sub>	1,024	<b>7</b>	3,56 <sub>b</sub>	1,156	<b>5</b>	3,27 <sub>a</sub>	1,114	<b>6</b>
Верска осећања и њихова злоупотреба код младих	3,51 <sub>c</sub>	1,080	<b>8</b>	3,00 <sub>b</sub>	1,285	<b>8</b>	2,69 <sub>a</sub>	1,191	<b>8</b>

Наставља се тренд приметан и код резултата о статистички значајним разликама у процени садржаја претходне области образовног програма. Наиме, резултати показују да: стручњаци сва четири садржаја процењују релевантнијим него што то чине и деца и родитељи; родитељи исте садржаје процењују релевантнијим него што то чине деца, али мање релевантним него што то чине стручњаци; релевантност наведених садржаја деца процењују мање релевантном него што то чине родитељи и стручњаци.

Поред тога што постоје статистички значајне разлике у процени релевантности ових садржаја, приметно је да су процене и стручњака и родитеља и деце садржаје који се односе на специфичност коришћења медија код младих и њихова верска осећања сместили у доњи део листе ранжираних садржаја. Исте процене садржај о виртуелном свету доступном младима кроз компјутерску комуникацију смештају у прву половину ранг листе образовних садржаја области социјалног понашања адолесцента.

Разлике у проценама релевантности садржаја који се односи на узор и моделе идентификације младих опажају се и уколико се погледа ранг који овај

садржај заузима на ранг листама различитих подузорака. Наиме, док га процене родитеља и деце смештају на дно листе ранжираних садржаја ове области, докле га процена стручњака смешта на високо треће место. Могуће је да је у процену релевантности ових знања од стране стручњака било укључено знање о томе колико бирање узора и модела код младих представља израз позитивне/негативне слике о себи и не/прихватања себе, што је утицало на овако високо процењивање релевантности овог садржаја за родитеље чија су деца адолесценти.

Разлике су се показале статистички значајне ( $Sig=0,005$ ) и у процени преостала четири садржаја ове области:

- *Слободно време и изласци,*
- *Вршњачке групе и односи са вршњацима,*
- *«Добро или лоше друштво»,*
- *Специфични културни обрасци код младих,*

али не увек између процена свих подузорака истраживања.

### **Стручњаци и родитељи.**

Резултати о сличностима и разликама у проценама од стране стручњака и од стране родитеља показују да статистички значајних разлика нема у процени релевантности једног садржаја ове области (и то садржаја за који су утврђене статистички значајне разлике у проценама родитеља и деце): *Специфични културни обрасци код младих*. Могуће је да су разлози слагања у процени релевантности овог садржаја између стручњака и родитеља у чињеници да се знања о посебним културним обрасцима младих опажају као значајан ресурс за приближавање родитеља дечјим интересовањима, која су у овом периоду многобројна и разнолика и представљају различите линије трагања адолесцента за социјалним идентитетом.

Статистички значајне разлике утврђене су у процени следећа три садржаја:

- *Слободно време и изласци,*
- *Вршњачке групе и односи са вршњацима,*
- *«Добро или лоше друштво».*

Каснија анализа резултата истраживања, показале да разлике у проценама релевантности ових садржаја између родитеља и деце не постоје. Процена релевантности сва три наведена садржаја образовања од стране стручњака изражава се већом вредношћу аритметичке средине него што је то случај са проценом истих садржаја образовања од стране родитеља. Могуће је да стручњаци процењивању релевантности ових садржаја прилазе са позиције знања о томе колико у адолесцентној фази развоја деце утицај вршњачких група на понашање детета постаје јачи у односу на утицај родитеља, а ова знања препознају као значајан ресурс за родитељско разумевање значаја и значења социјалних група којима адолесцент припада.

### **Стручњаци и деца.**

Резултати нас даље воде ка томе да закључимо да постоје статистички значајне разлике у процени релевантности сва четири наведена садржаја ове области образовног програма између стручњака и деце. Процена релевантности сва четири наведена садржаја образовања од стране стручњака изражава се већом вредношћу аритметичке средине него што је то случај са проценом истих садржаја образовања од стране деце.

### **Родитељи и деца.**

Када се упаре подзорци родитеља и деце, резултати о сличностима и разликама у процени релевантности четири посебна садржаја ове области образовања између родитеља и деце, показују да не постоје статистички значајне разлике у проценама следећа три посебна садржаја:

- *Слободно време и изласци,*
- *Вршњачке групе и односи са вршњацима,*
- *«Добро или лоше друштво».*

Процене ових садржаја образовног програма од стране родитеља и деце, смештају наведене садржаје у горњи део листе ранжираних садржаја код оба подзорка.

Резултати показују да постоје статистички значајне разлике у процени релевантности једног садржаја области социјалног понашања адолесцента између

родитеља и деце, и то садржаја који се односи на знања о *Специфичним културним обрасцима код младих*. Овај садржај је процењен релевантнијим од стране родитеља него од стране деце. Поредићи животе различитих генерација, јасно је да су се норме, стандарди и обрасци функционисања свих генерација потпуно променили. Могуће је да родитељи ове садржаје процењују релевантнијим од деце управо због тога што сматрају да би знања о новим/другачијим културним аспирацијама младих могла да им буду корисна за подршку адолесценту у успешном грађењу његових социјалних релација и односа са другима. Ове садржаје деца вероватно процењују као мање релевантна за своје родитеље зато што их сматрају изразом своје особености и нечим у чему им родитељска подршка не може бити од користи.

У Табели 22, приказано је за колико од наведених 8 садржаја области социјалног понашања адолесцента није утврђена статистички значајна разлика у проценама, а за колико њих постоје статистички значајне разлике у процени релевантности на нивоу упарених подузорака.

Табела 22. Приказ сличности и разлика у процени релевантности посебних садржаја области социјалног функционисања адолесцента

Упарени подузорци	Процена релевантности посебних садржаја	
	Не постоје разлике	Постоје разлике
Стручњаци – родитељи	1	7
Стручњаци – деца	0	8
Родитељи – деца	3	5

Као што се у Табели 22 види, највећи број различито процењених садржаја везује се за разлике у проценама од стране стручњака и од стране деце, док је најмањи број различито процењених садржаја у проценама од стране родитеља и од стране деце. Очигледно је да стручњаци знања садржана у области социјалног понашања адолесцента сматрају кориснијим за родитеље него што то чине деца и родитељи. Теоријска знања о значају и значењу грађења позитивних односа са широм околином, као и избора адекватних начина задовољавања интересовања за изградњу социјалног идентитета адолесцента, опредељују стручњаке да знања ове области образовног програма процењују релевантнијим него што то чине

родитељи и деца. Могуће је да родитељи и деца ова знања не процењују непознаницом за родитеље. Или сматрају да је родитељска подршка развоју адолесцента на плану његовог социјалног понашања најмање потребна.

\* \* \* \* \*

Резултати истраживања анализирани у овом поглављу говоре у прилог потврђивању четврте посебне хипотезе истраживања која гласи: **Постоје разлике у процени релевантности посебних садржаја креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце.**

Јасно је да је могући узрок разлика у процени релевантности посебних садржаја образовног програма од стране стручњака, родитеља и деце чињеница да они процењују корисност посебних садржаја за сопствено и/или туђе понашање, искуствено и/или теоријски, а понуђена знања доживљавају као недостајућа и/или корективна.

Анализирајући статус и значење посебних садржаја образовања направили смо табеларни приказ садржаја образовања независно од фактора који засићују, већ према рангу које поједини садржаји заузимају на свеукупној заједничкој листи понуђених садржаја образовања, од стране појединачних подузорака (Табела 23).

Општи тренд који се примећује у анализи процене релевантности понуђеног образовног програма за родитељство показује да следеће садржаје сви наши испитаници процењују **врло релевантним** за родитеље деце адолесцентног узраста:

- *Ненасилна комуникација*
- *Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих*
- *Подршка независности и одрастању адолесцента*
- *Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом.*

Следеће садржаје креираног образовног програма за родитељство сви наши испитаници процењују као **најмање релевантне**:

- *Верска осећања и њихова злоупотреба код младих*
- *Специфичност коришћења медија код младих*
- *Специфични културни обрасци код младих.*



Табела 23. Ранг посебних садржаја образовног програма за родитељство

Посебни садржаји образовног програма	Цео узорак		Стручњаци		Родитељи		Деца	
	М	ранг	М	ранг	М	ранг	М	ранг
Ненасилна комуникација	4,47	1	4,50	10	4,48	1	4,42	1
Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих	4,40	2	4,69	2	4,26	2	4,25	2
Развој мотивације за учење и постигнуће младих	4,19	3	4,36	15	4,18	3	4,02	4
Подршка независности и одрастању адолесцента	4,18	4	4,60	6	3,99	10	3,96	6
Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом	4,17	5	4,74	1	3,92	14	3,85	11
Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом	4,13	6	4,50	9	4,02	9	3,86	10
Превенција болести зависности код младих	4,11	7	4,61	5	3,96	11	3,75	15
Сексуално сазревање и понашање адолесцента	4,11	8	4,56	7	3,93	12	3,84	12
Морално сазревање и морално понашање	4,10	9	4,10	22	4,13	5	4,06	3
Однос са школом и наставницима	4,07	10	4,21	18	4,13	4	3,87	9
Стимулација развоја и потребне физичке активности	4,05	11	4,08	25	4,12	7	3,96	7
Превенција ризичних понашања	4,01	12	4,65	3	3,87	15	3,51	23
Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	3,99	13	4,09	24	4,04	8	3,83	13
Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)	3,99	14	4,11	20	3,92	13	3,93	8
Слободно време и изласци	3,99	15	4,12	19	3,84	16	4,01	5
Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	3,98	16	4,00	27	4,12	6	3,81	14
Вршњачке групе и односи са вршњацима	3,97	17	4,48	11	3,76	18	3,67	16
Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента	3,91	18	4,44	13	3,65	23	3,63	19
Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент	3,91	19	4,41	14	3,71	22	3,61	20
Кризе адолесценције и бунтовништво	3,88	20	4,62	4	3,50	28	3,53	21
Да ли и како контролисати понашање адолесцента	3,81	21	4,21	17	3,82	17	3,40	24
Нов положај и улога адолесцента у породици	3,81	22	4,05	26	3,72	21	3,66	17
Заљубљивање и блиске релације	3,78	23	3,94	29	3,75	19	3,65	18
Компјутерски - виртуелни свет младих	3,67	24	4,09	23	3,61	24	3,32	26
Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	3,66	25	4,51	8	3,36	30	3,11	31
«Добро или лоше друштво»	3,65	26	3,86	30	3,56	25	3,52	22
Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим члановима породице	3,64	27	4,46	12	3,31	31	3,14	30
Узори и модели идентификације младих	3,61	28	4,10	21	3,49	29	3,24	29
Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима	3,60	29	3,69	31	3,73	20	3,39	25
Специфични културни обрасци код младих	3,59	30	3,99	28	3,50	27	3,27	27
Специфичност коришћења медија код младих	3,50	31	3,68	32	3,56	26	3,27	28
Међугенерациски сукоби	3,48	32	4,27	16	3,12	32	3,06	32
Верска осећања и њихова злоупотреба код младих	3,10	33	3,51	33	3,00	33	2,69	33

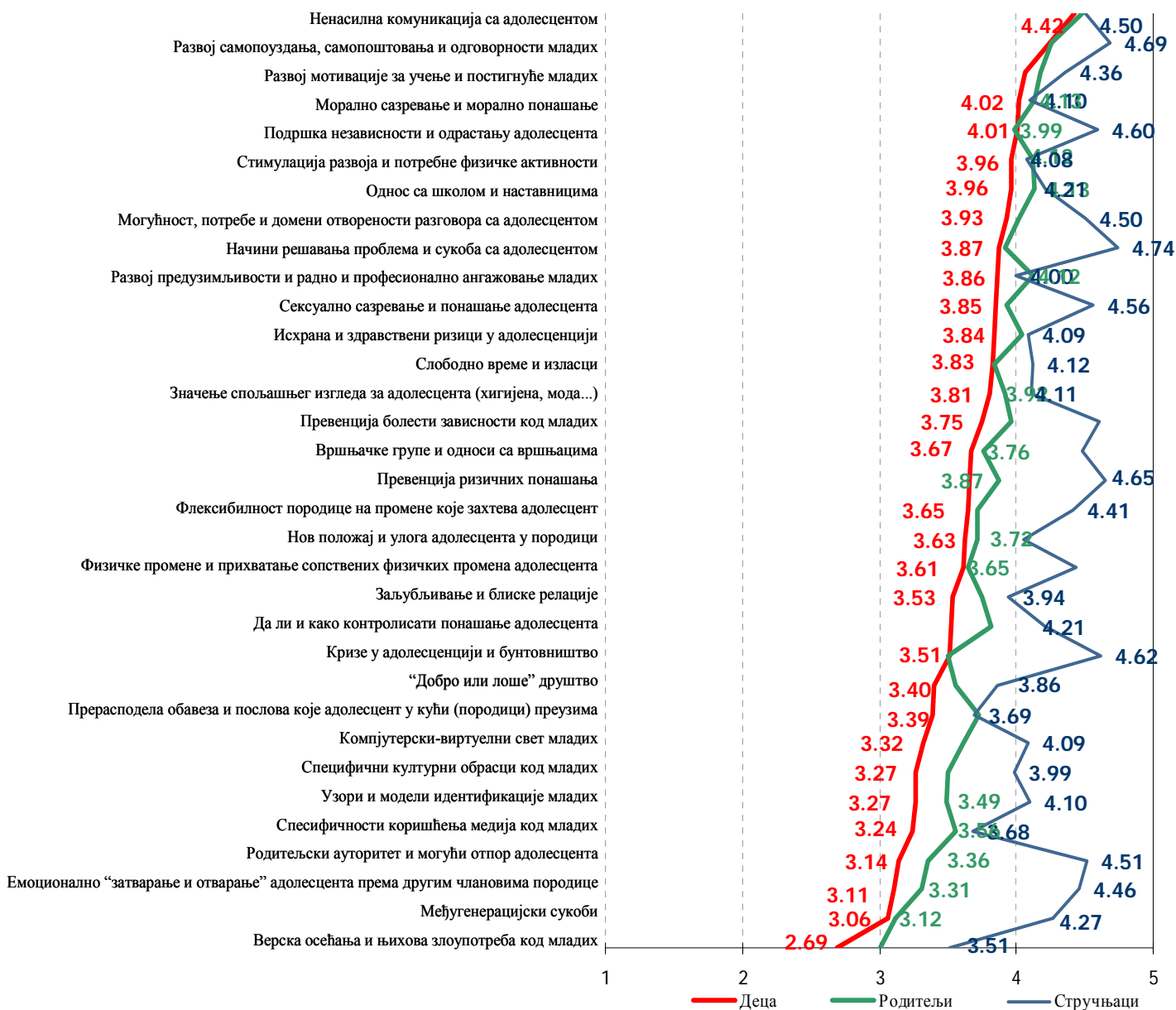
Јасно је да према процени наших испитаника образовни програм за родитеље чија су деца адолесцентног узраста треба да обухвати садржаје усмерене на подршку успостављању равноправног односа родитеља са адолесцентом и прихватања адолесцента као равноправног члана породице, и садржаје којима родитељи могу бити подржани за пружање помоћи и подршке детету да постане аутономна, одговорна, зрела, интегрисана личност.

Са друге стране, садржаји који се процењују као најмање релевантни указују да образовни програм за родитеље чија су деца адолесцентног узраста у најмањем обиму треба да обухвати садржаје који се односе на особена и специфична интересовања младих и начине њиховог задовољавања, и садржаје којима родитељи могу бити подржани у разумевању значаја и значења верских осећања код младих.

Поредећи свеукупне садржаје образовања, од првих десет садржаја који се сматрају најрелевантнијим седам се односи индивидуални развој детета, три на његово породично функционисање и ниједан на социјално понашање адолесцента. Док се на почетку ранга међу првих десет нашло седам тема из области подршке индивидуалном развоју, дотле се на зачељу нашло шест тема везаних за социјална питања одрастања адолесцента.

Као што је већ поменуто у анализи добијених резултата истраживања, стручњаци су толико високо проценили релевантност свих посебних садржаја креираног образовног програма, да врло често процена истих садржаја од стране родитеља и од стране деце бива изражена висином аритметичке средине која је нижа од просека добијеног на нивоу целог узорка. Такође, подсетимо да су стручњаци најрелевантнијом проценили област породичног функционисања адолесцента. Отуда, чињеница да се у првих десет тема нашло седам из области индивидуалног развоја адолесцента, коју су родитељи и деца проценили најрелевантнијом од понуђене три области образовног програма, могу нас приближити закључивању да деца и/или родитељи треба да буду укључени у

процес креирања образовног програма за родитељство. Ове тенденције приказане су и у Графикону 6.



Графикон 6. Процена релевантности посебних садржаја образовног програма за родитељство од стране стручњака, родитеља и деце

Позиција преосталих шест од десет садржаја процењених као веома релевантних и седам од десет садржаја који су процењени као најмање релевантни од стране подузорака истраживања, приказана је у Табели 24.

Табела 24. Разлике у проценама најрелевантнијих и најмање релевантних посебних садржаја образовног програма између стручњака, родитеља и деце

	Стручњаци	Родитељи	Деца
<b>Релевантнији садржаји</b>	Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом	Развој мотивације за учење и постигнуће младих	Морално сазревање и морално понашање
	Превенција ризичних понашања	Однос са школом и наставницима	Развој мотивације за учење и постигнуће младих
	Кризe адолесценције и бунтовништво	Морално сазревање и морално понашање	Слободно време и изласци
	Превенција болести зависности код младих	Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	Стимулација развоја и потребне физичке активности
	Сексуално сазревање и понашање адолесцента	Стимулација развоја и потребне физичке активности	Значење спољашњег изгледа за адолесцента
	Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	Однос са школом и наставницима
<b>Мање релевантни садржаји</b>	Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима	Међугенерациски сукоби	Међугенерациски сукоби
	«Добро или лоше друштво»	Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим члановима породице	Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента
	Заљубљивање и блиске релације	Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим члановима породице
	Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	Узори и модели идентификације младих	Узори и модели идентификације младих
	Нов положај и улога адолесцента у породици	Кризe адолесценције и бунтовништво	Компјутерски - виртуелни свет младих
	Стимулација развоја и потребне физичке активности	«Добро или лоше друштво»	Прерасподела обавеза и послова које адоелсцент у кући (породици) преузима
	Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	Компјутерски - виртуелни свет младих	Да ли и како контролисати понашање адолесцента

Резултати показују да од шест садржаја који се процењују као **веома релевантни** од стране родитеља и од стране деце, четири садржаја чине «грозд знања» око ког се процене родитеља и деце окупљају. Ти садржаји су:

- *Развој мотивације за учење и постигнуће младих*
- *Морално сазревање и морално понашање*
- *Однос са школом и наставницима*

- *Стимулација развоја и потребне физичке активности.*

Као што се у Табели 24 види, не постоји садржај креираног образовног програма који би проценом од стране стручњака био обухваћен овим «гроздом знања». Прецизније, не постоји ниједан посебан садржај образовања који се проценом релевантности од стране стручњака приближава проценама релевантности од стране родитеља и од стране деце. Чак се у овим проценама стручњака налазе садржаји који процене родитеља смештају у најмање релевантне садржаје образовног програма (*Кризe адолесценције и бунтовништво и Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента*). Поред ових, стручњаци најрелевантнијим процењују следеће садржаје:

- *Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом*
- *Превенција ризичних понашања*
- *Превенција болести зависности код младих*
- *Сексуално сазревање и понашање адолесцента.*

Када се погледају позиције преосталих седам садржаја који су процењени као **најмање релевантни**, видимо да се и родитељи и деца одлучују за следећих пет садржаја:

- *Међугенерацкијски сукоби*
- *Узори и модели идентификације младих*
- *Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим члановима породице*
- *Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента*
- *Компјутерски-виртуелни свет младих.*

Стручњаци заједно са родитељима и адолесцентима процењују као најмање релевантан само по један садржај образовног програма. Са родитељима, то је садржај који се односи на *«Добро или лоше друштво»*, са децом – садржај који се односи на *Прерасподелу обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима*. Али, својим проценама стручњаци три садржаја која

родитељи процењују као највише релевантна смештају у најмање релевантне садржаје. То су:

- *Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих*
- *Стимулација развоја и потребне физичке активности*
- *Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији.*

Грубо процењујући опредељеност родитеља и деце за садржаје образовања, намеће се општи утисак да су они више окренути развојним питањима и напредовању адолесцента, док су стручњаци више оријентисани на проблеме које родитељи могу имати у функционисању са дететом адолесцентног узраста.

Анализирани резултати истраживања показују да се потврђује општа хипотеза истраживања која гласи: **Очекујемо да ће креиран образовни програм за родитељство бити процењен као релевантан за родитеље чија су деца асолесценти, али да постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство између деце, родитеља и стручњака.**

## **V ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА И ГЛАВНИ ЗАКЉУЧЦИ**

Општи налаз овог истраживања да је креиран образовни програм за родитељство процењен као релевантан за родитеље чија су деца асолесценти, али да постоје разлике у процени релевантности креираног образовног програма за родитељство између стручњака, родитеља и деце, потврђује нашу општу хипотезу. Налази проистекли тестирањем посебних хипотеза истраживања такође потврђују општу хипотезу.

Генерално посматрано, резултати говоре о позитивном ставу стручњака, родитеља и деце према образовању за родитељство као ресурса оснаживања родитеља за пружање подршке дете у процесу његовог одрастања, грађења успешних односа и успешног породичног функционисања.

Већина наших испитаника – стручњака, родитеља и деце, препознаје да креиран образовни програм задовољава потребе родитеља чија су деца адолесцентног узраста за образовањем. Али, постоје разлике у процени његове релевантности између стручњака, родитеља и деце и то на сва три нивоа процене:

- а) програма у целини,
- б) три области креираног програма,
- в) 33 посебних садржаја креираног образовног програма за родитељство.

Резултати истраживања процене релевантности образовног програма у целини показују да стручњаци креиран образовни програм процењују релевантнијим него што то чине родитељи и деца, док деца исти програм процењују мање релевантним него што то чине стручњаци и родитељи.

Стручњаци имају знања о томе шта и како породицу чини васпитним контекстом, као и знања о томе на који начин образовање за родитељство може васпитни контекст породице водити у правцу његовог унапређивања и раста и развоја свих чланова породице. Њихова опредељеност да релевантност креираног образовног програма процене високо може говорити како о чињеници да више од родитеља и деце верују да образовном интервенцијом породица може бити вођена у свом успешном развоју, тако и о томе да више од родитеља и деце верују да у



адолесцентној фази животног циклуса породице образовна интервенција у породични систем може бити корисна.

Родитељи у статистички значајној мери креиран образовни програм процењују мање релевантним него што то чине стручњаци. Један од могућих разлога ових разлика налази се у чињеници да родитељи креиран образовни програм процењују из позиције сопствене реалне животне ситуације - искуствено, док стручњаци то чине из позиције своје професионалне области - теоријски. Отуда, процени садржаја образовног програма родитељи прилазе из позиције процене колико им конкретна знања и информације могу бити од користи у реалним породичним ситуацијама, док јој стручњаци прилазе са аспекта теоријског знања о особеностима породичног васпитања у периоду адолесценције детета, као и знања о могућој улози образовања у обликовању родитељског понашања.

У односу на процене од стране стручњака и од стране родитеља, деца понуђени програм процењују најмање релевантним. Узроке овим разликама у процени релевантности креираног програма такође је могуће потражити у особеностима процењивачког статуса детета:

- за разлику од стручњака, дете процењује из позиције своје реалне животне ситуације,
- за разлику од родитеља, он процењује колико је креиран програм релевантан у процесу обликовања понашања неког другог – његових родитеља.

\* \* \*

Истраживање процене релевантности посебних области креираног образовног програма за родитељство открило нам је да наши испитаници све три области процењују као значајне и релевантне за родитеље.

Резултати добијени на нивоу целог узорка истраживања показују да је индивидуални план развоја адолесцента област чији је садржај процењен најрелевантнијим, док је најмање релевантном процењена област социјалног понашања адолесцента. Уопштено посматрано, све три испитиване области процењене су релевантним за родитеље, али већу важност или можда корисност имају знања о индивидуалном плану развоја адолесцента од знања о његовом породичном и социјалном функционисању.

Резултати добијени на нивоу подузорака истраживања показују да постоје разлике у процени релевантности три области креираног програма између стручњака, родитеља и деце. Ови резултати крећу се у смеру кретања резултата о разликама у процени релевантности креираног образовног програма у целини. Наиме, и овде се показује да стручњаци три области образовног програма процењују релевантнијим него што то чине и родитељи и деца, док деца релевантност три области образовног програма процењују мање релевантним него што то чине стручњаци и родитељи.

Веома значајним резултатом овог истраживања сматрамо резултат који показује да стручњаци процењују да су садржаји области породичног функционисања адолесцента најкритичнији за образовање за родитељство, док родитељи и деца најзначајнијим и најкориснијим садржајима процењују она која су обухваћена облашћу индивидуалног развоја адолесцента. Јасно је да стручњаци имају знања о томе колико управо адолесцентни узраст деце може представљати кризан период у функционисању породичног система у целини, а адолесценција као релативно тежи период од других периода одрастања детета у породици. За разлику од њих, родитеље и децу реална животна ситуација води ка томе да су свеснији чињенице да је дете «на корак» од самосталног живота и да га треба подржати управо у јачању његових индивидуалних потенцијала за живот који је пред њим.

\* \* \*

Истраживање посебних садржаја креираног образовног програма довело нас је до сазнања о томе који су садржаји у оквиру појединих области процењени као најзначајнији а који као најмање значајни за образовање за родитељство.

У оквиру индивидуалног плана развоја адолесцента, наши испитаници најкориснијим процењују следеће садржаје:

- *Ненасилна комуникација,*
- *Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,*
- *Развој мотивације за учење и постигнуће младих,*

док најмање корисним сматрају знања о:

- *Новом положају и улози адолесцента у породици,*
- *Заљубљивању и блиским релацијама,*
- *Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима.*

Садржаји области породичног функционисања адолесцента који су процењени као најрелевантнији су:

- *Подришка независности и одрастању адолесцента,*
- *Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом,*
- *Превенција болести зависности код младих.*

Као најмање релевантни садржаји ове области, процењени су:

- *Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим члановима породице,*
- *Међугенерацкијски сукоби.*

У оквиру области креираног образовног програма која се односи на план социјалног функционисања адолесцента, најзначајнијим су процењени следећи садржаји:

- *Слободно време и изласци,*
- *Вршњачке групе и односи са вршњацима,*

- *Компјутери – виртуелни свет младих,*

док се најмање релевантним опажају знања о:

- *Специфичним културним обрасцима код младих,*
- *Специфичности коришћења медија код младих,*
- *Верским осећањима и њиховој злоупотреби код младих.*

Уколико бисмо се задржали на овим резултатима, образовни програм за родитеље чија су деца адолесцентног узраста свакако би требало да обухвати следеће садржаје:

- *Ненасилна комуникација,*
- *Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,*
- *Развој мотивације за учење и постигнуће младих,*
- *Подрика независности и одрастању адолесцента,*
- *Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом,*
- *Превенција болести зависности код младих,*
- *Слободно време и изласци,*
- *Вршњачке групе и односи са вршњацима,*
- *Компјутери – виртуелни свет младих.*

Према процењивању релевантности садржаја образовног програма од стране наших испитаника, садржаји који се сматрају најмање корисним за образовање родитеља чија су деца адолесцентног узраста су:

- *Ново положај и улога адолесцента у породици,*
- *Заљубљивање и блиске релације,*
- *Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима,*
- *Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим члановима породице,*
- *Међугенерацјски сукоби,*
- *Специфични културни обрасци код младих,*
- *Специфичност коришћења медија код младих,*
- *Верска осећања и њихова злоупотреба код младих.*

\* \* \*

Даља анализа добијених резултата води ка опажању да иако заузимају врхове (односно, зачеља) ранг-листа процењених садржаја појединих области, и у процени релевантности ових садржаја за образовање за родитељство постоје разлике између стручњака, родитеља и деце.

Уопштено посматрајући, за 11 посебних садржаја области индивидуалног плана развоја адолесцента, утврђено је да постоје статистички значајне разлике у проценама релевантности: 5 садржаја између стручњака и родитеља, 9 садржаја између стручњака и деце и 4 садржаја између родитеља и деце.

Процена релевантности 10 посебних садржаја обухваћених облашћу породичног функционисања адолесцента показују да разлике постоје у процени: свих 10 садржаја између стручњака и родитеља, и стручњака и деце, док разлике између родитеља и деце постоје у процени релевантности 4 посебна садржаја ове области.

Разлике у процени релевантности 8 посебних садржаја области социјалног функционисања адолесцента показују да се стручњаци и родитељи разликују у процени релевантности 7 садржаја, стручњаци и деца – у процени релевантности свих 8 садржаја, а родитељи и деца – у процени релевантности 5 посебних садржаја ове области.

Каква је ситуација у вези са овим разликама у процени релевантности посебних садржаја креираног образовног програма за родитељство, најочитије може бити представљена глобалним описом садржаја образовних програма које стручњаци, родитељи и деца, посебно, процењују најрелевантнијим за родитеље чија су деца адолесцентног узраста.

\* \* \*

Од понуђена 33 могућа садржаја из сваке области образовања (индивидуални, породични, социјални план развоја адолесцента), као десет најрелевантнијих садржаја стручњаци процењују:

- 3 садржаја из области индивидуалног плана развоја адолесцента,
- 5 из области његовог породичног функционисања,
- 2 садржаја из области социјалног понашања адолесцента.

Према проценама релевантности од стране стручњака, образовни програм за родитељство треба да обухвати садржаје везане за развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих, кризе адолесценције и бунтовништво, и сексуално сазревање и понашање адолесцента. Ови садржаји односе се на област индивидуалног развоја адолесцента.

Из области функционисања адолесцента у породици, начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом, подршка независности и одрастању адолесцента, родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента, могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом и ненасилна комуникација су садржаји које према проценама њихове релевантности од стране стручњака, свакако треба да саржи образовни програм за родитеље чија су деца адолесцентног узраста.

Из области понашања адолесцента на социјалном плану, стручњаци издвајају два посебна садржаја: о превенцији болести зависности код младих и превенцији ризичних понашања.

\* \* \*

Према проценама релевантности 33 посебна садржаја од стране родитеља, образовни програм за родитељство треба да обухвати:

- 6 садржаја из области индивидуалног плана развоја адолесцента,

- 3 из области његовог породичног функционисања, и
- 1 садржај из области социјалног понашања адолесцента.

Образовни програм за родитељство треба да обухвати садржаје о развоју самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих, развоју мотивације за учење и постигнуће код младих, моралном сазревању и моралном понашању, развоју предузимљивости и радном и професионалном ангажовању младих, стимулацији развоја и потребним физичким активностима, исхрани и здравственим ризицима у адолесценцији. Ови садржаји су обухваћени обласћу индивидуалног развоја адолесцента.

Из области породичног функционисања адолесцента, следеће садржаје треба обухватити образовним програмом за родитељство: ненасилна комуникација, могућности, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом, подршка независности и одрастању адолесцента.

Из области понашања адолесцента на социјалном плану, родитељи најрелевантнијим процењују садржај о односу са школом и наставницима.

\* \* \*

Процена релевантности 33 посебна садржаја образовног програма за родитељство од стране деце:

- 5 садржаја из области индивидуалног развоја адолесцента,
- 3 садржаја области његовог породичног функционисања, и
- 1 садржај области социјалног понашања адолесцента

смештају у садржаје који треба да буду обухваћени образовним програмом за родитељство.

Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих, морално сазревање и морално понашање, развој мотивације за учење и постигнуће код младих, стимулација развоја и потребне физичке активности, значење спољашњег

изгледа за адолесцента (хигијена, мода...) су садржаји из области индивидуалног развоја адолесцента које процене од стране деце смештају у обавезан садржај образовног програма за родитељство.

Из области функционисања адолесцента у породици, ненасилна комуникација, подршка независности и одрастању адолесцента и могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом су садржаји који према проценама релевантности од стране деце свакако треба да буду садржај образовног програма за родитељство.

Из области социјалног понашања адолесцента, деца најрелевантнијим процењују садржаје о слободном времену и изласцима и односу са школом и наставницима.

\* \* \*

Када се детаљније анализирају потенцијални садржаји образовних програма креираних од стране стручњака и од стране родитеља, запажа се следеће:

- Из области индивидуалног развоја адолесцента, стручњаци и родитељи се слажу у томе да образовни програм за родитељство треба да обухвати садржај везан за развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих.
- Из исте области, садржај везан за сексуално сазревање и понашање адолесцената стручњаци сматрају потребним и смештају га на високо 7 место ранг-листе појединачних садржаја креираног програма, док га родитељи смештају на половину исте листе. Резултат може говорити о томе да овај садржај и стручњаци и родитељи сматрају релевантним, али да се разлике у проценама релевантности овог садржаја од стране стручњака и



- Садржај области индивидуалног развоја адолесцента који се односи на кризе адолесценције и бунтовништво процене стручњака и процене родитеља смештају на потпуно супротна места на ранг-листи појединачних садржаја креираног програма. Док према проценама стручњака овај садржај заузима високо 4 место, докле га процене родитеља смештају на зачеље листе посебних садржаја образовног програма. Стручњаци су мишљења да је ово садржај који би био веома користан за родитеље чија су деца адолесцентног узраста, док га родитељи сматрају једним од најмање релевантних садржаја образовног програма.
  
- Следеће садржаје из области индивидуалног плана развоја адолесцента родитељи процењују као најзначајније и оне који свакако треба да буду садржај образовног програма за родитељство, док их процене њихове релевантности од стране стручњака смештају у другу половину и на зачеље ранг-листе посебних садржаја образовног програма: развој мотивације за учење и постигнуће код младих, морално сазревање и морално понашање, развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих, стимулација развоја и потребне физичке активности, исхрана и здравствени ризици у адолесценцији. Мада се опажају разлике у процени релевантности свих наведених садржаја, најзапаженија је разлика у процени релевантности садржаја који се односи на развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих – док се према процени релевантности од стране родитеља овај садржај налази на високом 6 месту процењених садржаја, докле га процена стручњака смешта на 27 место посебних садржаја образовног програма. Јасно је да се и овде може говорити о релевантности ових садржаја образовног програма, али да се испољене разлике могу одразити на интензитет и обим који би ови садржаји заузимали у образовном програму за родитељство.

- Из области функционисања адолесцента у породици, стручњаци и родитељи се слажу у томе да образовни програм за родитељство треба да обухвати садржаје везане за подршку независности и одрастању адолесцента, могућност, потребе и домене отворености разговора са адолесцентом и ненасилну комуникацију.
- Садржај ове области везан за начине решавања проблема и сукоба са адолесцентом процене стручњака смештају на највише место ранг-листе посебних садржаја образовног програма. За разлику од те процене, процена родитеља исти садржај смешта на половину листе 33 садржаја. И овај резултат може говорити о опрезности при разумевању интензитета и обима који би овај садржај требало да заузме у образовном програму за родитељство.
- Слична ситуација је и са проценом релевантности садржаја ове области који се односи на родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента. Процене од стране стручњака овај садржај смештају на високо 8 место, док га процене од стране родитеља смештају на зачеље ранг-листе посебних садржаја.
- У процени посебних садржаја области социјалног понашања адолесцента, приметно је да се садржаји који су од стране стручњака процењени као најрелевантнији – превенција ризичних понашања и превенција болести зависности код младих, проценом од стране родитеља смештају на половину ранг-листе посебних садржаја. Очигледно је да и овде треба бити опрезан при одређивању обима који би ови садржаји заузимали у образовном програму за родитељство.
- Садржај ове области који родитељи процењују најрелевантнијим је однос са школом и наставницима. За разлику од њих, процена релевантности од стране стручњака овај садржај смешта у другу половину ранг-листе.

Јасно је да постоје сличности и разлике у процени релевантности посебних садржаја образовног програма за родитељство између стручњака и родитеља. Сличности се огледају у томе што су и стручњаци и родитељи мишљења да образовни програм у значајном обиму свакако треба да обухвати садржаје везане за:

- развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,
- подршку независности и одрастању адолесцента,
- могућност, потребе и домене отворености разговора са адолесцентом,
- ненасилну комуникацију.

Разлике се огледају у томе што се проценама стручњака и проценама родитеља одређени садржаји такође сматрају релевантним за образовање за родитељство, али у различитом обиму или интензитету. За разлику од родитеља, стручњаци процењују да следећи садржаји треба у значајном обиму да буду део образовног програма за родитељство:

- сексуално сазревање и понашање адолесцената,
- кризе адолесценције и бунтовништво,
- начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом,
- родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента,
- превенција ризичних понашања, и
- превенција болести зависности код младих.

За разлику од стручњака, родитељи сматрају да у значајном обиму образовним програмом за родитељство треба обухватити следеће садржаје:

- развој мотивације за учење и постигнуће код младих,
- морално сазревање и морално понашање,
- развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих,
- стимулација развоја и потребне физичке активности,
- исхрана и здравствени ризици у адолесценцији, и
- однос са школом и наставницима.

\* \* \*

Када се детаљније анализирају потенцијални садржаји образовних програма креираних од стране стручњака и од стране деце, запажа се следеће:

- Из области индивидуалног развоја адолесцента, стручњаци и деца се слажу у томе да образовни програм за родитељство треба да обухвати садржај везан за развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих.
- Из исте области, садржај везан за сексуално сазревање и понашање адолесцената стручњаци сматрају потребним и смештају га на високо 7 место ранг-листе појединачних садржаја креираног програма, док га деца смештају ближе половини исте листе. Као и у претходној анализи, резултат може говорити о томе да овај садржај и стручњаци и деца сматрају релевантним, али да се разлике у проценама релевантности овог садржаја од стране стручњака и од стране деце могу одразити на различит обим који би овај садржај требало да заузме у образовном програму за родитељство.
- Садржај области индивидуалног развоја адолесцента који се односи на кризе адолесценције и бунтовништво процене стручњака и процене деце смештају на супротна места на ранг-листи појединачних садржаја креираног програма. Док према проценама стручњака овај садржај заузима високо 4 место, докле га процене деце смештају у другу половину листе посебних садржаја образовног програма.
- Следеће садржаје из области индивидуалног плана развоја адолесцента деца процењују као најзначајније и оне који свакако треба да буду садржај образовног програма за родитељство, док их процене њихове релевантности од стране стручњака смештају у другу половину ранг-листе посебних садржаја образовног програма: развој мотивације за учење и постигнуће код младих, морално сазревање и морално понашање, стимулација развоја и потребне физичке активности, значење спољашњег

- Из области функционисања адолесцента у породици, стручњаци и деца се слажу у томе да образовни програм за родитељство треба да обухвати садржаје везане за подршку независности и одрастању адолесцента, могућност, потребе и домене отворености разговора са адолесцентом и ненасилну комуникацију.
- Садржај ове области везан за начине решавања проблема и сукоба са адолесцентом процене стручњака смештају на највише место ранг-листе посебних садржаја образовног програма. За разлику од те процене, процена деце исти садржај смешта близу половине листе 33 садржаја. И овај резултат може говорити о опрезности при разумевању интензитета и обима који би овај садржај требало да заузме у образовном програму за родитељство.
- Слична ситуација је и са проценом релевантности садржаја ове области који се односи на родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента. Процене од стране стручњака овај садржај смештају на високо 8 место, док га процене од стране деце смештају на зачеље ранг-листе посебних садржаја.

- У процени посебних садржаја области социјалног понашања адолесцента, приметно је да се садржаји који су од стране стручњака процењени као најрелевантнији – превенција ризичних понашања и превенција болести зависности код младих, проценом од стране деце смештају у другу половину ранг-листе посебних садржаја. Очигледно је да и овде треба бити опрезан при одређивању обима који би ови садржаји заузимали у образовном програму за родитељство.
- Садржаји ове области које деца процењују најрелевантнијим су однос са школом и наставницима и слободно време и изласци. За разлику од њих, процена релевантности од стране стручњака ове садржаје смешта у другу половину ранг-листе.

И овде је јасно је да постоје сличности и разлике у процени релевантности посебних садржаја образовног програма за родитељство између стручњака и деце. Сличности се огледају у томе што су и стручњаци и деца мишљења да образовни програм у значајном обиму свакако треба да обухвати садржаје везане за:

- развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,
- подршку независности и одрастању адолесцента,
- могућност, потребе и домене отворености разговора са адолесцентом,
- ненасилну комуникацију.

Разлике се огледају у томе што се проценама стручњака и проценама деце одређени садржаји такође сматрају релевантним за образовање за родитељство, али у различитом обиму или интензитету. За разлику од деце, стручњаци процењују да следећи садржаји треба у значајном обиму да буду део образовног програма за родитељство:

- сексуално сазревање и понашање адолесцената,
- кризе адолесценције и бунтовништво,
- начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом,
- родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента,
- превенција ризичних понашања, и

- превенција болести зависности код младих.

За разлику од стручњака, деца сматрају да у значајном обиму образовним програмом за родитељство треба обухватити следеће садржаје:

- развој мотивације за учење и постигнуће код младих,
- морално сазревање и морално понашање,
- стимулација развоја и потребне физичке активности,
- значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...),
- однос са школом и наставницима, и
- слободно време и изласци.

\* \* \*

Детаљнијом анализом потенцијалних садржаја образовних програма креираних од стране родитеља и од стране деце, запажа се следеће:

- Из области индивидуалног развоја адолесцента, родитељи и деца се слажу у томе да образовни програм за родитељство треба да обухвати садржаје везане за: развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих, развој мотивације за учење и постигнуће код младих, морално сазревање и морално понашање, стимулацију развоја и потребне физичке активности.
- Из исте области, садржај везан за исхрану и здравствене ризике у адолесценцији родитељи сматрају потребним и смештају га на високо 8 место ранг-листе појединачних садржаја креираног програма, док га деца смештају ближе половини исте листе. Као и у претходној анализи, резултат може говорити о томе да овај садржај и родитељи и деца сматрају релевантним, али да се разлике у проценама релевантности овог садржаја од стране родитеља и од стране деце могу одразити на различит обим који би овај садржај требало да заузме у образовном програму за родитељство.

- Садржај области индивидуалног развоја адолесцента који се односи на развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих процене родитеља и процене деце смештају на различита места на ранг-листи појединачних садржаја креираног програма. Док према проценама родитеља овај садржај заузима високо 6 место, докле га процене деце смештају у ближе половини листе посебних садржаја образовног програма.
- Садржај из области индивидуалног плана развоја адолесцента који се односи на значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...) процена од стране деца смешта на високо 8 место ранжираних садржаја, док га процена од стране родитеља приближава половини ранг-листе. Јасно је да се и овде може говорити о релевантности овог садржаја образовног програма, али да се испољене разлике могу одразити на интензитет и обим које би овај садржај заузимао у образовном програму за родитељство.
- Из области функционисања адолесцента у породици, родитељи и деца се слажу у томе да образовни програм за родитељство треба да обухвати садржаје везане за подршку независности и одрастању адолесцента, могућност, потребе и домене отворености разговора са адолесцентом и ненасилну комуникацију. Разлика у процени најрелевантнијих садржаја ове области између родитеља и деце нема.
- У процени посебних садржаја области социјалног понашања адолесцента, родитељи и деца се слажу да образовни програм свакако треба да обухвати садржај везан за однос са школом и наставницима.
- Садржај ове области који деца процењују релевантним је слободно време и изласци. За разлику од њих, процена релевантности од стране родитеља овај садржај смешта у другу половину ранг-листе.

И овде је јасно је да постоје сличности и разлике у процени релевантности посебних садржаја образовног програма за родитељство између родитеља и



деце, али је приметно да су они у својим проценама релевантности посебних садржаја образовног програма сличнији, него што су то стручњаци и родитељи или стручњаци и деца.

Сличности се огледају у томе што су и родитељи и деца мишљења да образовни програм у значајном обиму свакако треба да обухвати садржаје везане за:

- развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих,
- развој мотивације за учење и постигнуће код младих,
- морално сазревање и морално понашање,
- стимулацију развоја и потребне физичке активности,
- подршку независности и одрастању адолесцента,
- могућност, потребе и домене отворености разговора са адолесцентом,
- ненасилну комуникацију, и
- однос са школом и наставницима

Разлике се огледају у томе што се проценама родитеља и проценама деце одређени садржаји такође сматрају релевантним за образовање за родитељство, али у различитом обиму или интензитету. За разлику од деце, родитељи процењују да следећи садржаји треба у значајном обиму да буду део образовног програма за родитељство:

- исхрана и здравствени ризици у адолесценцији,
- развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих.

За разлику од родитеља, деца сматрају да у значајном обиму образовним програмом за родитељство треба обухватити следеће садржаје:

- значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...),
- слободно време и изласци.

## ГЛАВНИ ЗАКЉУЧЦИ

- Мултимодални еклектички приступ коришћен у овом истраживању се показао оправданим
- Овај мултимодални приступ је одржив и функционалан, са великим развојним потенцијалом
- Модел испитан у овом истраживању може да се генерализује на више начина: обухватом свих других развојних фаза породице, коришћењем у антиципаторној социјализацији, коришћењем и у дисфункционалној породичној ситуацији
- Постоји потреба за даљим развојем овог мултимодалног модела
- Адолесценти су релевантни процењивачи програма
- Између родитеља и деце постоји већа сличност у проценама него што је сличност сваке од ових двеју група у односу на стручњаке
- Разлике у проценама се не односе на релеватност садржаја програма, већ на њихову релативну дубину и обим у коме су заступљени у програму
- Образовање за родитељство је не само потребно, већ и неопходно
- Постоји критична маса знања које образовни програм за родитељство мора да садржи

## **V ЛИТЕРАТУРА**

1. Avery, C. & Lee, M. (1964). Family Life Education: Its Philosophy and Purpose. *The Family Life Coordinator*, 13 (2), 27-37.
2. Appgar, K. (1990). *Workshop models for Family Life Education: Overcoming Relationship Addiction*. Milwaukee, Wisconsin: Family Service America.
3. Arcus, M. & Thomas, J. (1993). The Nature and Practice of Family Life Education, In M. Arcus, J. D. Schvaneveldt & J. J. Moss (Eds.), *Handbook of Family Life Education, Vol. 2* (pp. 1-29). Newbury Park, CA: Sage.
4. Arcus, M., Schvaneveldt, J. & Moss, J. (1993). The Nature of Family Life Education, In M. Arcus, J. D. Schvaneveldt & J. J. Moss (Eds.), *Handbook of Family Life Education, Vol. 1* (pp. 1-23). Newbury Park, CA: Sage.
5. Asmussen, K., Corlyon, J., Hauari, H. & La Placa, V. (2007). *Supporting Parents of Teenagers*. Nottingham: DfES Publications.
6. Bavolek, S. J. (2000). The Nurturing Parenting Programs. *Juvenile Justice Bulletin*, November 2000, 1-11.
7. Bavolek, S. J., Comstock, C. M. & McLaughling, J. V. (n.d.). *The Nurturing Program: A Validated Approach for Reducing Dysfunctional Family Interactions*. Доступно на: [http://w.nurturingparenting.com/images/cmsfiles/the\\_nurturing\\_program\\_nimh\\_study.pdf](http://w.nurturingparenting.com/images/cmsfiles/the_nurturing_program_nimh_study.pdf), преузето: 11.10.2009.
8. Bandur, V. i Potkonjak, N. (1999). *Metodologija pedagogije*. Beograd: Savez pedagoških društava Vojvodine.
9. Beckert, T. E, Strom, P. S. & Strom, R. D. (2007). Adolescent Perception of Mothers' Parenting Strengths and Needs: A Cross-Cultural Approach to Curriculum Development for Parent Education. *Adolescence*, 42 (167), 487-500.
10. Berard, K. P. & Smith, R. G. (2008). Evaluating a Positive Parenting Curriculum Package: An Analysis of the Acquisition of Key Skills. *Research on Social Work Practice*, 18 (5), 442-452.
11. Bielema C. & Sofranko A. (1983). Determining Needs of a Hard-To-Reach Audience. *Journal of Extension*, 21(1). Доступно на: <http://www.joe.org/joe/1983january/a1.html>, преузето: 30.11.2008.
12. Bogenschneider, K. & Stone, M. (1997). Delivering parent education to low and high risk parents of adolescents via age-paced newsletters. *Family Relations*, 46 (2), 123-134.

13. Bornstein, M. H. (2002). Parenting Infants. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting, Vol. 1: Parenting children and older people* (pp. 3-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
14. Bowers, D. & Ebata, A. T. (2009). *Evaluating the use and impact of an online resource for parents*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Family Relations, San Francisco, CA. Доступно на: <http://www.slideshare.net/atebata/ncfr-bowersand-ebata2009>, преузето: 10.11.2011.
15. Bowes, J. (2000). Response of Parents to Parent Education and Support Programs: A Review of Evaluation Research on Some Key USA Programs. Доступно на: [www.aifs.gov.au/conferences/aifs7/bowes.html](http://www.aifs.gov.au/conferences/aifs7/bowes.html), преузето: 07.06.2010.
16. Bradley, R. H. (2007). Parenting in the Breach: How Parents Help Children Cope with Developmentally Challenging Circumstances. *Parenting: Science and Practice, 7* (2), 99-148.
17. Bradley, S., Jadaa, D., Brody, J., Landy, S., Tallett, S., Watson, W., Shea, B. & Stephens, D. (2003). Brief Psychoeducational Parenting Program: An Evaluation and 1-Year Follow-up. *Journal of the American Academy for Child and Adolescent Psychiatry, 42* (10), 1171-1178.
18. Bredehoft, D. J. (2009). The Framework for Life Span Family Life Education Reviseted and Revised. *The Family Journal, 9* (2), 134-139.
19. Bredehoft, D. J. & Hey, R. N. (1986). An Evaluation Study of Self-Esteem: A Family Affair. *Family Relations, 34* (3), 411-417.
20. Brim, O. G. (1959). *Education For Child Rearing*. New York: Russell SAGE Foundations.
21. Brock, G. W., Oertwein, M. & Coufal, J. D. (1993). Parent Education. In: M. Arcus, J. D. Schvaneveldt, J. J. Moss (Eds.) *Handbook of Family Life Education, Vol. 2* (pp. 87-115). Newbury Park, CA: Sage.
22. Brown, M. B. (1998). *Recommended practices in parent education and support – a literature review*. Доступно на: [extension.udel.edu/fcs/human-development-and-families/parent-education-literature-review/](http://extension.udel.edu/fcs/human-development-and-families/parent-education-literature-review/), преузето: 09.10.2010.
23. Bunting, L. (2004). Parenting Programmes: The best Available Evidence. *Child Care in Practice, 10* (4), 327-343.

24. Burić, O. (1981). Istorija porodice, braka i domaćinstva u Jugoslaviji od 1866-1973. U A. Milić, E. Berković, R. Petrović (Ur.) *Domaćinstvo, porodica i brak u Jugoslaviji*. Beograd: Institut za sociološka istraživanja.
25. Byles, T. M. (1995). Parent Education Programs: An Overview of Methodologies and Application to a Community Based Program. Доступно на: [http://scholarship.utm.edu/313/1/LD5300\\_M29K\\_222.pdf](http://scholarship.utm.edu/313/1/LD5300_M29K_222.pdf), преузето: 10.01.2012.
26. Vigotski, L. (1996). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
27. Vlajković, J. (2005). *Životne krize – prevencija i prevazilaženje*. Beograd: IP Žarko Albulj.
28. Vranješević, J. (2001). *Promena slike o sebi: Autoportret adolescencije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
29. Vukov-Goldner, M. (1988). *Porodica u krizi*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
30. Goddard, H. W. & Marshall, J. P. (2006). The parenting journey: using the best of print and electronic resources to train parents. *Journal of Teaching in Marriage and Family*, (6), 81-99.
31. Goddard, H. W., Myers-Walls, J. A. & Lee, T. R. (2004). Parenting: Have we arrived? Or do we continue the journey?. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, (33), 21-38.
32. Golubović, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica*. Zagreb: Naprijed.
33. Gordon, T. (1983). Transforming Early Parenthood to Promote Family Wellnes. In D. Mace (Ed.) *Prevention in Family Services* (pp. 133-147). Los Angeles: SAGE Publications
34. Grant, T. R., Hawkins, A. J. & Dollahite, D. C. (2001). Web-based education and support for fathers: Remote but promising. In J. Fagan & A. J. Hawkins (Eds.) *Clinical and education interventions with fathers* (pp. 143-170). New York: Haworth.
35. Guerney, B. & Guerney, L. F. (1981). Family Life Education as Intervention, *Family Relations*, 30 (4), 591-598.
36. DeFrain, J. (1999). Strong Families. *Family Matters*, (53), 6-13.
37. DeBord, K. (1997). Parenthood and Parenting. Доступно на: <http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/FCS-477.pdf>, преузето: 05.06.2009.

38. DeBord, K., Kirby, J. & Mead, P. (1999). *What topics parents want and what don't want*. Доступно на: [www1.cyfernet.org/ncsu\\_fcs/human/resbrief1.html](http://www1.cyfernet.org/ncsu_fcs/human/resbrief1.html), преузето: 30.11.2008.
39. DeBord, K., Heath, H., McDermoth, D. & Wolfe, R. (1999). *An Overview of Parenting Education and Family Support*.  
Доступно на: <http://www.npen.org/pdfs/1999fspe.pdf>, преузето: 06.05.2012.
40. DeBord, K., Heath, H., McDermoth, D. & Wolfe, R. (2000). *Sharing the Wisdom on Parenting: Turning Information Overload Into a Curriculum That Works*.  
Доступно на: <http://www.npen.org/pdfs/2000pe-DeBord.pdf>, преузето: 07.09.2011.
41. DeBord, K., Bower, D., Goddard, H. W., Kirby, Kobbe, J., Myers-Walls, J. A., Mulroy, M. & Ozretich, R. (2002). *National Extension Parenting Educators' Framework*. Доступно на: [http://www1.cyfernet.org/ncsu\\_fcs/NEPEF/NEPEF.pdf](http://www1.cyfernet.org/ncsu_fcs/NEPEF/NEPEF.pdf), преузето: 30.04.2009.
42. DeBord, K., Bower, D., Goddard, H. W., Kirby, Kobbe, J., Myers-Walls, J. A., Mulroy, M. & Ozretich, R. (2006). A Professional Guide for Parenting Educators: The National Extension Parenting Educators' Framework. *Journal of Extension*, 44 (3). Доступно на: <http://www.joe.org/joe/2006june/a8p.shtml>, преузето: 06.05.2010.
43. DeBord, K., Heath, H., Murphy, D. & Wolfe, R. (2007). *Family Support and Parent Education*. Доступно на: [npen.org/pdfs/family-support.pdf](http://npen.org/pdfs/family-support.pdf), преузето: 06.05.2012.
44. Dembo, M. H., Sweitzer, M. & Lauritzen, P. (1985). An evaluation of group parent education: Behavioral, PET, and Adlerian programs. *Review of Educational Research*, 55 (2), 155-200.
45. Despotović, M. (2000). *Igra potreba*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Andragoško društvo Srbije.
46. Doherty, W. J. (1995). Boundaries between Parent and Family Education and Family Therapy: The Levels of Family Involvement Model. *Family Relations*, 44 (4), 353-358.
47. Doherty, W., Jacob, J. & Cutting, B. (2009). Community Engaged Parent Education: Strengthening civic engagement among parents and parent educators. *Family relations*, 58 (3), 303-315.

48. Downing-Tsushima, T. (2006). Parent's Perceptions of their Adolescent Children, Parental Resources, and Satisfaction in the Parent Role. Доступно на: [http://www.allacademic.com/meta/p105403\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p105403_index.html), преузето: 15.03.2010.
49. Duvall, E. M. & Kerckhoff, R. K. (1958). Implications for Education through the Family Life Cycle, *Marriage and Family Living*, 20 (4), 334-343.
50. Dunnagan, T., Duncan, S. F. & Paul, L. (2000). Doing effective evaluations: A case study of family empowerment due to welfare reform. *Evaluation and Program Planning*, (23), 125-136.
51. Dunst, C. (1995) *Key Characteristics and Features of Community-Based Family Support Programs*. Chicago: Family Resource Coalition.
52. Duncan, S. F. & Goddard, H. W. (2011). *Family Life Education - Principles and Practices for Effective Outreach*. London: SAGE Publications.
53. Earhart, E. M. (1980). Parent education: A lifelong process. *Journal of Home Economics*, 72 (1), 39-43.
54. Eaton, J. T. (1982). *Training Leaders for Family life Education*. New York: Family Service Association of America.
55. Einzing, H. (1996). Parenting education and support. In R. Bayne & I. Horton (Eds.), *New directions in counseling* (pp. 220-234). Florence, United States: Taylor and Francis – Routledge.
56. Ellwood, A. (1983). Preparing for Parenthood During Pregnancy and Early Infancy, In D. R. Mace (Ed.) *Prevention in Family Services* (pp. 123-132). California, Beverly Hills: SAGE Publications, Inc.
57. Erikson, H. E. (1976). *Omladina, kriza, identifikacija*. Titograd: Pobijeda
58. Жмуц-Томори, М. (1997). Проблеми адолесцената и породица, У Д. Петровић, Т. Седмак (ур:) *Методе групног социјалног рада* (стр. 218-224). Београд: Научно-истраживачки центар за социјални рад и социјалну политику Факултета политичких наука.
59. Zepeda, M., Varela, F. & Morales, A. (2004). *Promoting positive parenting practices through parenting education*. Los Angeles: National Center for Infant and Early Childhood Health Policy.
60. Imel, S. (1991). Ethical Practice in Adult Education, *ERIC Digest*, No. 116. Доступно на: <http://www.ericdigests.org/1992-5/adult.htm>, преузето: 30.04.2007.



61. Jacobson, L. A. (2009). Parent Education and Guidance, In: D. Bredehoft, M. Walcheski (Eds.) *Family Life Education – Integrating Theory and Practice* (pp. 173-180), Minneapolis: National Council on Family Relations.
62. Jacobson, A. L. & Engelbrecht, J. (2000). Parenting education needs and preferences of parents of young children. *Early Childhood Education Journal*, 28 (2), 139-147.
63. Kapor-Stanulović, N. (1985). *Psihologija roditeljstva*. Beograd: Nolit.
64. Keller, M. J. (2009). *Parent education needs assessment: Parents of typical 14 to 17-year-olds*. Dissertation presented to the Faculty of The Rossier School of Education, University of Southern California, December 2009. Доступно на: <http://digitallibrary.usc.edu/assetserver/controller/item/etd-Keller-3245.pdf>, преузето: 10.01.2012.
65. Kenrick, D. T., Griskevicius, B. V., Neuberg, S. L. & Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspectives on Psychological Sciences*, 5 (3), 292-314.
66. Kulić, R. i Despotović, M. (2005). *Uvod u andragogiju*. Beograd: Svet knjige.
67. Kumpfer, K. L. (1999). *Strengthening America's Families: Promising Parenting and Family Strategies for Delinquency Prevention*. A User's Guide, Prepared for the U.S. Department of Justice under Grant No. 87-JS-CX-K495 from the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Office of Juvenile Programs, U.S. Department of Justice. Доступно на: [http://www.strengtheningfamilies.org/html/literature\\_review\\_1999.pdf](http://www.strengtheningfamilies.org/html/literature_review_1999.pdf), преузето: 10.05.2011.
68. Kumpfer, K. L. & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problem behaviors. *American Psychologist*, 58(6/7), 457-465.
69. Laszloffy, T. A. (2002). Rethinking Family Development Theory: Teaching with the Systemic Family Development (SFD) Model. *Family Relations*, 51 (3), 206-214.
70. Layzer, J. I., Goodson, B. D., Bernstein, L. & Price, C. (2001). *National Evaluation of Family Support Programs*. Cambridge: Abt Associates Inc.
71. Lundahl, B., Risser, H. J. & Lovejoy, M. C. (2006). A meta-analysis of parent training: Moderators and follow-up effects. *Clinical Psychology Review*, 26, 86-104.
72. Magen, Z. (1994). Good Parents: Comparative Studies of Adolescents' Perceptions. *Current Psychology: Developmental, Learning Personality, Social*. 3 (2), 172-184.

73. Марјановић, А. (1979). Васпитна функција породице. У Братислав Грубачић (ур.), *Породица у великом граду* (стр. 201-210), Београд: Марксистички центар организације СК.
74. Matejić-Đuričić, Z. (1996). *Razvojna psihologija – opšti deo*. Beograd: BIG štampa.
75. Mahoney, G. & Wheeden, C. A. (1997). Parent-child interaction: The foundation for family-centered early intervention practice. *Topics in Early Childhood Special Education, 17(2)*, 165-184.
76. Mahoney, G., Kaiser, A., Girolametto, L., MacDonald, J., Robinson, C., Safford, P. & Spiker, D. (1999). Parent Education in Early Intervention: A Call for a Renewed Focus. *Topics in Early Childhood Special Education, 19 (3)*, 131-140.
77. Mace, D. R. (1981). The long, long trail from information-giving to behavioral change. *Family Relations, 30*, 599-606.
78. Medić, S. (1993a). *Образовање и социјализација одраслих*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
79. Medić, S. (1993b). The family between therapy and education. Рад саопштен на скупу: *Global Dialogue - Diversity and Unit*. Athens, Greece
80. Medić, S. (1996). Ostvarivanje vaspitne funkcije porodice, smisao i značaj obrazovne intervencije u porodični system. U *Primarne funkcije porodice i poremećaji u ponašanju mladih (Zbornik sa Savetovanja o maloletničkoj delinkvenciji, Beograd, 27-28. maj 1996)*, Beograd, 218-224.
81. Medić, S. (1997). The possibility of valuable neutral educational intervention in family system. Рад саопштен на скупу: *VII International Conference of Family Therapy*. Jerusalem, Israel.
82. Medić, S. (2007). Teorija porodičnog vaspitanja – tačke ukrštanja na putu razvoja pedagogije i andragogije. U Š. Alibabić, A. Pejatović (Ur.) *Andragogija na početku trećeg milenijuma (str. 223-237)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
83. Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Vlaović-Vasiljević, D. (1994). Novi model Škole za roditelje. *Andragoške studije, 1 (1-2)*, 45-56.
84. Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Vlaović-Vasiljević, D. (1995). Struktura programa škole za roditelje i višestruke mogućnosti njegove primene. *Andragoške studije, 2 (1)*, 39-45.

85. Medić, S., Matejić-Đuričić, Z. i Vlaović-Vasiljević, D. (1997). *Škola za roditelje – socio-edukativni program za porodicu*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
86. Milivojević, Z., Bilban, K., Kokelj, V., Kramberger, M., Steiner, T. i Kožuh, B. (2007). *Mala knjiga za velike roditelje: Priručnik za vaspitavanje dece*. Novi Sad: Psihopolis Institut.
87. Milić, A. (2001). *Sociologija porodice*. Beograd: Čigoja štampa.
88. Milić, A. i Pešić, V. (1981-1983). *Porodica i društvo*, Univerzitet u Beogradu Arhitektonski fakultet, posle diplomске studije, kurs – Stanovanje, Materijal Sveska 66, Beograd: Biro za građevinarstvo.
89. Miller, S. & Sambell, K. (2003). What do Parents Feel they Need? Implications of Parents' Perspectives for the Facilitation of Parenting Programmes. *Children and Society, 17*, 32-44.
90. Milošević, Z. (2007). Prilog jačanju vaspitne funkcije savremene porodice, U Š. Alibabić, A. Pejatović (Ur.), *Andragogija na početku trećeg milenijuma (str. 265-275)*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
91. Milošević, Z. (2009). Primena sistemskog pristupa (u) proučavanju porodičnog funkcionisanja u naukama o vaspitanju. *Andragoške studije, (1)*, 87-100.
92. Mitić, M. (1997). *Porodica i stres – između poraza i nade*. Beograd: Institut za psihologiju.
93. Mladenović, M. (1995). *Osnovi sociologije porodice*. Beograd: Zavet.
94. McArthur, A. (1962). Developmental Tasks and Parent-Adolescent Conflict, *Marriage and Family Living, 24 (2)*, 189-191.
95. McGrooder, S. M. & Hyra, A. (2009). Developmental and Economic Effects of Parenting Programs for Expectant Parents and Parents of Preschool-age Children. Доступно на: [www.readynation.org/docs/researchproject\\_mcgrooder\\_200903\\_paper.pdf](http://www.readynation.org/docs/researchproject_mcgrooder_200903_paper.pdf), преузето: 10.06.2011
96. McKenzie, B. & Bacon, B. (2002). Parent education after separation: Results from a multi-site study on best practices. *Canadian Journal of Community Mental Health, 4*, 73-88.
97. Na, J. & Chia, S. W. (2008). Impact of online resources on informal learners: Parents' perception of their parenting skills. *Computers and Education, 51*, 173-186.

98. National Parenting Education Network (n.d.). *Parenting Education*. Доступно на: <http://npen.org/about-npen/>, преузето: 08.09.2011.
99. National Council on Family Relations (n.d.). *What is Family life education*. Доступно на: <http://www.ncfr.org/cfle-certification/what-family-life-education>, преузето: 01.07.2010.
100. Neighbour, R. H. (1985). The family life-cycle, *Journal of the Royal Society of Medicine Supplement*, 78 (8), 11-15.
101. Noller, P. & Taylor, R. (1989). Parent Education and Family Relations. *Family relations*, 38 (2), 196-200.
102. Noller, P. & Callan, V. J. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge
103. Okagaky, L. (2001). Parental Beliefs, Parenting Style, and Children's Intellectual Development, In E. L. Grigorenko, R. J. Sternberg (Eds.) *Family environment and intellectual functioning: a life-span perspective* (pp. 141-172). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
104. Palusci, V. J., Crum, P., Bliss, R. & Bavolek, S. J. (2008). Changes in parenting attitudes and knowledge among inmates and other at-risk populations after a family nurturing program. *Children and Youth Services Review*, 30 (1), 78-89.
105. Perkins, D. F. (2006). *Adolescence: Developmental Tasks*. Доступно на: <http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/HE/HE82000.pdf>, преузето: 09.10.2008.
106. Pickarts, E. & Fargo, J. (1971). *Parent Education – Toward Parental Competence*. New York: Appleton-Century-Crofts, Meredith Corporation.
107. Powell, D. (1990). *Parent Education and Support Programs*. Доступно на: [escrc.illinois.edu/eearchive/digests/1990/powell90.html](http://escrc.illinois.edu/eearchive/digests/1990/powell90.html), преузето: 05.10.2011.
108. Powell, L. H. & Casiddy, D. (2001). *Family Life Education – an introduction*. CA: Mayfield Publishing Company.
109. Radey, M. & Randolph, K. A. (2009). Parenting sources: How do parents differ in their efforts to learn about parenting? *Family Relations*, 58, 536-548.
110. Reder, P., Duncan, S. & Lucey, C. (2003). What principles guide parenting assessments? In P. Reder, S. Duncan, C. Lucey (Eds.) *Studies in the Assessment of Parenting* (pp. 3-27). New York: Brunner-Routledge.
111. Riley, D. & Bogenschneider, K. (1999). Do we know what good parenting is? And can public policy promote it? In K. Bogenschneider, J. Mills (Eds.) *Raising the next*

- generation: Public and private parenting initiatives* (pp. 1-17). Madison: University of Wisconsin Center for Excellence in Family Studies.
112. Rothbaum, F., Martland, N. & Janssen, J. B. (2008). Parents' reliance on the Web to find information about children and families: Socio-economic differences in use, skills and satisfaction. *Journal of Applied Developmental Psychology, 20*, 118-128.
113. Ruud, J. B. & Hall, O. A. (1974) *Adult Education For Home and Family Life*. New York: John Willey and Sons, Inc.
114. Savićević, D. (1967). *Obrazovanje za život u porodici*. Beograd: Savremena administracija.
115. Savićević, D. (1989). *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
116. Sanders, M. & Ralph, A. (2004). Towards a Multi-level Model of Parenting Intervention, In M. Hoghugi, N. Long (Eds.) *Handbook of Parenting – Theory and Research for Practice* (pp. 352-368). London: SAGE Publications.
117. Sanson, A. & Wise, S. (2001). Children and parenting - the past hundred years. *Family Matters, 60*, 36-45.
118. Sarkadi, A. & Bremberg, S. (2005). Socially unbiased parenting support on the Internet: A cross-sectional study of users of a large Swedish parenting website. *Child: Care, Health and Development, 31*, 43-52.
119. Службени гласник Србије. (2005 – бр. 18/2005 и 72/2011). *Породични закон*. Доступно на: [www.minrzs.gov.rs/doc/porodica/Porodicni%20zakon.pdf](http://www.minrzs.gov.rs/doc/porodica/Porodicni%20zakon.pdf), преузето: 11.10.2008.
120. Службени гласник Републике Србије. (2013 – бр. 72/2009, 52/2011 и 55/2013). *Закон о основама система образовања и васпитања Републике Србије*. Доступно на: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/obrazovanje-i-vaspitanje/504-zakon-o-osnovama-sistema-obrazovanja>, преузето: 11.10.2011.
121. Smith, R. S. (1997). Parent Education: Empowerment or Control? *Children and Society, 11* (2), 108-116.
122. Smith, C. A. (1980). Parents as Peopleteachers: The Prosocial Skill Enhancement of Children, In N. Stinnet, B. Chesser, J. DeFrain, P. Knaub (Eds.), *Family Strenghts – Positive Models for Family Life* (pp. 183-198). Lincoln and London: University of Nebraska Press.

123. Smith, C. A., Perou, R. & Lesesne, C. (2002). Parent Education. In M. Bornstein (Ed.) *Handbook of Parenting, Second Edition, Volume 4* (pp. 389-409). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
124. Smith, C. A., Cudaback, D., Goddard, H. W., & Myers-Walls, J. (1994). *National Extension Parent Education Model*. Manhattan, Kansas: Kansas Cooperative Extension Service.
125. Spitzer, A., Webster-Stratton, C. & Hollinsworth, T. (1991). Coping with conduct-problem children: Parents gaining knowledge and control. *Journal of Clinical Psychology, 20*, 413-427.
126. Staton, J., Oom, T. & Owen, T. (1991). *Family Resource, Support, and Parent Education Programs: The Power of a Preventive Approach*. Доступно на: [http://www.familyimpactseminars.org/pf\\_fis22report.pdf](http://www.familyimpactseminars.org/pf_fis22report.pdf), преузето: 10.05.2012.
127. Steimle, B. M. & Duncan, S. F. (2004). Formative evaluation of a family life education website. *Family Relations, 53*, 367-376.
128. Steinberg, L. (2001). We Know Some Things: Parent-Adolescent Relationships in Retrospect and Prospect. *Journal of research on adolescence, 11 (1)*, 1-19.
129. Stern, E. (1969). Family Life Education: Some Rationales and Contents. *The Family Coordinator, 18 (1)*, 39-43.
130. Stolz, H. E. (2011). Parenting Education. In S. F. Duncan & W. H. Goddard (Eds.) *Family Life Education – Principles and Practices for Effective Outreach* (pp. 191-210). Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
131. Strom, R. D. (1985). Developing a curriculum for parent education. *Family Relations, 34*, 161-167.
132. Trebješanin, Ž. (1991). *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Srpska književna zadruga.
133. Thomas, J. & Arcus, M. (1992). Family Life Education: An analysis of the concept, *Family Relations, 41 (1)*, 3-8.
134. Thomas, R. & Footrakoon, O. (1998). *What Curricular Perspectives Can Tell Us About Parent Education Curricula*. Доступно на: <http://parenthood.library.wisc.edu/Thomas/Thomas.html>, приступљено: 09.09.2010.

135. Family Strengthening Policy Center (2007). *The Parenting Imperative: Investing in Parents so Children and Youth Succeed*. Washington, D.C.: National Human Services Assembly. Доступно на: <http://www.npen.org/pdfs/fsp-policy-brief22.pdf>, приступљено: 10.12.2010.
136. Farooq, D. M., Jefferson, J. L. & Fleming, J. (2005). The effect of an Adlerian video-based parent education program on parent's perception of children's behavior: A study of African American parents. *Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, and Research*, (33), 21-34.
137. Fennel, D. C. & Fishel, A. H. (1998). Parent Education: An Evaluation on STEP on Abusive Parents' Perceptions and Abuse Potential. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 11 (3), 107-120.
138. Ferrigno, R. A. & Brandt, A. M. (1980). *The Practical Parenting Project*, Cleveland, Ohio: Harris Library-MSASS.
139. Fiore, L. (2008). *Families First White Paper*. Доступно на: <http://npen.org/pdfs/families-first2008.pdf>, преузето: 08.09.2011.
140. Fisher, B. L. & Kerckhoff, R. K. (1981). Family Life Education: Generating Cohesion out of Chaos. *Family Relations*, 30 (4), 505-509.
141. Forehand, R. & Kotchick, B. A. (2002). Behavioral Parent Training: Current Challenges and Potential Solutions, *Journal of Child and Family Studies*, 11 (4), 377-384.
142. Fox, G. E. (2005). Incorporating Parental Goals in Parenting Programs Through Collaborative Relationships with Parents, *Journal of Extension*, 43 (1). Доступно на: [www.joe.org/joe/2005february/iw2.php](http://www.joe.org/joe/2005february/iw2.php), преузето: 05.07.2011.
143. Frasier, R.C. (1967). Beware the Elephants, *Journal of Marriage and the Family*, 29 (2), 380-382.
144. Havighurst, R. (1972) *Developmental Tasks and Education*, 3rd ed., NY: David McKay Co.
145. Haralambos, M. (1989). *Uvod u sociologiju*, Zagreb: Globus.
146. Hariven, T. (1988). Istorija porodice kao interdisciplinarna disciplina. U A. Milić (Ur.), *Rađanje moderne porodice* (str. 47-61). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

147. Heath, H. (1998). *Choosing Parenting Curricula Based on the Interests, Needs, and Preferences of the Parents Who Will Use It*. Доступно на: <http://parenthood.library.wisc.edu/Heath/Heath.html>, приступљено: 03.09.2011.
148. Heath, H. & Palm, G. (2006). Future challenges for parenting education and support. *Child Welfare, (85)*, 885-895.
149. Hein, S. (1996). *Emotional Inteligence for Everybody*, chapter 10. Доступно на: [http://eqi.org/eqe96\\_10.htm](http://eqi.org/eqe96_10.htm), преузето: 30.04.2006.
150. Hennon, C. B. & Arcus, M. (1993). Life-Span Family Life Education. In T. H. Brubaker (Ed.) *Family Relations – Challenges for the Future* (pp. 181-210). Newbury Park: SAGE publications.
151. Hepburn Seitzinger, K. (2007). *Families as Primary Partners in their Child's Development and School Readiness*. Baltimore: The Annie E. Casey Foundation.
152. Hicks, M. W. & Williams, J. W. (1981). Current Challenges in Educating for Parenthood. *Family Relations, 30 (4)*, 579-584.
153. Hoard, D. & Shepard, K. N. (2005). Parent Education as parent-centered prevention: A review of school related outcomes. *School Psychology Quartely, 20 (4)*, 434-454.
154. Hoghughi, M. (1998). Good enough parenting for all children – a strategy for a healthier society. *Archives of Disease in Childhood, 78*, 293-300.
155. Holden, G. W. (2010). *Parenting: A Dynamic Perspective*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
156. Hrnjica, S. (1990). Životni ciklus – polazna stanovišta. U J. Berger, M. Biro, S. Hrnjica (Ur.), *Klinička psihologija* (109-132). Beograd: Naučna knjiga.
157. Carter, N. & Kahn, L. (1996). *See How We Grow: A Report on the Status of Parenting Education in the U.S.* Philadelphia: The Pew Charitable Trusts.
158. Catron, D. & Catron, S. (1983). Preventing Parent-Adolescent Crises. In D. Mace (Ed.) *Prevention in Family Services* (pp.148-160). Los Sngeles: SAGE Publications, Inc.
159. Couchenour, D. & Chrisman, K. (2011). *Families, Schools, and Communities – Together For Young Children, Fourth Edition*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
160. Croake, J. W. & Glover, K. E. (1977). A History and Evaluation of Parent Education. *The Family Coordinator, 26 (2)*, 151-158.



161. Štekl, V. (1937). *Vaspitanje roditelja*. Beograd: Geca Kon.
162. Webster-Stratton, C. (1985). Predictors of Treatment Outcome in Parent Training for Conduct Disordered Children. *Behavior Therapy*, 16, 223-243.
163. Webster-Stratton, C. & Hutchings, J. (2004). Community-based Support for Parents. In: M. Hoghughi & N. Long (Eds.) *Handbook of Parenting – Theory and Research for Practice* (pp. 334-351). London: SAGE Publications.
164. Webster-Stratton, C. & Reid, M, J. (2010). The Incredible Years Parents, Teachers, and Children Training Series: A multifaceted treatment approach for young children, In J. Weisz & A. Kazdin (Eds.) *Evidence-based psychoterapies for shildren and adolescents* (pp. 194-210). New York: Guilfords Publications.
165. Westman, J. C. (1994). *Licensing Parents: Can We Prevent Child Abuse and Neglect?*. New York: Insight Books.
166. Westman, J. C. (1998). Growing Together: The Key To Creative Parenting. Доступно на: <http://parenthood.library.wisc.edu/Westman/Westman-Growing.html>, преузето: 08.02.2004.
167. Wolf, A. (2003) *Does education matter? Myths about Education and Economic Growth*. London: Penguin.
168. Woods, P. (1981). *Marriage and parenthood, The Family as Educator: Adult Life*. New York: The Open University Press.
169. Wood, W. & Baker, J. (1999). Preferences for parent education programs among low socioeconomic status, culturally diverse parents, *Psychology in the Schools*, 36 (3), 239-247.
170. Wright, K. & Wooden, C. (2010). A Parent-Developed Parent Training Program. *Family Science Review*, 15 (2), 41-56.
171. [www.britanica.com/EBchecked/topis/443459/parent](http://www.britanica.com/EBchecked/topis/443459/parent). Преузето: 26.06.2012.
172. [www.merriam-webster.com/dictionary/parent](http://www.merriam-webster.com/dictionary/parent). Преузето: 26.06.2012.
173. [www.thefreedictionary.com/parent](http://www.thefreedictionary.com/parent). Преузето: 26.06.2012.

## **ПРИЛОЗИ**

**Прилог бр. 1**  
**ИНСТРУМЕНТИ ИСТРАЖИВАЊА**

# 1.1. СКАЛА ЗА ПРОЦЕНУ РЕЛЕВАНТНОСТИ РАЗВИЈЕНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО ОД СТРАНЕ ДЕЦЕ

Филозофски факултет у Београду  
Одељење за педагогију и андрагогију

Драги средњошколци,

Желимо да помогнемо успешном родитељству истражујући какве врсте помоћи би родитељима добродошле. Направили смо овај упитник да бисмо дошли до Вашег мишљења о томе колико образовање у томе може да им помогне и шта би било најзначајније да Ваши родитељи знају како би унапредили квалитет односа у Вашој породици, а посебно са Вама. У овом упитнику **нема погрешних одговора**. Ваше мишљење нам је значајно, па се захваљујемо на спремности коју показујете како бисмо заједно открили шта је то важно за образовање садашњих и будућих родитеља.

**1. У скали која је пред Вама, налази се понуда одређених ЗНАЊА која би могла да буду од користи Вашим родитељима да успешно прођу кроз развојни период породице са децом адолесцентног узраста. Зато Вас молимо да поред СВАКОГ понуђеног садржаја оценом од 1 до 5 исказете колико би та знања, по Вашем мишљењу, била корисна за Ваше родитеље.**

Процену вршите заокруживањем **ЈЕДНОГ** од бројева који имају следећа значења:

**1** – уопште им **не** би користило

**2** – нема већег значаја

**3** – не могу да проценим

**4** – може бити корисно

**5** – веома би им користило - **да**

		НЕ			ДА	
		1	2	3	4	5
1.	Вршњачке групе и односи са вршњацима	1	2	3	4	5
2.	Слободно време и изласци	1	2	3	4	5
3.	«Добро или лоше друштво»	1	2	3	4	5
4.	Верска осећања и њихова злоупотреба код младих	1	2	3	4	5
5.	Специфични културни обрасци код младих	1	2	3	4	5
6.	Превенција ризичних понашања	1	2	3	4	5
7.	Превенција болести зависности код младих	1	2	3	4	5
8.	Однос са школом и наставницима	1	2	3	4	5
9.	Компјутерски - виртуелни свет младих	1	2	3	4	5
10.	Узори и модели идентификације младих	1	2	3	4	5
11.	Специфичност коришћења медија код младих	1	2	3	4	5
12.	Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента	1	2	3	4	5
13.	Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)	1	2	3	4	5
14.	Сексуално сазревање и понашање адолесцента	1	2	3	4	5
15.	Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	1	2	3	4	5
16.	Стимулација развоја и потребне физичке активности	1	2	3	4	5
17.	Кризе у адолесценцији и бунтовништво	1	2	3	4	5
18.	Развој мотивације за учење и постигнуће младих	1	2	3	4	5
19.	Морално сазревање и морално понашање	1	2	3	4	5
20.	Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	1	2	3	4	5
21.	Заљубљивање и блиске релације	1	2	3	4	5
22.	Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих	1	2	3	4	5
23.	Нов положај и улога адолесцента у породици	1	2	3	4	5
24.	Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима	1	2	3	4	5
25.	Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом	1	2	3	4	5
26.	Ненасилна комуникација са адолесцентом	1	2	3	4	5
27.	Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим члановима породице	1	2	3	4	5
28.	Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	1	2	3	4	5
29.	Да ли и како контролисати понашање адолесцента	1	2	3	4	5
30.	Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент	1	2	3	4	5
31.	Подршка независности и одрастању адолесцента	1	2	3	4	5
32.	Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом	1	2	3	4	5
33.	Међугенерацкијски сукоби	1	2	3	4	5

**Хвала Вам на сарадњи!**

## 1.2. СКАЛА ЗА ПРОЦЕНУ РЕЛЕВАНТНОСТИ РАЗВИЈЕНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО ОД СТРАНЕ РОДИТЕЉА

Филозофски факултет у Београду  
Одељење за педагогију и андрагогију

Драги родитељи,

Желимо да помогнемо успешном родитељству истражујући какве врсте помоћи би родитељима добродошле. Направили смо овај упитник да бисмо дошли до Вашег мишљења о томе колико образовање у томе може да помогне и шта би било најзначајније да знате како бисте унапредили квалитет односа у Вашој породици, а посебно са Вашом децом. У овом упитнику **нема погрешних одговора**. Ваше мишљење нам је значајно, па се захваљујемо на спремности коју показујете како бисмо заједно открили шта је то важно за образовање садашњих и будућих родитеља.

**1. У скали која је пред Вама, налази се понуда одређених ЗНАЊА која би могла да Вам буду од користи да успешно прођете кроз развојни период породице са децом адолесцентног узраста. Зато Вас молимо да поред СВАКОГ понуђеног садржаја оценом од 1 до 5 исказете колико би та знања, по Вашем мишљењу, била за Вас корисна.**

Процену вршите заокруживањем **ЈЕДНОГ** од бројева који имају следећа значења:

**1** – уопште ми **не** би користило                      **2** – нема већег значаја                      **3** – не могу да проценим  
**4** – може бити корисно                                      **5** – веома би ми користило - **да**

		НЕ			ДА	
		1	2	3	4	5
1.	Вршњачке групе и односи са вршњацима	1	2	3	4	5
2.	Слободно време и изласци	1	2	3	4	5
3.	«Добро или лоше друштво»	1	2	3	4	5
4.	Верска осећања и њихова злоупотреба код младих	1	2	3	4	5
5.	Специфични културни обрасци код младих	1	2	3	4	5
6.	Превенција ризичних понашања	1	2	3	4	5
7.	Превенција болести зависности код младих	1	2	3	4	5
8.	Однос са школом и наставницима	1	2	3	4	5
9.	Компјутерски - виртуелни свет младих	1	2	3	4	5
10.	Узори и модели идентификације младих	1	2	3	4	5
11.	Специфичност коришћења медија код младих	1	2	3	4	5
12.	Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента	1	2	3	4	5
13.	Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)	1	2	3	4	5
14.	Сексуално сазревање и понашање адолесцента	1	2	3	4	5
15.	Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	1	2	3	4	5
16.	Стимулација развоја и потребне физичке активности	1	2	3	4	5
17.	Кризе у адолесценцији и бунтовништво	1	2	3	4	5
18.	Развој мотивације за учење и постигнуће младих	1	2	3	4	5
19.	Морално сазревање и морално понашање	1	2	3	4	5
20.	Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	1	2	3	4	5
21.	Заљубљивање и блиске релације	1	2	3	4	5
22.	Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих	1	2	3	4	5
23.	Нов положај и улога адолесцента у породици	1	2	3	4	5
24.	Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима	1	2	3	4	5
25.	Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом	1	2	3	4	5
26.	Ненасилна комуникација са адолесцентом	1	2	3	4	5
27.	Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим члановима породице	1	2	3	4	5
28.	Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	1	2	3	4	5
29.	Да ли и како контролисати понашање адолесцента	1	2	3	4	5
30.	Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент	1	2	3	4	5
31.	Подршка независности и одрастању адолесцента	1	2	3	4	5
32.	Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом	1	2	3	4	5
33.	Међугенерациски сукоби	1	2	3	4	5

**Хвала Вам на сарадњи!**

### 1.3. СКАЛА ЗА ПРОЦЕНУ РЕЛЕВАНТНОСТИ РАЗВИЈЕНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО ОД СТРАНЕ СТРУЧЊАКА

Филозофски факултет у Београду  
Одељење за педагогију и андрагогију

Поштоване колегинице и колеге,

Желимо да помогнемо успешном родитељству истражујући какве врсте помоћи би родитељима добродошле. Направили смо овај упитник да бисмо дошли до Вашег мишљења о томе колико образовање у томе може да помогне и шта би било најзначајније да родитељи знају како би унапредили квалитет односа у својој породици, а посебно односа са децом. У овом упитнику **нема погрешних одговора**. Ваше мишљење нам је значајно, па се захваљујемо на спремности коју показујете како бисмо заједно открили шта је то важно за образовање садашњих и будућих родитеља.

**1. У скали се налази понуда одређених ЗНАЊА која би могла да буду од користи родитељима да успешно прођу кроз развојни период породице са децом адолесцентног узраста. Зато Вас молимо да поред СВАКОГ понуђеног садржаја оценом од 1 до 5 исказете колико би та знања, по Вашем мишљењу, била за родитеље корисна.**

Процену вршите заокруживањем **ЈЕДНОГ** од бројева који имају следећа значења:

**1** – уопште им **не** би користило                      **2** – нема већег значаја                      **3** – не могу да проценим  
**4** – може бити корисно                                      **5** – веома би им користило - **да**

		НЕ			ДА	
		1	2	3	4	5
1.	Вршњачке групе и односи са вршњацима	1	2	3	4	5
2.	Слободно време и изласци	1	2	3	4	5
3.	«Добро или лоше друштво»	1	2	3	4	5
4.	Верска осећања и њихова злоупотреба код младих	1	2	3	4	5
5.	Специфични културни обрасци код младих	1	2	3	4	5
6.	Превенција ризичних понашања	1	2	3	4	5
7.	Превенција болести зависности код младих	1	2	3	4	5
8.	Однос са школом и наставницима	1	2	3	4	5
9.	Компјутерски - виртуелни свет младих	1	2	3	4	5
10.	Узори и модели идентификације младих	1	2	3	4	5
11.	Специфичност коришћења медија код младих	1	2	3	4	5
12.	Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента	1	2	3	4	5
13.	Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)	1	2	3	4	5
14.	Сексуално сазревање и понашање адолесцента	1	2	3	4	5
15.	Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	1	2	3	4	5
16.	Стимулација развоја и потребне физичке активности	1	2	3	4	5
17.	Кризe у адолесценцији и бунтовништво	1	2	3	4	5
18.	Развој мотивације за учење и постигнуће младих	1	2	3	4	5
19.	Морално сазревање и морално понашање	1	2	3	4	5
20.	Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	1	2	3	4	5
21.	Заљубљивање и блиске релације	1	2	3	4	5
22.	Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих	1	2	3	4	5
23.	Нов положај и улога адолесцента у породици	1	2	3	4	5
24.	Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима	1	2	3	4	5
25.	Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом	1	2	3	4	5
26.	Ненасилна комуникација са адолесцентом	1	2	3	4	5
27.	Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим члановима породице	1	2	3	4	5
28.	Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента	1	2	3	4	5
29.	Да ли и како контролисати понашање адолесцента	1	2	3	4	5
30.	Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент	1	2	3	4	5
31.	Подршка независности и одрастању адолесцента	1	2	3	4	5
32.	Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом	1	2	3	4	5
33.	Међугенерациски сукоби	1	2	3	4	5

**Хвала Вам на сарадњи!**

**Прилог бр. 2**  
**МЕТРИЈСКЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ИНСТРУМЕНТА**

**2.1. Дискриминативност ајтема на субскали – ИНДИВИДУАЛНИ  
ПЛАН РАЗВОЈА АДЕЛЕСЦЕНТА и однос родитеља према тим променама**

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
«Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента»	Equal variances assumed	20.181	973	0.000	1.256	0.062	1.134	1.378
	Equal variances not assumed	19.668	809.959	0.000	1.256	0.064	1.131	1.381
«Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)»	Equal variances assumed	16.129	973	0.000	0.994	0.062	0.873	1.115
	Equal variances not assumed	15.487	728.548	0.000	0.994	0.064	0.868	1.120
«Сексуално сазревање и понашање адолесцента»	Equal variances assumed	20.712	973	0.000	1.181	0.057	1.069	1.293
	Equal variances not assumed	19.775	697.469	0.000	1.181	0.060	1.064	1.298
«Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији»	Equal variances assumed	18.924	973	0.000	1.122	0.059	1.006	1.238
	Equal variances not assumed	18.096	706.131	0.000	1.122	0.062	1.000	1.244
«Стимулација развоја и потребне физичке активности»	Equal variances assumed	18.977	973	0.000	1.102	0.058	0.988	1.216
	Equal variances not assumed	17.995	661.027	0.000	1.102	0.061	0.982	1.223
«Кризe у адолесценцији и бунтовништво»	Equal variances assumed	12.610	973	0.000	0.988	0.078	0.834	1.141
	Equal variances not assumed	12.596	927.083	0.000	0.988	0.078	0.834	1.142
«Развој мотивације за учење и постигнуће младих»	Equal variances assumed	18.654	973	0.000	1.053	0.056	0.942	1.164
	Equal variances not assumed	17.625	642.542	0.000	1.053	0.060	0.936	1.170
«Морално сазревање и морално понашање»	Equal variances assumed	17.956	973	0.000	1.031	0.057	0.919	1.144
	Equal variances not assumed	17.129	692.972	0.000	1.031	0.060	0.913	1.150
«Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих»	Equal variances assumed	15.880	973	0.000	0.962	0.061	0.843	1.081
	Equal variances not assumed	15.192	708.273	0.000	0.962	0.063	0.838	1.087
«Заљубљивање и блиске релације»	Equal variances assumed	18.447	973	0.000	1.152	0.062	1.029	1.274
	Equal variances not assumed	17.860	773.880	0.000	1.152	0.064	1.025	1.278
«Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих»	Equal variances assumed	17.456	973	0.000	0.924	0.053	0.820	1.027
	Equal variances not assumed	16.434	624.530	0.000	0.924	0.056	0.813	1.034



**2.2. Дискриминативност ајтема на субскали –  
 ФУНКЦИОНИСАЊЕ АДОЛЕСЦЕНТА У ПОРОДИЧНОМ КОНТЕКСТУ  
 и потребе родитеља да граде нове односе у породици и адекватно одговоре  
 на развојне промене**

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
«Нов положај и улога адолесцента у породици»	Equal variances assumed	17.923	973	0.000	1.083	0.060	0.965	1.202
	Equal variances not assumed	18.037	899.504	0.000	1.083	0.060	0.966	1.201
«Прерасподела обавеза и послова које адолесцент у кући (породици) преузима»	Equal variances assumed	15.228	973	0.000	1.005	0.066	0.876	1.135
	Equal variances not assumed	15.288	947.817	0.000	1.005	0.066	0.876	1.135
«Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом»	Equal variances assumed	15.976	973	0.000	0.992	0.062	0.870	1.113
	Equal variances not assumed	16.123	818.347	0.000	0.992	0.062	0.871	1.112
«Ненасилна комуникација са адолесцентом»	Equal variances assumed	4.151	973	0.000	0.217	0.052	0.114	0.319
	Equal variances not assumed	4.170	937.113	0.000	0.217	0.052	0.115	0.319
«Емоционално „затварање и отварање“ адолесцента према другим члановима породице»	Equal variances assumed	15.922	973	0.000	1.194	0.075	1.047	1.342
	Equal variances not assumed	15.939	972.811	0.000	1.194	0.075	1.047	1.342
«Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента»	Equal variances assumed	19.774	973	0.000	1.374	0.069	1.237	1.510
	Equal variances not assumed	19.832	960.987	0.000	1.374	0.069	1.238	1.510
«Да ли и како контролисати понашање адолесцента»	Equal variances assumed	18.143	973	0.000	1.190	0.066	1.061	1.319
	Equal variances not assumed	18.264	890.593	0.000	1.190	0.065	1.062	1.318
«Флексибилност породице на промене које захтева адоелсцент»	Equal variances assumed	18.198	973	0.000	1.107	0.061	0.987	1.226
	Equal variances not assumed	18.331	873.256	0.000	1.107	0.060	0.988	1.225
«Подршка независности и одрастању адолесцента»	Equal variances assumed	17.052	973	0.000	1.005	0.059	0.890	1.121
	Equal variances not assumed	17.208	820.160	0.000	1.005	0.058	0.891	1.120
«Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом»	Equal variances assumed	19.549	973	0.000	1.241	0.063	1.117	1.366
	Equal variances not assumed	19.759	770.143	0.000	1.241	0.063	1.118	1.364
«Међугенерацјски сукоби»	Equal variances assumed	19.436	973	0.000	1.511	0.078	1.359	1.664
	Equal variances not assumed	19.470	970.286	0.000	1.511	0.078	1.359	1.663

**2.3. Дискриминативност ајтема на субскали -  
СОЦИЈАЛНО ПОНАШАЊЕ АДОЛЕСЦЕНТА у мета систему  
и потребе родитеља да пруже подршку адолесценту за успешне релације и  
интеграцију у друштвено окружење**

		t-test for Equality of Means						
		t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
							Lower	Upper
«Вршњачке групе и односи са вршњацима»	Equal variances assumed	13.971	973	0.000	0.900	0.064	0.774	1.027
	Equal variances not assumed	13.527	770.420	0.000	0.900	0.067	0.770	1.031
«Слободно време и изласци»	Equal variances assumed	13.410	973	0.000	0.833	0.062	0.711	0.954
	Equal variances not assumed	12.747	664.021	0.000	0.833	0.065	0.704	0.961
«Добро или лоше друштво»	Equal variances assumed	14.500	973	0.000	1.001	0.069	0.865	1.136
	Equal variances not assumed	14.167	822.856	0.000	1.001	0.071	0.862	1.139
«Верска осећања и њихова злоупотреба код младих»	Equal variances assumed	15.243	973	0.000	1.100	0.072	0.958	1.242
	Equal variances not assumed	15.356	957.783	0.000	1.100	0.072	0.959	1.241
«Специфични културни обрасци код младих»	Equal variances assumed	15.580	973	0.000	1.019	0.065	0.890	1.147
	Equal variances not assumed	15.316	857.049	0.000	1.019	0.067	0.888	1.149
«Превенција ризичних понашања»	Equal variances assumed	20.638	973	0.000	1.388	0.067	1.256	1.520
	Equal variances not assumed	19.738	698.627	0.000	1.388	0.070	1.250	1.526
«Превенција болести зависности код младих»	Equal variances assumed	19.824	973	0.000	1.392	0.070	1.255	1.530
	Equal variances not assumed	18.824	658.326	0.000	1.392	0.074	1.247	1.538
«Однос са школом и наставницима»	Equal variances assumed	13.086	973	0.000	0.817	0.062	0.694	0.939
	Equal variances not assumed	12.493	688.572	0.000	0.817	0.065	0.689	0.945
«Компјутерски-виртуелни свет младих»	Equal variances assumed	16.182	973	0.000	1.154	0.071	1.014	1.293
	Equal variances not assumed	15.710	786.256	0.000	1.154	0.073	1.009	1.298
«Узори и модели идентификације младих»	Equal variances assumed	18.755	973	0.000	1.181	0.063	1.057	1.305
	Equal variances not assumed	18.572	893.814	0.000	1.181	0.064	1.056	1.306
«Специфичности коришћења медија код младих»	Equal variances assumed	16.221	973	0.000	1.050	0.065	0.923	1.177
	Equal variances not assumed	15.834	817.611	0.000	1.050	0.066	0.920	1.180

**Прилог бр. 3**  
**РЕЗУЛТАТИ ФАКТОРСКЕ АНАЛИЗЕ**

### 3.1. Факторска анализа инструмента истраживања

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings <sup>a</sup>
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	
1	9,537	28,901	28,901	9,537	28,901	28,901	7,845
2	2,407	7,295	36,196	2,407	7,295	36,196	6,999
3	1,468	4,448	40,644	1,468	4,448	40,644	5,808
4	1,335	4,004	44,688				
5	1,217	3,688	48,376				
6	1,104	3,347	51,723				
7	1,089	3,300	55,023				
8	,975	2,956	57,979				
9	,887	2,687	60,667				
10	,830	2,514	63,181				
11	,775	2,350	65,531				
12	,774	2,255	67,786				
13	,718	2,176	69,961				
14	,683	2,071	72,032				
15	,650	1,969	74,001				
16	,641	1,941	75,942				
17	,628	1,904	77,846				
18	,606	1,836	79,682				
19	,578	1,751	81,433				
20	,564	1,709	83,142				
21	,541	1,640	84,782				
22	,528	1,599	86,381				
23	,509	1,544	87,925				
24	,497	1,505	89,430				
25	,496	1,502	90,932				
26	,461	1,398	92,330				
27	,426	1,292	93,623				
28	,425	1,288	94,911				
29	,399	1,210	96,121				
30	,368	1,116	97,237				
31	,349	1,057	98,294				
32	,335	1,016	99,310				
33	,228	,690	100,00				

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. When components are correlated, sums of squared loadings cannot be added to obtain a total variance.

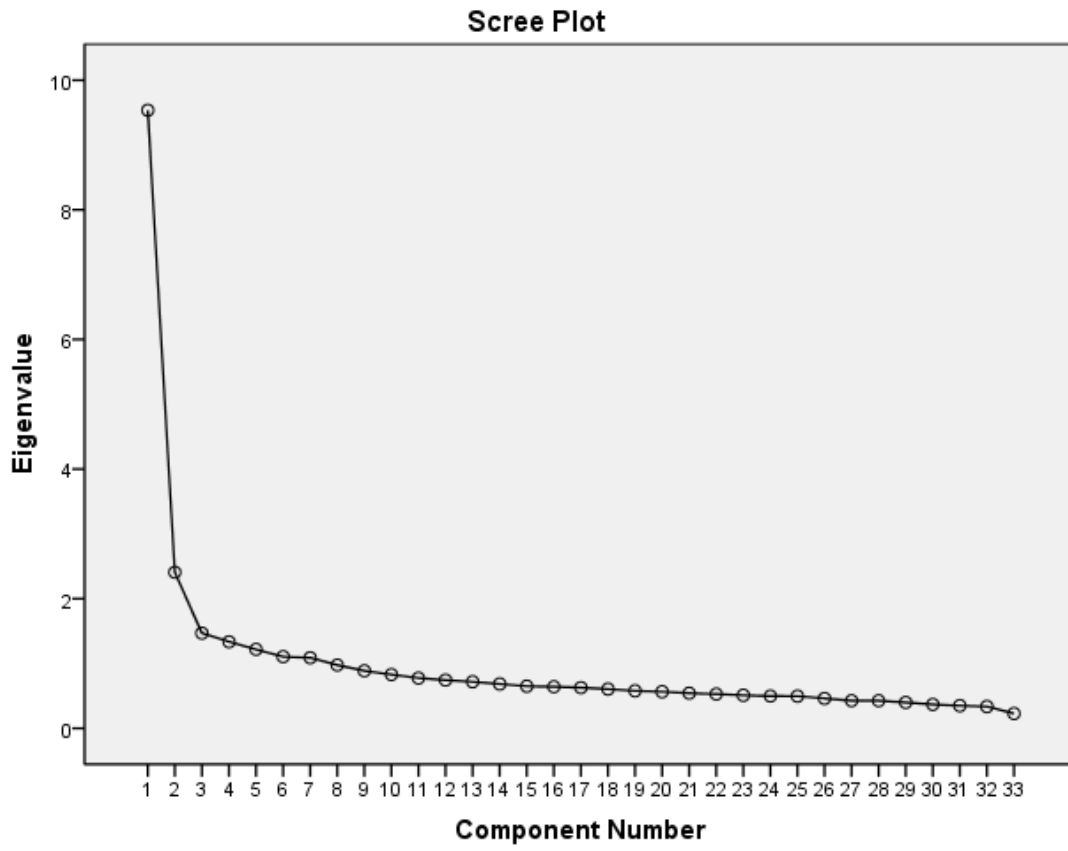
3.2. Фактори добијени на основу процене релевантности креираног образовног програма од стране ДЕЦЕ, РОДИТЕЉА И СТРУЧЊАКА ЗАЈЕДНО (анализа главних компоненети са варимакс ротацијом и Кајзер нормализацијом без фиксираног броја фактора у екстракцији)

	Компонента		
	1	2	3
Морално сазревање и морално понашање	,746		
Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих	,693		
Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих	,666		
Стимулација развоја и потребне физичке активности	,658		
Ненасилна комуникација	,638		,308
Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом	,600		
Развој мотивације за учење и постигнуће младих	,581		
Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена, мода...)	,546		
Нов положај и улога адолесцента у породици	,519		
Прерасподела обавеза и послова која адолесцент у кући (породици) преузима	,503		
Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији	,494		
Заљубљивање и блиске релације	,471		
Однос са школом и наставницима	,467		
Сексуално сазревање и понашање адолесцента	,328		
Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента	,301		
Међугенерациски сукоби		,776	
Кризe адолесценције и бунтовништво		,741	
Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента		,726	
Превенција болести зависности код младих		,708	
Превенција ризичних понашања		,695	
Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом		,572	
Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент		,547	
Емоционално затварање и отварање адолесцента према другим плановима породице		,528	
Да ли и како контролисати понашање адолесцента		,420	
Подршка независности и одрастању адолесцента		,378	
Специфичност коришћења медија код младих			,746
Компјутерски - виртуелни свет младих			,727
Узори и модели идентификације младих			,630
«Добро или лоше» друштво			,385
Верска осећања и њихова злоупотреба код младих		,370	,375
Специфични културни обрасци код младих			,340
Слободно време и изласци			,311
Вршњачке групе и односи са вршњацима			,305

3.3. Разлике у структурирању фактора добијених на основу процене релевантности креираног образовног програма од стране ДЕЦЕ, РОДИТЕЉА И СТРУЧЊАКА ПОСЕБНО (анализа главних компоненети са варимакс ротацијом и Кајзер нормализацијом без фиксираног броја фактора у екстракцији)

	Цео узорак			Деца			Родитељи			Стручњаци		
	Компоненте			Компоненте			Компоненте			Компоненте		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Морално сазревање и морално понашање												
Развој самопоуздања, самопоштовања и одговорности младих												
Развој предузимљивости и радно и професионално ангажовање младих												
Стимулација развоја и потребне физичке активности												
Ненасилна комуникација												
Могућност, потребе и домени отворености разговора са адолесцентом												
Развој мотивације за учење и постигнуће младих												
Значење спољашњег изгледа за адолесцента (хигијена,мода...)												
Нов положај и улога адолесцента у породици												
Прерасподела обавеза и послова која адолесцент у кући (породици) преузима												
Исхрана и здравствени ризици у адолесценцији												
Заљубљивање и блиске релације												
Однос са школом и наставницима												
Сексуално сазревање и понашање адолесцента												
Физичке промене и прихватање сопствених физичких промена адолесцента												
Међугенерациски сукоби												
Кризe адолесценције и бунтовништво												
Родитељски ауторитет и могући отпор адолесцента												
Превенција болести зависности код младих												
Превенција ризичних понашања												
Начини решавања проблема и сукоба са адолесцентом												
Флексибилност породице на промене које захтева адолесцент												
Емоционално «затварање и отварање» адолесцента према другим плановима породице												
Да ли и како контролисати понашање адолесцента												
Подршка независности и одрастању адолесцента												
Специфичност коришћења медија код младих												
Компјутерски - виртуелни свет младих												
Узори и модели идентификације младих												
«Добро или лоше» друштво												
Верска осећања и њихова злоупотреба код младих												
Специфични културни обрасци код младих												
Слободно време и изласци												
Вршњачке групе и односи са вршњацима												

### 3.4. Графички приказ 3 фактора издвојених факторском анализом



**Прилог бр. 4**

**РАЗЛИКЕ У ПРОЦЕНИ РЕЛЕВАНТНОСТИ ТРИ ОБЛАСТИ  
КРЕИРАНОГ ОБРАЗОВНОГ ПРОГРАМА ЗА РОДИТЕЉСТВО  
ИЗМЕЂУ ДЕЦЕ, РОДИТЕЉА И СТРУЧЊАКА**



4.1. Разлике у процени релевантности три области креираног образовног програма за родитељство између деце, родитеља и стручњака

Дескриптивне мере

Област	Подузорок	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Индивидуални план развоја адолесцента	Деца	429	-.1332771	.98068801	.04734806	-.2263408	-.0402134	-3.71580	1.93124
	Родитељи	429	.0476117	1.03126980	.04979018	-.0502520	.1454754	-4.81778	1.89569
	Стручњаци	117	.3141065	.86627277	.08008695	.1554842	.4727288	-2.08033	1.44515
	Укупно	975	.0000000	1.00000000	.03202563	-.0628472	.0628472	-4.81778	1.93124
Породично функционисање адолесцента	Деца	429	-.2292006	.89505993	.04321390	-.3141385	-.1442627	-3.33470	1.62270
	Родитељи	429	-.0557595	1.02150895	.04931892	-.1526970	.0411779	-3.26301	1.76787
	Стручњаци	117	1.0448539	.53259343	.04923828	.9473313	1.1423765	-.34122	1.79470
	Укупно	975	.0000000	1.00000000	.03202563	-.0628472	.0628472	-3.33470	1.79470
Социјално понашање адолесцента	Деца	429	-.2045600	.91322045	.04409070	-.2912213	-.1178988	-3.51737	2.43001
	Родитељи	429	.0572029	1.04965421	.05067778	-.0424054	.1568112	-3.64828	2.63430
	Стручњаци	117	.5403095	.89051227	.08232789	.3772488	.7033703	-2.13427	2.07758
	Укупно	975	.0000000	1.00000000	.03202563	-.0628472	.0628472	-3.64828	2.63430

Резултати ANOVA-е

Област		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Индивидуални план развоја адолесцента	Between Groups	20.136	2	10.068	10.260	.000
	Within Groups	953.864	972	.981		
	Total	974.000	974			
Породично функционисање адолесцента	Between Groups	151.602	2	75.801	89.590	.000
	Within Groups	822.398	972	.846		
	Total	974.000	974			
Социјално понашање адолесцента	Between Groups	53.512	2	26.756	28.253	.000
	Within Groups	920.488	972	.947		
	Total	974.000	974			

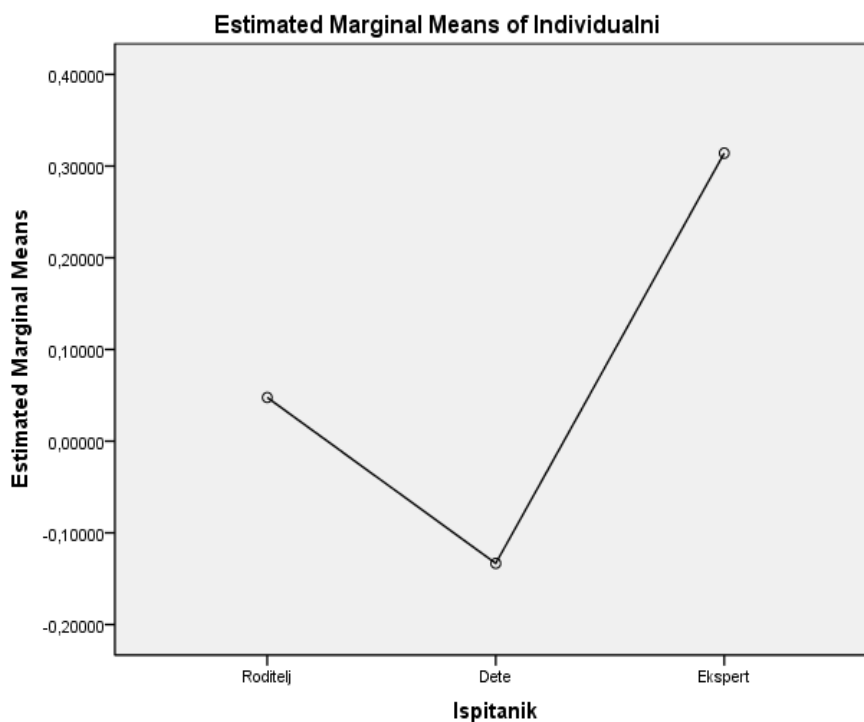
**Post Hoc Tests – LSD  
Multiple Comparisons**

Област	Подузорок (I)	Подузорок (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval for Mean	
						Lower Bound	Upper Bound
Индивидуални план развоја адолесцента	Деца	Родитељи	-.18088878*	.06763888	.008	-.3136238	-.0481537
		Стручњаци	-.44738361*	.10332009	.000	-.6501397	-.2446275
	Родитељи	Деца	.18088878*	.06763888	.008	.0481537	.3136238
		Стручњаци	-.26649483*	.10332009	.010	-.4692510	-.0637387
	Стручњаци	Деца	.44738361*	.10332009	.000	.2446275	.6501397
		Родитељи	.26649483*	.10332009	.010	.0637387	.4692510
Породично функционисање адолесцента	Деца	Родитељи	-.17344108*	.06280502	.006	-.2966901	-.0501920
		Стручњаци	-1.27405454*	.09593625	.000	-1.4623206	-1.0857885
	Родитељи	Деца	.17344108*	.06280502	.006	.0501920	.2966901
		Стручњаци	-1.10061346*	.09593625	.000	-1.2888795	-.9123474
	Стручњаци	Деца	1.27405454*	.09593625	.000	1.0857885	1.4623206
	Родитељи	1.10061346*	.09593625	.000	.9123474	1.2888795	
Социјално понашање адолесцента	Деца	Родитељи	-.26176291*	.06644501	.000	-.3921551	-.1313707
		Стручњаци	-.74486954*	.10149644	.000	-.9440469	-.5456922
	Родитељи	Деца	.26176291*	.06644501	.000	.1313707	.3921551
		Стручњаци	-.48310663*	.10149644	.000	-.6822840	-.2839292
	Стручњаци	Деца	.74486954*	.10149644	.000	.5456922	.9440469
		Родитељи	.48310663*	.10149644	.000	.2839292	.6822840

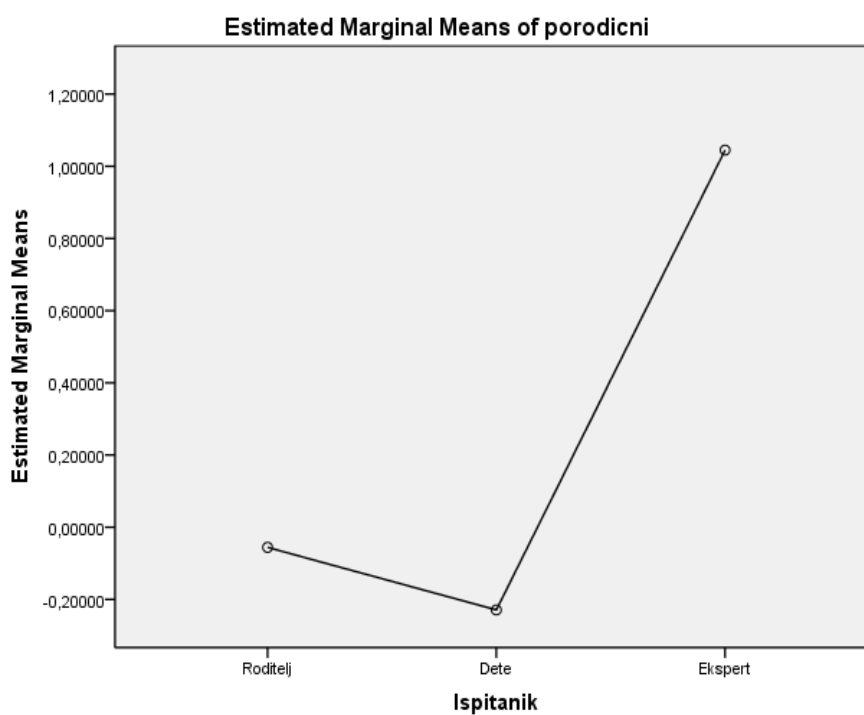
\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

#### 4.2. Графички приказ разлике у процени релевантности три области креираног образовног програма за родитељство између деце, родитеља и стручњака

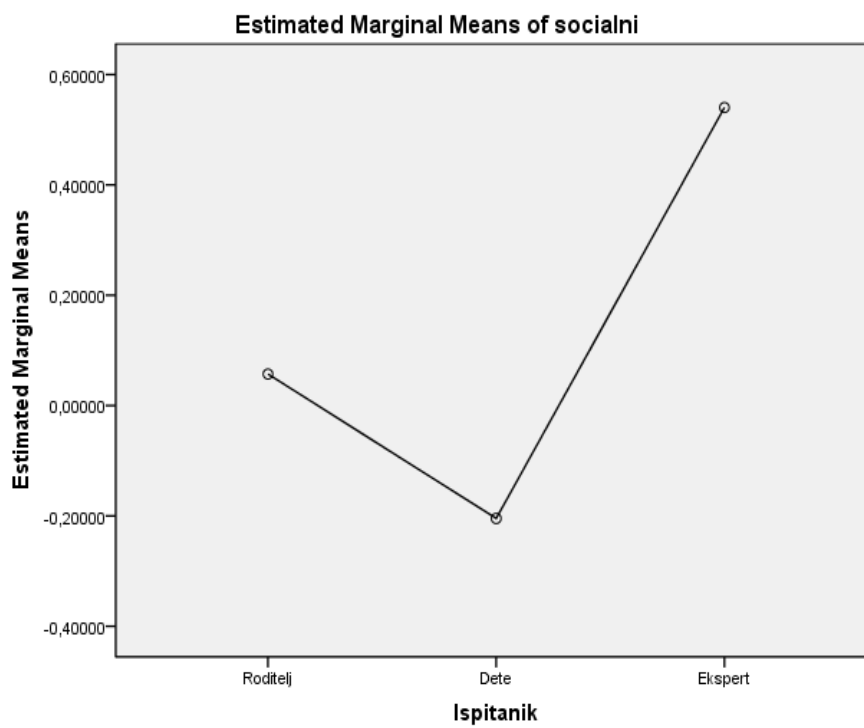
##### 4.2.1. Област индивидуалног плана развоја адолесцента



##### 4.2.2. Област породичног функционисања адолесцента



#### 4.2.3. Област социјалног понашања адолесцента



## Биографија аутора:

Зорица Б. Милошевић је рођена 1972. године у Горњем Милановцу, где је стекла основно и гимназијско образовање. Студије андрагогије на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду завршила је 1999. године. У јуну 2000. године примљена је за асистента-приправника на Одељењу за педагогију и андрагогију, на предмету социјална андрагогија. Магистарски рад под насловом *Образовне потребе родитеља у кризним животним ситуацијама* одбранила је јула 2009. године пред комисијом: проф. др Снежана Медић, ментор, доцент др Катарина Поповић и проф. др Светлана Костовић. Тиме је стекла звање магистар андрагогије. За асистента на Одељењу за педагогију и андрагогију је изабрана фебруара 2010. године.

Прилог 1.

## Изјава о ауторству

Потписани-а Зорица Б. Милошевић

број уписа \_\_\_\_\_

### Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

*Процена релевантности образовних програма за родитељство*

---

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 3. VI 2013

Зорица Милошевић

Прилог 2.

## Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Зорица Б. Милошевић

Број уписа \_\_\_\_\_

Студијски програм Андрагогија

Наслов рада Процена релевантности образовних програма за родитељство

Ментор Проф. др Снежана Медић

Потписани Зорица Б. Милошевић

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 3. VI 2013

Зорица Милошевић

Прилог 3.

## Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Процена релевантности образовних програма за родитељство

---

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство

Ауторство - некомерцијално

3. Ауторство – некомерцијално – без прераде

4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима

5. Ауторство – без прераде

6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 3. VI 2013





1. Ауторство - Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавање умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.