

PERCEPCIJA UČITELJA O STRUKTURIRANOM PROVOĐENJU SLOBODNOGA VREMENA DJECE OSNOVNOŠKOLSKE DOBI I ULOGAMA KOJE ONI I RODITELJI PREUZIMAJU U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE

Monika Pažur

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
monika.pazur@ufzg.hr

Katarina Aladrović Slovaček

Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
monika.pazur@ufzg.hr

Sažetak

Ciljevi ovoga istraživanja bili su ispitati stavove učitelja razredne nastave o značaju i posljedicama uključivanja djece u strukturirane oblike provođenja slobodnoga vremena te ispitati učiteljevu percepciju o ulogama koje preuzimaju učitelji i roditelji u odnosu na odgoj i obrazovanje djeteta. Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom u obrascu Google. U istraživanju je sudjelovalo 226 učitelja razredne nastave različitoga radnog staža, zaposlenih u urbanim, ruralnim i suburbanim školama, u svim županijama u Republici Hrvatskoj. Većina učitelja uključivanje djece u strukturirane oblike provođenja slobodnoga vremena smatra važnim (34,1 %) i vrlo važnim (23 %). Kao glavne razloge zašto to smatraju važnim odabiru sljedeće: djeca tamo stječu nova znanja i vještine, razvijaju radne navike te razvijaju samopouzdanje. Oko polovice učitelja slaže se kako djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe imaju bogatiji rječnik, pokazuju bolje čitalačke vještine te pokazuju veći interes za pripovijedanje i pričanje priča. U odnosu na uloge koje učitelji i roditelji preuzimaju u području odgoja i obrazovanja djeteta, učitelji smatraju kako najviše potiču djecu na razvoj čitalačke i jezične kompetencije te na razvoj vještina stvaranja pozitivnih odnosa s drugima. S druge strane, smatraju da roditelji najviše doprinose razvoju vještina stvaranja pozitivnih odnosa s drugima, razvoju komunikacijskih vještina i razvijaju jezičnih kompetencija. U odnosu na uloge koje preuzimaju učitelji smatraju kako oni najviše preuzimaju uloge učitelja, modela i pokazivača, dok roditelji preuzimaju uloge savjetnika, organizatora i učitelja.

Ključne riječi: *kraći odgojno-obrazovni program, razvoj kompetencija, roditelji, učitelji razredne nastave, uloge*

UVOD

Slika djeteta mijenjala se tijekom povijesti te su se, sukladno tome, mijenjale i ideje i teorije kako se prema djetetu trebaju ophoditi oni koji ga okružuju – odrasli. Značajan utjecaj na odnos odraslih i djeteta ima ekološka teorija ljudskoga razvoja koja upućuje na dvosmjernost odnosa i aktivnosti koji se odvijaju između djece i odraslih koji ih okružuju (Bronfenbrenner, 1979). Različita istraživanja (Cole, 1985; Belmont, 1989) upućuju na važnost emocionalnih i spoznajnih interakcija između odraslih i djece i u obiteljskom i u institucijskom okruženju. Učinci pozitivnih interakcija vidljivi su u smislu postizanja očekivanih promjena u ponašanju djece, u odnosu na razvoj njihovih socijalnih, kognitivnih, jezičnih i drugih kompetencija (Babić i sur., 1997). Na socijalizaciju djece u obiteljskom i institucionalnom kontekstu utječu odgojni ciljevi, odgojni stavovi te odgojna praksa (Nickel, 1985). Odgojnoj praksi pripadaju i neizravni pojavni oblici interakcije kao što su odabir i strukturiranje prostora, vremena te socijalnih odnosa (Babić i sur., 1997). Element odgojne prakse, odnosno onoga što odrasli rade u odnosu na djecu, postaje vrlo značajan u kontekstu istraživanja koja donose zaključke da „ono što roditelji rade je mnogo važnije od toga tko roditelji jesu“ (Paterson, 2011).

Odnosi odraslih i djece omeđeni su okvirima Konvencije UN-a o pravima djeteta (1989) prema kojoj je djetetu priznat status nositelja ili subjekta prava. Dokument je prvenstveno usmjeren obvezama i odgovornostima odraslih u kontekstu ostvarivanja djetetovih potreba i osiguravanja njegova optimalnog razvoja. Specifičnije, Konvencija pretpostavlja da svi odrasli djeluju u *najboljem interesu djeteta*, što podrazumijeva „sveukupni, optimalni status djeteta u odnosu na njega samoga i druge subjekte“ (Alinčić i sur., 2007, str. 237). Nakon donošenja Konvencije UN-a o pravima djeteta u području odgoja i obrazovanja sve se više počinje govoriti o roditeljskoj funkciji kao jednoj od najodgovornijih uloga zbog njezina neupitnog doprinosa razvoju djeteta (Maleš, 1993) te se od roditelja očekuje pružanje podrške djetetu u svim segmentima njegova razvoja – fizičkom, kognitivnom, socijalnom, emotivnom, moralnom, duhovnom, kulturnom i obrazovnom (Kušević, 2009). Također, od učitelja se očekuje da doprinosi djetetovom cjelokupnom razvoju u njegovom najboljem interesu (Strugar, 1993).

Uloge odraslih u odnosu na djecu

Uloge roditelja povezane su s temeljnim vrijednostima određenoga kulturnog okruženja. U zapadnoeuropskim državama vodeća je perspektiva „pozitivnoga roditeljstva“ koje je definiralo Vijeće Europe kao roditeljstvo koje podrazumijeva njegujuće, nenasilno i osnažujuće uvažavanje i usmjeravanje djeteta, uz postavljanje granica radi omogućavanja njegova potpunog razvoja. U skladu s tim, kompetentan je roditelj onaj tko je usmjeren djetetu i njegovu razvoj, odnosno onaj tko uz sve svakodnevne životne obveze balansira svoj život kako bi i dalje mogao sudjelovati u odrastanju svojega djeteta (Ljubetić, 2012). Od roditelja se i očekuje da bude uključen u djetetov razvoj, da mu nudi osjećaj strukture i povezanosti, ali i prilike za stjecanje autonomije (Ryan i Deci, 2000). Roditelj je odgovoran da dijete s rastom dobi i zrelosti sve

više sudjeluje u društvu oko sebe, utječući na druge ljude i zajednicu koja ga okružuje (Pećnik i Starc, 2010). Imajući na umu spomenute odgovornosti kompetentnoga roditelja, te emocionalnu i socijalnu dimenziju odnosa roditelj – dijete, roditeljstvo se operacionalizira na niz uloga i zadataka u formi praktičnoga roditeljstva (Klarin, 2006).

Druga odrasla osoba u životu djeteta svakako je učitelj razredne nastave. U suvremenoj školi učitelj napušta ulogu „samo“ predavača i postaje nositelj promjena (Zrilić i Marin, 2019). Od škole se zahtijeva da kompenzira sve nedostatke obiteljskoga i društvenoga života, što pred učitelje stavlja velik zadatak (Đuranović, Klasnić i Lapat, 2012). Učitelj kod učenika treba razvijati samostalnost, inicijativnost, komunikativnost, poštenje, pravednost, samopouzdanje, poštovanje drugih i brigu o drugima, toleranciju i razumijevanje, miroljubivost, jednakovrijednost i solidarnost (Zrilić i Marin, 2019). Njegovo odgojno-obrazovno djelovanje temelji se na interakciji koja se uspostavlja uspješnom komunikacijom (Strugar, 1993). Učitelj je organizator učenikova rada, stvaratelj suradničkih i međuljudskih odnosa, istraživač, inovator, koordinator, programer i mentor (Strugar, 1993).

Odrasli u odnosu na djecu razvijaju razne uloge. Položaj i uloga djeteta u obitelji značajno se mijenjaju tijekom povijesti, što uzrokuje i promjenu u odgovornostima i zadacima roditelja (Maleš, 2003), ali i učitelja (Strugar, 1993). Odgojno-obrazovni sustavi pokušavaju integrirati sljedeće dvije paradigme: socijalno-pedagošku tradiciju ranoga i osnovnoškolskoga obrazovanja i tradiciju akademske škole (Bennett, 2005). Socijalno-pedagoška tradicija usmjerena je razvoju dječje socijalne kompetencije, kroz igru i interakcije, te kao takva spaja obrazovanje i skrb i njeguje holistički pogled na razvoj djeteta. Akademska tradicija ističe osposobljavanje djece za budućnost (uključujući i buduće akademske obrazovne stupnjeve) kao glavnu zadaću ranoga obrazovanja. Akademska tradicija promiče aktivnosti usmjerene akademskim vještinama koje bi djeca trebala postići. Ovisno o ove dvije uloge mijenjaju se i uloge roditelja i učitelja, no mijenjaju se i stavovi društva o tome kako bi djeca trebala provoditi svoje vrijeme, i ono u školi i ono slobodno vrijeme koje nije vezano uz odgojno-obrazovne institucije. Provođenje slobodnoga vremena djeci može značiti sudjelovanje u strukturiranim i nestrukturiranim aktivnostima (Meeks i Mauldin, 1990). Porast strukturiranih oblika provođenja djetetova slobodnog vremena dogodio se posljednjih 20-ak godina (Gleave, 2009), a danas se govori o konceptu „skolarizacije djetinjstva“ (Mayall, 2000), odnosno akademsko učenje ulazi u sve aspekte dječjega života. Skolarizacija djetinjstva dovodi do toga da se određene uloge roditelja i uloge učitelja počinju značajno preklapati. Djetetu i jedni i drugi služe kao *model*, uzor i osnova za djetetovo učenje promatranjem, imitacijom i modeliranjem (Bandura, 1977). Naime, i jedni i drugi pružaju podršku i potiču dijete na osobni i obrazovni razvoj te tako djeluju kao *mentori* (prilagođeno prema Vizek Vidović i Žižak, 2011). Također, vrlo je važno da odrasli adekvatno odgovaraju na djetetove emocionalne potrebe (Maleš, 1993), odnosno da preuzimaju ulogu *regulatora*. Oni *usmjeravaju* djetetovu pažnju prema mjestima gdje ono može samostalno doći do relevantnih informacija (Strugar, 1993), dok kao *organizatori* koordiniraju djetetovo vrijeme kako bi ga ono provodilo što svrhovitije (Maleš, 2003). Naposljetku, djetetov su *savjet-*

nik i učitelj, odnosno savjetuju ga tijekom donošenja odluka (Pećnik i Starc, 2010) te doprinose njegovu stjecanju znanja, razumijevanja i razvoju vještina (Darling i Steinberg, 1993).

Osnaživanje djetetovih jezičnih kompetencija strukturiranim aktivnostima

Roditelji u Hrvatskoj imaju sve veću potrebu strukturirati dječje slobodno vrijeme, a kao razloge primarno navode želju da djeca razvijaju nova znanja i vještine te stječu radne navike (Pažur, 2022). Oko 60 % djece u dobi od 3. do 7. godine uključeno je u neke od programa povezanih s jezičnom i čitalačkom kompetencijom (Pažur, 2022), čime roditelji primarno žele osnažiti djetetove jezične kompetencije u materinskom jeziku, ali i u stranom jeziku. Naime, istraživanja su pokazala kako sve veći broj osnovnoškolske djece ima poteškoće u usmenom i pismenom izražavanju, a oko 35 % učenika ima specifične jezične poteškoće (Ivanković, 2021). Iako je nastava materinskoga (hrvatskog) jezika u nižim razredima osnovne škole usmjerena razvoju komunikacijske jezične kompetencije koja podrazumijeva jednakomjeran razvoj svih jezičnih vještina (slušanja, govorenja, čitanja i pisanja), primjećuje se kako su učenici sve manje usredotočeni i ne slušaju aktivno, a u svojem usmenom izričaju imaju brojne poštapalice koje često ometaju razumijevanje (Aladrović Slovaček, 2019). Jednako tako, sve lošije navike čitanja neposredno utječu na siromašniji rječnik (Aladrović Slovaček i Agić, 2019), a time i na poteškoće i u usmenom, ali i u pismenom izražavanju (Pavličević-Franić, Aladrović Slovaček i Mandić, 2022). Ne čudi stoga činjenica kako roditelji u strukturiranju slobodnoga vremena svoje djece često odabiru one aktivnosti kojima učenici razvijaju svoje jezične sposobnosti i na materinskom, a ne samo na stranom jeziku. Tako se u odabiru aktivnosti osnovnoškolskih učenika često pronalaze dramske skupine, čak i škole lijepoga te brzoga čitanja. Tomu zasigurno doprinose i poteškoće u svladavanju čitanja s razumijevanjem, odnosno u razumijevanju teksta s kojim se učenici mlađe školske dobi sve češće susreću (Aladrović Slovaček, 2018). Ipak, roditelji djece predškolske i rane školske dobi nešto se češće odlučuju za upis stranoga jezika, što je često pojačano učenje istoga stranog jezika koji učenici uče u školi, a ponekad je to i dodatni jezik iz iste jezične skupine (najčešće su kombinacije engleskoga i njemačkoga jezika) ili se roditelji odlučuju za učenje jezika iz neke druge jezične skupine (primjerice francuskoga ili španjolskoga), a tek rjeđe jezika iz neke udaljenije jezične skupine (kineskoga, japanskoga i sl.). Istraživanje autorica D. Pavličević-Franić i K. Aladrović Slovaček (2018) pokazalo je kako je učenje stranih jezika povezano s učenjem materinskoga jezika, odnosno kako učenici koji uče više stranih jezika pokazuju i značajno bolji uspjeh u komunikacijskoj jezičnoj kompetenciji na hrvatskom (materinskom) jeziku i na pismenoj i na usmenoj razini. U tom procesu razvoja jezičnih kompetencija važnu ulogu ima čitanje. Rezultati provedenih standardiziranih testova (test PISA (2018) koji se provodi s petnaestogodišnjacima te test PIRLS (2021) koji se provodi s desetogodišnjacima) pokazali su kako je okruženje važan čimbenik razvoja čitalačke pismenosti. Naime, bolje rezultate na testovima čitalačke pismenosti postižu učenici koji su barem tri godine bili uključeni u rani i predškolski odgoj i obrazovanje, oni čiji roditelji više čitaju, oni koji su okruženi knjigama te koji imaju bolje informatičke kompetencije. Također se kao važan fak-

tor pokazalo obrazovanje roditelja i njihova svijest o važnosti čitanja pa tako obrazovaniji roditelji imaju djecu koja više i češće čitaju. Nadalje, roditelji koji su svjesni važnosti čitanja te oni koji češće potiču na čitanje imaju djecu koja su motiviraniji čitači. Rezultati su također pokazali kako hrvatski učenici imaju razvijene strategije čitanja, no motivacija za čitanje iznimno im je loša, što upućuje na potrebu promjene sadržaja čitanja i načina na koji se učenike motivira za čitanje. Vjerojatno je i ta činjenica doprinijela osviještenosti roditelja o potrebi njegovanja čitalačkih navika i uključivanja djece u strukturirane programe koji se, osim jezičnim vještinama, bave i poticanjem čitanja (npr. Škola lijepoga čitanja). Konačno, valja naglasiti kako je razvoj rane pismenosti iznimno važan jer je upravo on kasnije ključan prediktor razvoja akademskoga uspjeha (Lenček i Užarević, 2016), u čemu također možemo pronaći razlog za odabiranje jezično-komunikacijskih sadržaja u strukturiranju slobodnoga vremena djece osnovnoškolske dobi.

METODA

Istraživački ciljevi

U skladu s teorijskim konceptom, postavljeni su sljedeći *ciljevi istraživanja* u ovom radu:

1. ispitati percepciju učitelja razredne nastave o ulogama koje preuzimaju učitelji i roditelji u odnosu na odgoj i obrazovanje djeteta te utvrditi postoje li statistički značajne razlike u percepciji učitelja zaposlenih u školama s obzirom na mjesto njihova rada (škola u urbanom, ruralno i suburbanom području)
2. ispitati stavove učitelja razredne nastave o značaju i posljedicama uključivanja djece u strukturirane oblike provođenja slobodnoga vremena te utvrditi postoje li statistički značajne razlike u percepciji učitelja o značaju i posljedicama uključivanja djece u strukturirane oblike provođenja slobodnoga vremena s obzirom na godine radnoga iskustva u školi
3. ispitati stavove učitelja razredne nastave o jezičnim vještinama njihovih učenika te povezanosti njihova uspjeha u jezičnim vještinama i strukturiranoga provođenja slobodnoga vremena.

Ispitanici

Istraživanje je provedeno putem *online* obrasca u lipnju 2022. godine. U istraživanju je sudjevalo 226 učitelja razredne nastave, uglavnom žena, različitih godina radnoga staža, zaposleni u urbanim, ruralnim i suburbanim školama, u svim županijama u Republici Hrvatskoj.

Tablica 1*Struktura uzorka (N = 226)*

Nezavisna varijabla	Elementi	Postotak učitelja iz ukupnoga uzorka (%)
Spol	Ž	96,5 %
	M	3,1 %
Radno iskustvo učitelja u školi	Do 5 godina	24,8 %
	6 – 15 godina	23,9 %
	16 – 30 godina	38,5 %
	Više od 30 godina	11,9 %
Lokacija škole	Ruralno područje	21,7 %
	Suburbano područje	16,4 %
	Urbano područje	61,1 %

Instrument

Istraživanje je provedeno anketnim ispitivanjem, upitnikom izrađenim za potrebe ovoga istraživanja. Ispitivanje percepcije učitelja o ulogama koje preuzimaju učitelji i roditelji sa svojom djecom ispitano je instrumentom u okviru kojega su za svaku ulogu sudionici istraživanja procijenili na ljestvici od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem) u kojoj je mjeri preuzimaju u radu s djecom te u kojoj mjeri smatraju da roditelji preuzimaju tu ulogu u radu s djecom. Uloge su prethodno definirane na temelju pregleda i analize relevantne literature te je svaka uloga u upitniku ukratko objašnjena. Ispitivanje stavova učitelja razredne nastave o značaju i posljedicama uključivanja djece u strukturirane oblike provođenja slobodnoga vremena ispitno je na ljestvici izrađenoj za potrebe istraživanja koje je Pažur (2022) provela s roditeljima djece predškolske dobi. Ljestvica se sastoji od 15 čestica, a Cronbach Alpha za čitavu ljestvicu iznosi $\alpha = ,877$. Dio upitnika kojim su se ispitivala mišljenja i procjene učitelja prema jezično-komunikacijskom području sadržavao je 15 čestica te su procjene i mišljenja iskazivali na Likertovoj ljestvici od pet stupnjeva, pri čemu 1 znači uopće se ne slažem, a 5 u potpunosti se slažem. Čestice su definirane na temelju ranije provedenih istraživanja koja su mjerila samoprocjenu učenika u jezičnim vještinama (Aladrović Slovaček, 2019) te u praćenju mišljenja učitelja o čitalačkim navikama djece osnovnoškolske dobi (Aladrović Slovaček i Agić, 2019). Ljestvica se sastoji, kako je navedeno, od 15 čestica, a Cronbach Alpha za čitavu ljestvicu iznosi $\alpha = ,877$.

Postupak

Nakon što je Upitnik o strukturiranju slobodnoga vremena (Pažur, 2022) proveden s roditeljima djece rane školske dobi, oblikovan je Upitnik o percepciji učitelja o ulogama koje preuzimaju u odnosu na odgoj i obrazovanje djeteta (2023). Upitnik sadržava, osim percepcija o

preuzimanju uloga, i procjene učitelja o uspješnosti njihovih učenika u jezičnim vještinama djece rane školske dobi. Nakon što je Upitnik oblikovan mrežno na obrascu Google, proslijeđen je učiteljima, sudionicima stručnoga skupa *Učitelji u proljeće* u travnju 2022. godine. Upitnik je ispunilo 226 od 424 učitelja prisutnih na konferenciji iz svih županija Republike Hrvatske, što je osiguralo reprezentativan uzorak s obzirom na mjesto u kojem učitelji rade.

REZULTATI

Učitelji procjenjuju kako sve uloge koje odrasli preuzimaju u odnosu na djecu oni preuzimaju češće nego roditelji. Prepoznaju kako oni, uz svoju učiteljsku ulogu ($M = 4,52$), najviše preuzimaju uloge modela ($M = 4,32$) te usmjeravatelja ($M = 4,30$). Prema njihovim procjenama, najmanje preuzimaju ulogu organizatora ($M = 4,04$). U odnosu na nezavisne varijable, jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) nisu utvrđene statistički značajne razlike u odnosu ni na jednu ulogu koju učitelji preuzimaju, neovisno o tome jesu li zaposleni u školama u ruralnom, suburbanom ili urbanom području. Nadalje, učitelji procjenjuju kako roditelji najviše preuzimaju uloge dječjega savjetnika ($M = 3,77$), organizatora ($M = 3,75$) te modela ($M = 3,72$), a najmanje mentora ($M = 3,64$) i regulatora ($M = 3,64$). Jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) utvrđena je statistički značajna razlika ($F(2, 220) = 4,221$, $p = 0,016$) u odnosu na ulogu organizatora, pri čemu učitelji procjenjuju da je to uloga koju statistički značajno češće preuzimaju roditelji zaposleni u urbanom području ($M = 3,84$) nego oni zaposleni u ruralnom području ($M = 3,60$).

Tablica 2

Procjene učitelja razredne nastave o ulogama koje preuzimaju oni i roditelji u odnosu na odgoj i obrazovanje djeteta (M)

	UČITELJI	RODITELJI
Model	4,32	3,72
Mentor	4,23	3,64
Regulator	4,17	3,64
Usmjeravatelj	4,30	3,45
Organizator	4,04	3,75
Savjetnik	4,15	3,77
Učitelj	4,52	3,73

Napomena. M = aritmetička sredina

Tablica 3

Rezultati jednosmjerne analize varijance (ANOVA) u odnosu na razliku u ulogama koje učitelji preuzimaju i lokaciju škole gdje su zaposleni

	UČITELJI	RODITELJI
Model	F = 0,315 p = 0,730	F = 2,449 p = 0,089
Mentor	F = 0,123 p = 0,884	F = 0,184 p = 0,832
Regulator	F = 0,445 p = 0,642	F = 1,966 p = 0,142
Usmjeravatelj	F = 0,447 p = 0,640	F = 1,572 p = 0,210
Organizator	F = 0,134 p = 0,874	F = 4,221 p = 0,016
Savjetnik	F = 0,165 p = 0,848	F = 2,043 p = 0,132
Učitelj	F = 0,730 p = 0,483	F = 1,001 p = 0,369

Napomena. F – vrijednost faktora jednosmjerne analize varijance; p – vrijednost statističke značajnosti

Učitelji procjenjuju kako upis djece u programe strukturiranoga provođenja slobodnoga vremena najviše doprinosi tomu da dijete stječe nova znanja i vještine ($M = 4,08$), razvija radne navike ($M = 4,01$) te razvija vlastiti identitet ($M = 3,95$). Najmanje smatraju da je isto važno jer će dijete u suprotnom biti isključeno iz društva ($M = 2,12$) jer će zaostajati za ostalima ($M = 2,31$) ili će mu biti dosadno kod kuće ($M = 2,88$). Istu su ljestvicu u prethodnom istraživanju, koje je provela autorica Pažur (2022), ispunjavali roditelji djece predškolske dobi te je zanimljivo kako roditelji djece predškolske dobi procjenjuju u većoj mjeri da dijete uživa i da ga to čini sretnim kao razloge uključivanja djece u strukturirane programe. S druge strane, učitelji u većoj mjeri smatraju kako djecu sudjelovanje u strukturiranim programima čini konkurentnijima u budućnosti u potrazi za poslom nego što to smatraju roditelji (Tablica 4).

Tablica 4

Procjena učitelja o značaju strukturiranoga provođenja slobodnoga vremena za djecu (M) i podatci iz istraživanja Pažur (2022) u kojem su roditelji procjenjivali iste tvrdnje za svoje dijete predškolske dobi (M)

	UČITELJI	RODITELJI (Pažur, 2022)
... stječe nova znanja i vještine.	4,08	4,19
... razvija radne navike.	4,01	4,04
... razvija svoju individualnost i identitet.	3,95	3,98
... se tamo zabavlja i uživa.	3,80	3,97

	UČITELJI	RODITELJI (Pažur, 2022)
... ono tako razvija samopouzdanje.	3,98	3,94
... to kvalitetno popunjava njegovo/njezino slobodno vrijeme.	3,82	3,92
... ga/ju to čini sretnim/om.	3,70	3,89
... će ono lakše i brže nešto naučiti u tom razdoblju nego kada bude stariji.	3,79	3,88
... ga/ju to čini sposobnijim/om.	3,63	3,68
... će ono biti kasnije uspješnije u školi.	3,42	3,47
... će mu to osigurati bolju budućnost.	3,30	3,16
... postaje konkurentnije u budućnosti u potrazi za poslom.	3,39	2,87
... mu/joj je inače dosadno kod kuće.	2,88	2,64
... sva druga djeca idu na kraće programe pa bi ono zaostajalo za ostalima.	2,31	2,25
... će u suprotnom biti isključen/a iz društva djece s kojom se druži.	2,12	2,11

Napomena. M = aritmetička sredina

Jednosmjernom analizom varijance (ANOVA) ispitane su statistički značajne razlike u tvrdnjama ispitanima ovom ljestvicom i radnim iskustvom učitelja u školi (Tablica 5). Rezultati pokazuju ($F(2,220) = 3,748$; $p = 0,12$) kako učitelji koji imaju manje od 5 godina radnoga iskustva ($M = 4,38$) statistički značajno više procjenjuju da učenici u strukturiranim oblicima provođenja slobodnoga vremena stječu nova znanja i vještine nego učitelji s više od 30 godina radnoga iskustva ($M = 3,81$). Nadalje, učitelji s najmanje radnoga iskustva ($M = 4,42$) statistički značajno ($F(2,220) = 5,359$; $p < 0,01$) više procjenjuju da učenici na strukturiranim oblicima provođenja slobodnoga vremena razvijaju radne navike nego sve ostale tri skupine učitelja, odnosno oni s radnim iskustvom od 6 do 15 godina ($M = 3,94$), od 16 do 30 ($M = 3,85$) i više od 30 ($M = 3,74$) godina radnoga iskustva. Među istim skupinama utvrđena je statistički značajna razlika u odnosu na to u kojoj mjeri sudjelovanje u kraćim programima učenike čini sretnima. Učitelji s manje od 5 godina radnoga iskustva ($M = 4,15$) procjenjuju statistički značajno češće ($F(2,222) = 7,071$; $p = 0,000$) da učenike sudjelovanje u programima čini sretnima nego njihovi kolege s više godina radnoga iskustva (od 6 do 15 ($M = 3,57$), od 16 do 30 ($M = 3,63$) i više od 30 ($M = 3,22$)). Naposljetku, učitelji s više od 30 godina radnoga iskustva ($M = 2,78$) smatraju sudjelovanje u kraćim programima statistički značajno ($F(2,220) = 3,733$, $p = 0,012$) manje svrhovitima za učenikovu potragu za poslom u budućnosti nego što to smatraju učitelji s od 16 do 30 godina radnoga iskustva ($M = 3,59$).

Tablica 5

Rezultati ANOVA-e u odnosu na razlike u procjenama svrhovitosti programa i godina radnoga iskustva učitelja

	REZULTATI ANOVA-e	POST HOC
... stječe nova znanja i vještine.	F = 3,748; p = 0,12	Bonferroni Manje od 5 godina M = 4,38 Više od 30 godina M = 3,81
... razvija radne navike.	F = 5,359; p = 0,001	Bonferroni Manje od 5 godina M = 4,42 Od 6 do 15 godina M = 3,94 Manje od 5 godina Više od 30 godina M = 3,74
... razvija svoju individualnost i identitet.	F = 2,650; p = 0,050	Post hoc nije utvrdio primijećenu razliku
... se tamo zabavlja i uživa.	F = 2,477; p = 0,062	
... ono tako razvija samopouzdanje.	F = 1,768; p = 0,154	
... to kvalitetno popunjava njegovo/ njezino slobodno vrijeme.	F = 0,525; p = 0,665	
... ga/ju to čini sretnim/om.	F = 7,071; p = 0,000	Bonferroni Manje od 5 godina M = 4,15 Od 6 do 15 godina M = 3,57 Manje od 5 godina Više od 30 godina M = 3,22
... će ono lakše i brže nešto naučiti u tom razdoblju nego kada bude starije.	F = 0,401; p = 0,752	
... ga/ju to čini sposobnijim/om.	F = 1,121; p = 0,341	
... će ono biti kasnije uspješnije u školi.	F = 1,043; p = 0,374	
... će mu/joj to osigurati bolju budućnost.	F = 2,509; p = 0,060	

	REZULTATI ANOVA-e	POST HOC
... postaje konkurentnije u budućnosti u potrazi za poslom.	$F = 3,733$; $p = 0,012$	Bonferroni <i>Od 16 do 30 godina $M = 3,59$ Više od 30 godina $M = 2,78$</i>
... mu/joj je inače dosadno kod kuće.	$F = 1,370$; $p = 0,253$	
... sva druga djeca idu na kraće programe pa bi ono zaostajalo za ostalima.	$F = 2,017$; $p = 0,113$	
... će u suprotnom biti isključen/a iz društva djece s kojom se druži.	$F = 0,854$; $p = 0,466$	

Napomena. M – aritmetička sredina; F – vrijednost faktora jednosmjerne analize varijance; p – vrijednost statističke značajnosti

Nadalje, učitelji su procjenjivali jezične vještine svojih učenika kako bi se na neki način provjerila opravdanost odlazaka na jezično-komunikacijske programe učenika mlađe školske dobi u slobodnom vremenu. Učitelji su najlošijom ocjenom procijenili pismeno i usmeno izražavanje učenika ($M = 2,97$) te učenički rječnik ($M = 2,94$), odnosno dobiveni rezultati pokazuju kako učitelji u svojem radu zamjećuju poteškoće s izražavanjem, uz što se svakako povezuje bogatstvo rječnika koje će u konačnici i odrediti kvalitetu izražavanja. Učitelji također smatraju da njihovi učenici puno vremena provode ispred ekrana ($M = 3,68$), što zasigurno utječe na kvalitetu izražavanja i rječnik, odnosno općenito na smanjenu komunikaciju i vrijeme provedeno u komunikaciji. Ipak, učitelji potvrđuju kako njihovi učenici unatoč tome čitaju lektiru ($M = 4,06$) te vole pričati priče ($M = 4,00$) (Tablica 6), što upućuje na potrebu da se djecu što više izlaže tekstu, priči, kvalitetnim i zanimljivim sadržajima koji ih mogu motivirati na daljnje čitanje, a posljedično će utjecati i na kvalitetu izražavanja te na bogatstvo rječnika.

Tablica 6

Rezultati učiteljske procjene jezičnih vještina učenika

PROCJENA JEZIČNIH VJEŠTINA UČENIKA	M
Moji učenici redovito čitaju lektiru.	4,06
Moji učenici vole pričati priče.	4,00
Moji učenici provode puno vremena ispred ekrana.	3,68
Moji se učenici loše i slabo izražavaju.	2,97
Moji učenici imaju siromašan rječnik.	2,94

Napomena. M – aritmetička sredina

Ovim su se istraživanjem također željeli ispitati učiteljski stavovi o jezičnim vještinama učenika i njihova povezanost s institucionalnim i izvaninstitucionalnim učenjem, odnosno strukturiranom provedbom slobodnoga vremena u programima koji se bave razvojem jezičnih vještina.

Zanimljivo je kako učitelji smatraju da djeca koja polaze tečajeve stranih jezika nisu nužno bolja u jezičnim kompetencijama na materinskom (hrvatskom) jeziku ($M = 3,08$). Također, učitelji smatraju kako djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe nisu nužno bolja ni u znanju pravopisa ($M = 3,01$) ni u znanju gramatike ($M = 2,95$), kao ni u čitalačkim vještinama ($M = 3,35$). Također, učitelji nisu posve sigurni ni da djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe imaju veći interes za pripovijedanje i pričanje priča ($M = 3,37$) niti da imaju bogatiji rječnik ($M = 3,56$). Također, većina učitelja smatra kako bolje čitalačke kompetencije imaju djeca koja su barem tri godine bila uključena u vrtički program ($M = 3,63$) (Tablica 7).

Tablica 7

Rezultati učiteljskoga slaganja s tvrdnjama o jezičnim vještinama učenika

POVEZANOST ODGOJNO-OBRAZOVNOGA PROGRAMA I JEZIČNIH VJEŠTINA – PROCJENA	M
Smatram da će bolje čitalačke kompetencije imati dijete koje je barem tri godine bilo uključeno u vrtički program.	3,63
Bolje jezične kompetencije u materinskom jeziku pokazuju djeca koja su bila izložena ranom učenju stranih jezika.	3,08
Djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe pokazuju veći interes za pripovijedanje i pričanje priča.	3,37
Djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe pokazuju bolje čitalačke vještine.	3,35
Djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe pokazuju bolje znanje pravopisa.	3,01
Djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe pokazuju bolje znanje gramatike.	2,95
Djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe imaju bogatiji rječnik.	3,56

Napomena. M – aritmetička sredina

RASPRAVA I ZAKLJUČCI

Učitelji procjenjuju kako sve uloge u odnosu na odgoj i obrazovanje roditelja oni preuzimaju češće nego roditelji. Pritom kao uloge koje najčešće preuzimaju navode ulogu modela, usmjeravatelja i učitelja. Najrjeđe preuzimaju ulogu organizatora. Procjenjuju kako roditelji najčešće preuzimaju uloge organizatora, savjetnika i učitelja, a najrjeđe ulogu usmjeravatelja. U Hrvatskoj i dalje prevladava tradicionalan oblik suradnje u kojem je odgovornost za obrazovanje djece prepuštena školi. Odgojno-obrazovne planove izrađuju učitelji, kulturne razlike često se zanemaruju, a komunikacija s roditeljima relativno je rijetka, usmjerena pojedinačnim problemima i pretežno ju inicira škola. Drugim riječima, uloga škole dominantna je (Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010). Rezultati upućuju na to kako je potrebno nastaviti **promovirati partnerstvo kao kvalitetu suradničkih odnosa** u kojima su učitelji i roditelji jednaki, aktivni i

ravnopravni, dijele moć, odgovornosti i prava, imaju zajedničke zadaće, ciljeve, odluke, dijele interese, potrebe, iskustva, razvijaju dvosmjernu, otvorenu i pozitivnu komunikaciju (Maleš, 1993; Rosić, 2005; Ljubetić, 2014). Pritom je važno imati na umu kako različite obiteljske prilike, kao i individualne karakteristike roditelja i djece, uvelike utječu na različite prilike koje djeca dobivaju za optimalan rast (Pažur i Drvodelić, 2022; Pažur, Drvodelić i Domović, 2024). Stoga učitelji u odnosu na specifičnosti svakoga djeteta trebaju prilagoditi i jačinu određene uloge koju primjenjuju, imajući na umu da određena djeca imaju veći značaj od nekih njihovih aktivnosti.

Učitelji smatraju kako uključivanje djece u programe strukturiranoga provođenja slobodnoga vremena doprinosi tomu da djeca stječu nova znanja i vještine, razvijaju radne navike i samopouzdanje. U većoj mjeri nego roditelji smatraju da se tako djeci osigurava bolja budućnost i lakše pronalaženje posla. Uključivanje djeteta u razne strukturirane programe odgoja i obrazovanja od najranije dobi postavlja sve ranije pred dijete zahtjev za preuzimanjem odgovornosti za vlastiti uspjeh (Giesecke, 1993). Pomak prema više strukturiranim oblicima igre i ostalim dječjim obvezama dovodi do „prekomjernoga planiranja“ dječjih života, što može kod neke djece poticati akademsku izvrsnost, međutim, isto je povezano i s pojavom stresa i depresije kod djece (Lego Learning Institute, 2002). Prema tome, roditeljima je potrebno pružati podršku u njihovoj ulozi organizatora djetetova slobodnog vremena kako bi svako dijete, ovisno o individualnim potrebama i mogućnostima, imalo dovoljno vremena za osobni rast i razvoj u nestrukturiranim aktivnostima (Armstrong, 2008; Pečnik, 2013).

Uključivanje djeteta barem tri godine u program vrtića poboljšava njegove čitalačke kompetencije u školskoj dobi (PIRLS, 2011), što su potvrdili i učitelji svojim odgovorima te tako pokazali važnost njegovanja čitanja od najranije dobi kao temelja za razvoj čitalačkih navika koje pospješuju razvoj čitalačke pismenosti. Konačno, valja zaključiti kako provedba različitih pripovjednih programa, koji su usmjereni usmenom izražavanju učenika i bogaćenju rječnika, itekako pozitivno utječe na jezične vještine i u materinskom i u stranom jeziku. Takvi programi potiču motivaciju učenika za čitanje, stvaraju čitalačke navike i time jačaju ne samo pismene i usmene jezične kompetencije nego i čitalačku kompetenciju (Hržica i sur., 2020). Zato je potrebno **osvještavati** i roditelje i učitelje o važnosti razvoja jezičnih vještina u ranoj dobi, osobito razvoja vještine slušanja i govorenja u vrtićkoj, predškolskoj i ranoj školskoj dobi, a potom i razvoja čitanja i pisanja kao prediktora rane pismenosti te kasnijega akademskog uspjeha. Posebni odgojno-obrazovni programi mogu u tome značajno doprinijeti (primjerice glazbeno-jezične radionice za djecu predškolske dobi), a u hrvatskim vrtićima i školama rijetko se provode. Možda je u tome i odgovor zašto roditelji upravo takve programe često biraju u strukturiranju slobodnoga vremena svoje djece.

Učitelji smatraju kako njihovi učenici uglavnom čitaju lektire te vole pričati priče. Isto se tako slažu da njihovi učenici dosta vremena provode ispred ekrana, što posljedično utječe na bogatstvo/siromaštvo njihova vokabulara te pismenoga i usmenoga izražavanje, s čime se učitelji niti

slažu niti ne slažu. Međutim, iako rezultati pokazuju kako se učitelji slažu da će djeca uključena u kraće odgojno-obrazovne programe imati bogatiji rječnik i razvijenije čitalačke vještine, nisu sigurni utječe li to uključivanje na njihovo znanje gramatike i pravopisa, kao ni na njihov interes za pripovijedanje i čitanje priča. Navedeni rezultati također pokazuju kako učitelji vide utjecaj učenja stranoga jezika, međutim ne vide u potpunosti njegovu reperkusiju na ovladavanje materinskim jezikom, iako je učenje svakoga novog stranog jezika pozitivno povezano i s učenjem materinskoga jezika i s učenjem drugih stranih jezika kojima je dijete ranije bilo izloženo (Pavličević-Franić, 2005; 2011; Pavličević-Franić i Aladrović Slovaček, 2018). Može se zaključiti kako je učenike važno motivirati na jezične sadržaje i kako će upravo o odabiru tih sadržaja (primjerice priča) ovisiti njihova motivacija te stvaranje čitalačkih navika koje će posredno utjecati i na bogatstvo rječnika i na kvalitetu izražavanja (Aladrović Slovaček, 2019). Ovdje je ključno uključiti roditelje te ih podsjetiti na to da je za razvoj jezične i komunikacijske kompetencije ključno da se djeci čita te da ih se potiče na samostalno čitanje i na razgovor o pročitanim. Odnosno osvijestiti da se djetetova svijest o važnosti čitanja, kao i ljubav prema čitanju, razvija kod one djece koju roditelji potiču na čitanje (PIRSL, 2021). Kvalitetno provođenje roditeljeva vremena s djetetom ponekad je puno važnije za razvoj djetetovih znanja i vještina od uključivanja djece u razne programe strukturiranja njihova slobodnog vremena.

LITERATURA

- Aladrović Slovaček, K. (2019). *Od usvajanja do učenja hrvatskoga jezika*. Zagreb: Alfa d.d.
- Aladrović Slovaček, K. (2018). *Kreativne jezične igre*. Zagreb: Alfa d.d.
- Aladrović Slovaček, K. i Agić, Ž. (2019). „Umni leksikon djece mlađe školske dobi.“ U: *Um i jezik*, ur. M. Matešić i A. Vlastelić, 187-200. HDPL i Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Alinčić, M., Hrabar, D., Jakovec-Lozić, D. i Korać Graovac, A. (2007). *Obiteljsko pravo*. Zagreb: Narodne novine d.d.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole, Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Babić, N., Irović, S. i Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja*, 6 (4-5), 551-575.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Belmont, J. M. (1989). Cognitive Strategies and Strategic Learning: Socioinstructional Approach. *American Psychologist*, 44, 142-148.
- Bennett, J. (2005). Curriculum issues in national policy-making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5–23.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cole, M. (1985). The Zone of Proximal Development Where Culture and Cognition Create Each Other. U: Wertsch J. V. (ur.). *Culture, Communication and Cognition*. New York, Cambridge University Press, 146-162.
- Darling, N. i Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*, Vol. 113, 487 – 496.
- Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnom obrazovanju. *Život i škola*, 29 (1/2013), 34-44.
- Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- Gleave, J. (2009). *Children's time to play: A literature review*. London: Playday.
- Ivanković, Iva. 2021. "Izazovi inkluzivnoga obrazovanja - prilagodba nastave za učenike s jezično-govornim teškoćama." U: *Zbornik UPS – zbornik radova znanstveno-stručnoga skupa učitelja razredne nastave*, Ur. Ivan Igić, Zagreb: OŠ Ivana Gundulića i Učiteljski fakultet, 77-82.
- Klarin, Mira (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Kušević, B. (2009). Licencija za roditeljstvo – buduća realnost ili utopijska projekcija?. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (12), 191 – 202.
- LEGO Learning Institute (2002). *Time for Playful Learning? A cross-cultural study of parental values and attitudes towards children's time for play*. Billund: The Institute.

- Lenček, M. i Užarević, M. (2016). Rana pismenost - vrijednost procjene. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (2), 42-59. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.2.5>
- Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda?! Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb: Profil.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Maleš, D (1993). Škola – roditelji – djeca. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 48 (6), 587 – 593.
- Maleš, D. (2003). Afirmacija roditeljstva. U: Puljiz, V. i Bouillet, D. (ur.), *Nacionalna obiteljska politika*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 277-301.
- Mayall, B. (2000). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8 (3), str. 243–59.
- Meeks, C.B. i Mauldin, T. (1990). Children's time in structured and unstructured leisure activities. *Journal of Family and Economic Issues*, 11, str. 257–281. doi.org/10.1007/BF00987003
- Nickel, H. (ur.) (1985). *Sozialisation im Vorshulalter: Trends und Ergebnisse Institution elles Erziehung*. Weinheim: VCH.
- Paterson, C. (2011). *Parenting matters: early years and the social mobility*. CentreForum.
- Pažur, M. (2022). *Participation of preschool children in short educational programs as ways of spending structured free time*. Pregledano 12. veljače 2024. na: <https://hub.ufzg.hr/books/zbornikbook-of-proceedings-stoo2/page/sudjelovanje-djece-rane-i-predskolske-dobi-u-kracim-odgojno-obrazovnim-programima-kao-oblicima-strukturiranog-provođenja-slobodnog-vremena>
- Pažur, M. i Drvodelić, M. (2022). Roditeljstvo kao važan činitelj optimalnog razvoja djece uključene u institucionalni sustav ranog odgoja i obrazovanja. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 24 (2), 507-538.
- Pažur, M., Drvodelić, M. i Domović, V. (2024). Parental behaviors towards preschool age children in Croatia. *Journal of Early Childhood Research*. Online first, dostupno na: <https://doi.org/10.1177/1476718X231221360>
- Pavličević-Franić, D., Aladrović Slovaček, K. i Mandić, I. (2022). O jezičnim igrama iz učiteljske perspektive. *Metodički obzori*, 17 (2 (33)), 5-24., <https://doi.org/10.32728/mo.17.2.2022.01>
- Pahić, T., Miljević-Riđički, R. i Vizek-Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 329-346.
- Pećnik, N. (ur.) (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
- PIRLS – izvješće o postignutim rezultatima iz čitanja, 2021. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.

PISA – izvješće o postignutim rezultatima, 2018. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.

Rosić, V. (2005). *Odgoj - obitelj - škola*. Rijeka: Žagar.

Ryan, R. M. & Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: HPKZ.

Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija UN-a o pravima djeteta*. Pregledano 12. veljače 2024. na: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf.

Vizek-Vidović, V. i Žižak, A., Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. U: Vizek-Vidović, V. (ur.) (2011). *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Biblioteka znanost i društvu, 97-153.

Zrilić, S., Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi- potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68(2), 389-400.

THE TEACHERS' PERCEPTION OF THE STRUCTURED LEISURE TIME SPENT BY ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN AND THE ROLES ASSUMED BY THE TEACHERS AND THE PARENTS IN THE UPBRINGING AND EDUCATION OF CHILDREN

Abstract

The research aims to survey the attitudes of classroom teachers referring to the significance and the consequences of including children in structured forms of free time; and to explore the teacher's perception of the roles taken over by teachers and parents in relation to the upbringing and education of the child. The research was conducted using a survey questionnaire in an online form. There were 226 classroom teachers who participated in the research and they were of different seniority, employed in urban, rural and suburban schools, located in all the counties in the Republic of Croatia. The majority of teachers consider the inclusion of children in structured forms of free time as important (34.1%) and very important (23.0%). The main reasons why they consider it important, the teachers state that children acquire new knowledge and skills there, they develop work habits and self-confidence.

About half of the teachers agree that children involved in shorter educational programs have a richer vocabulary, show better reading skills and show a greater interest in storytelling and creating stories. In relation to the roles that teachers and parents assume regarding upbringing and education, teachers believe that they mostly encourage children to develop reading and language competence and to develop the skills to create positive relationships with others. On the other hand, they believe that parents contribute the most to the development of the skills of creating positive relationships with others, to the development of communication skills and to the development of language competences. In relation to the roles that teachers assume, they believe that they mostly assume the roles of teachers, models and pointers, while parents assume the roles of advisers, organizers and teachers.

Keywords: *shorter educational program, competence development, parents, classroom teachers, roles*