

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET

Nataša V. Duhanaj

**MOTIVACIONA UVERENJA I
UKLJUČENOST RODITELJA U DEČIJE
OBRAZOVANJE KAO PREDIKTORI
ŠKOLSKIH POSTIGNUĆA UČENIKA**

doktorska disertacija

Beograd, 2024.

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOSOPHY

Nataša V. Duhanaj

**MOTIVATION BELIEFS AND
INVOLVEMENT OF PARENTS IN
CHILDREN'S EDUCATION AS
PREDICTORS OF STUDENTS' SCHOOL
ACHIEVEMENT**

doctoral dissertation

Belgrade, 2024.

Mentor:

Dr Biljana Bodroški Spariosu, vanredni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

Dr Vera Spasenović, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dr Jelena Vranješević, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dr Mirjana Senić Ružić, docent
Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Dr Nataša Lalić Vučetić, naučni saradnik
Institut za pedagoška istraživanja

Zahvalnost,

Mojoj porodici, mom suprugu i ćerki, za neizmernu ljubav, strpljenje, podršku i podsticanje na putu ka uspehu. Mojoj mami i mom bratu, koji me inspirišu na upornost i veru u sebe.

Prijateljima, Maši Đurišić i Dijani Obradović na bezrezervnoj pomoći i podršci tokom mog profesionalnog i ličnog razvoja. Jednoj posebnoj Miri i dragim bliskim ljudima koji su me bodrili tokom procesa pisanja ovog rada.

Koleginicama, pedagozima i psiholozima osnovnih škola Voždovca i Zemuna, a pre svega koleginici Nevanki Kraguljac.

Mojoj mentorki dr Biljani Bodroški Spariosu na dugogodišnjoj pomoći u stvaranju ovog rada, mnogobrojnim savetima, neizmernom strpljenju, razumevanju i podršci.

MOTIVACIONA UVERENJA I UKLJUČENOST RODITELJA U DEČIJE OBRAZOVANJE KAO PREDIKTORI ŠKOLSKIH POSTIGNUĆA UČENIKA

Rezime

Naučna istraživanja i empirijska praksa konzistentno potvrđuju da usklađen, organizovan odnos porodice i škole doprinosi školskim postignućima i razvojnim ishodima učenika. Polazeći od uverenja da u savremenom stalno menjajućem društvenom kontekstu porodica i škola ne mogu uspešno samostalno ostvarivati obrazovno-vaspitnu ulogu u životu deteta, u obrazovni diskurs zapadnih zemalja sveta uvodi se koncept roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Roditeljska uključenost naglašava vrednost i značaj podeljenih odgovornosti roditelja i nastavnika za ishode dečijeg obrazovanja i razvoja, a tumači se i kao sredstvo realizacije partnerskih aktivnosti porodice i škole. U skladu sa tim, tema ovog rada je odnos porodice i škole konceptualizovan kao roditeljska uključenost u dečije obrazovanje i ispituje se u vezi sa prediktorima i ishodima, polazeći od različitih perspektiva učesnika procesa.

Metodološki deo rada zasnovan je na naučnim i empirijskim saznanjima iz oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Ova saznanja doprinela su konstruisanju integrisanog istraživačkog modela utemeljenog na činiocima procesnog modela roditeljske uključenosti autora Ketlin Huver-Dempsei i Hauard Sendlera i modela preklapajućih sfera uticaja autorke Džojls Epštajn. „Čitanjem” od osnove ka vrhu integrisani model sugerise problem istraživanja zasnovan na ispitivanju odnosa ključnih varijabli, motivacionih uverenja, uključenosti roditelja u dečije obrazovanje i školskih postignuća učenika, kao i njihovih specifičnih karakteristika, komponenti i dimenzija. Cilj istraživanja je podrazumevao ispitivanje efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u povezanosti motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika. Istraživanje je realizovano u beogradskim osnovnim školama i obuhvatilo je uzorak od 253 roditelja učenika sedmog i osmog razreda, kao i odeljenjske starešine učenika. Rezultati istraživanja sugerisu mogućnost, neophodnost i značaj delovanja na jedinstvene karakteristike i komponente motivacionih uverenja roditelja, kao prediktora efektivne roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Rezultat istraživanja ukazuje da je efekat medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika delimičan. Preciznije, ustanovljeno je da je predviđanje školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika preko skala motivacionih uverenja roditelja, uz medijatorsku ulogu roditeljske uključenosti moguće, ali tako da uverenja o aktivnosti u okviru uloge predviđaju školski uspeh preko roditeljske uključenosti (indirektno), odnosno postoji medijaciona uloga roditeljske uključenosti, dok samoefikasnost roditelja predviđa

školski uspeh direktno (nema medijacije uključenosti). Ustanovljeno je i da uverenja o aktivnosti u okviru uloge vode većoj roditeljskoj uključenosti, a ona dalje vodi manjem školskom uspehu. Dobijeni rezultat istraživanja sugerise da roditelji učenika sa nižim školskim uspehom češće komuniciraju sa školom, ali bez pozitivnih ishoda, odnosno efekti se ne reflektuju na školski uspeh učenika. To bi moglo značiti da je neophodno razmotriti *kako* se roditelji uključuju u dečije obrazovanje, kojim aktivnostima. Rezultat istraživanja ukazuje i da veća samoeфикаsnost roditelja direktno vodi većem školskom uspehu, odnosno da roditeljska uključenost u dečije obrazovanje nema medijatorsku ulogu.

Sumiranjem rezultata istraživanja ustanovljeno je da se roditeljska uključenost u obrazovanje dece starijeg osnovnoškolskog uzrasta zasniva na interventnim aktivnostima u situacijama kada postoji „problem” učenja, da je poželjno delovati na samoeфикаsnost roditelja učenika nižeg školskog uspeha čime se može doprineti pozitivnim ishodima učenika. Istraživanjem je potvrđen značaj uloge porodice (roditelja) i porodično specifičnih resursa u oblasti razvoja socijalne kompetentnosti dece (učenika), što otvara pitanje uloga i značaja škole odnosno školski iniciranih aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Ključne reči: modeli odnosa porodice i škole, roditeljska uključenost u dečije obrazovanje, procesni model roditeljske uključenosti, preklapajuće sfere uticaja, integrisani istraživački model, aktivnosti roditeljske uključenosti, motivaciona uverenja roditelja, školska postignuća učenika

Naučna oblast: pedagogija

Uža naučna oblast: porodična pedagogija

UDK broj:

MOTIVATION BELIEFS AND INVOLVEMENT OF PARENTS IN CHILDREN'S EDUCATION AS PREDICTORS OF STUDENTS' SCHOOL ACHIEVEMENT

Summary

Scientific research and empirical practice consistently confirm that a harmonious, organized relationship between family and school contributes to school achievements and developmental outcomes of students. Starting from the belief that in the modern, constantly changing social context, the family and the school cannot successfully fulfill their educational role in the child's life independently, the concept of parental involvement in children's education is introduced into the educational discourse. Parental involvement emphasizes the value and importance of the shared responsibilities of parents and teachers for the outcomes of children's education and development, and is also interpreted as a means of realizing partnership activities between family and school. The topic of this paper is the relationship between family and school conceptualized as parental involvement in children's education and is examined in relation to predictors and outcomes, starting from different perspectives of the participants in the process.

The methodological part of the work is based on scientific and empirical knowledge from the field of parental involvement in children's education. These findings contributed to the construction of an integrated research model based on the factors of the process model of parental involvement by Kathleen Hoover-Dempsey and Howard Sandler and the overlapping spheres of influence model by Joyce Epstein. By "reading" from the bottom up, the integrated model suggests a research problem based on examining the relationship between key variables, motivational beliefs, parental involvement in children's education, and student achievement, as well as their specific characteristics, components, and dimensions. The goal of the research included examining the effect of the mediating role of parental involvement in children's education in the connection between parents' motivational beliefs and students' school achievements. The research was carried out in Belgrade elementary schools and included a sample of 253 parents of students in the seventh and eighth grades, as well as class teachers. The research results suggest the possibility, necessity and importance of acting on the unique characteristics and components of parents' motivational beliefs, as predictors of effective parental involvement in children's education.

The result of the research indicates that the effect of the mediating role of parental involvement in children's education in relation to the connection between motivational beliefs of parents and school achievements of students is partial. More precisely, it was

established that predicting school success and social competence of students through the scales of parents' motivational beliefs, with the mediating role of parental involvement, is

possible, but so that beliefs about activities within the role predict school success through parental involvement (indirectly), i.e. there is a mediating role of parental involvement. involvement, while parental self-efficacy predicts school success directly (no mediation of involvement). It was also established that beliefs about role activity lead to greater parental involvement, which further leads to lower school success. The obtained result of the research suggests that parents of students with lower school performance communicate with the school more often, but without positive outcomes, that is, the effects are not reflected on the student's school performance. This could mean that it is necessary to consider how parents are involved in children's education, with what activities. The result of the research indicates that higher self-efficacy of parents directly leads to higher school success, that is, that parental involvement in children's education does not play a mediating role.

Summarizing the results of the research, it was established that parental involvement in the education of children of older primary school age is based on intervention activities in situations where there is a "problem" of learning, that it is desirable to act on the self-efficacy of parents of students with lower school success, which can contribute to positive student outcomes. The research confirmed the importance of the role of the family (parents) and family-specific resources in the area of the development of social competence of children (students), which raises the question of the role and importance of the school, that is, school-initiated activities of parental involvement in children's education.

Key words: family-school relationship models, parental involvement in children's education, process model of parental involvement, overlapping spheres of influence, integrated research model, parental involvement activities, motivational beliefs of parents, school achievements of students

Scientific field: Pedagogy

Narrower scientific field: Family pedagogy

UDC number:

SADRŽAJ

UVOD	1
------------	---

1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1.1. KARAKTERISTIKE, PRISTUPI I TERMINOLOŠKE RAZLIKE U DEFINISANJU ODNOSA PORODICE I ŠKOLE	8
---	---

1.1.1. Strukturni, relacioni i kohezivni pristup definisanju odnosa porodice i škole.....	9
---	---

1.2. RODITELJSKA UKLJUČENOST U DEČIJE OBRAZOVANJE: NASTANAK I RAZVOJ KONCEPTA	15
--	----

1.2.1. Društveno-istorijski kontekst razvoja javnog obrazovanja SAD.....	15
--	----

1.2.2. Nacionalni istraživački projekti iz oblasti obrazovanja u SAD i UK	22
---	----

1.2.2.1. <i>Jednakost obrazovnih mogućnosti – Kolmanov izveštaj</i>	23
---	----

1.2.2.2. <i>„Deca i njihova osnovna škola” – Plovden izveštaj</i>	24
---	----

1.3. RODITELJSKA UKLJUČENOST KAO KLJUČNI DEO OBRAZOVNE POLITIKE I LEGISLATIVE SAD I UK.....	27
--	----

1.3.1. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje u zakonima iz oblasti obrazovanja u SAD	27
--	----

1.3.2. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje u zakonima iz oblasti obrazovanja u UK.....	31
--	----

1.4. OBRAZOVNA PARENTOKRATIJA I FENOMEN OBRAZOVANJA U SENCI	34
--	----

1.5. INTERNACIONALIZACIJA KONCEPTA (POLITIKE) RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE	38
--	----

1.5.1. Globalizacija i obrazovna politika	38
---	----

1.5.2. Uloga internacionalnih organizacija	40
--	----

1.5.2.1. <i>OECD, PISA testiranje i roditeljska uključenost u dečije obrazovanje</i>	41
--	----

1.6. ODNOS PORODICE I ŠKOLE U LEGISLATIVI IZ OBLASTI OBRAZOVANJA U REPUBLICI SRBIJI	45
1.7. MODELI RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE.....	50
1.7.1. Ekološka sistemska perspektiva	50
1.7.2. Model preklapajućih sfera uticaja	52
1.7.2.1. <i>Tipologija aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje</i>	58
1.7.3. Procesni model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	63
1.7.3.1. <i>Prvi nivo modela – motivi</i>	64
1.7.3.2. <i>Drugi nivo modela – aktivnosti roditeljske uključenosti</i>	71
1.7.3.3. <i>Treći i četvrti nivo modela – mehanizmi modelovanja ponašanja i opažanje roditeljske uključenosti</i>	71
1.7.3.4. <i>Peti nivo modela – proksimalni ishodi roditeljske uključenosti</i>	74
1.7.3.5. <i>Šesti nivo modela – postignuća učenika</i>	76
1.8. INTEGRISANI MODEL RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE.....	77
1.8.1. Činioci integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje...80	
1.8.1.1. <i>Motivaciona uverenja roditelja</i>	80
1.8.1.2. <i>Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje</i>	83
1.8.1.3. <i>Školska postignuća učenika</i>	85
1.8.1.3.1. <i>Socijalna kompetentnost učenika</i> „„„„„„„„.....	85
1.8.1.3.2. <i>Školski uspeh učenika</i>	88
1.9. ISTRAŽIVANJA O RODITELJSKOJ UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE.....	89

2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Predmet istraživanja	96
2.2. Definisanje osnovnih pojmova u istraživanju	98
2.3. Cilj i zadaci istraživanja	100
2.4. Varijable istraživanja	101
2.5. Hipoteze istraživanja	102
2.6. Uzorak, vreme i mesto istraživanja	103
2.7. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	105
2.7.1. <i>Metrijske karakteristike primenjenih instrumenata istraživanja</i>	107
2.8. Organizacija i tok istraživanja	112
2.9. Statistička obrada podataka	112

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

3.1. Povezanost dve karakteristike motivacionih uverenja roditelja (konstrukcija uloge i samoeфикаsnost) sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....114

3.1.1. Povezanost dve dimenzije konstrukcije uloge roditelja kao komponente motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje ..114

3.1.1.1. *Povezanost uverenja o aktivnosti uloge roditelja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*115

3.1.1.2. *Povezanost valence roditelja prema školi sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*116

3.1.2. Povezanost roditeljske samoeфикаsnosti kao karakteristike motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....116

3.2. Povezanost školskih postignuća učenika, motivacionih uverenja roditelja, i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....117

3.2.1. Povezanost opšteg školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika kao varijabli školskih postignuća.....117

3.2.2. Povezanost opšteg školskog uspeha sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoeфикаsnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....117

3.2.3. Povezanost socijalne kompetentnosti učenika sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoeфикаsnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....118

3.3. Predikcija školskih postignuća učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....120

3.3.1. Predikcija opšteg školskog uspeha učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....120

3.3.2. Predikcije socijalne kompetentnosti učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....121

3.3.2.1. *Mogućnost predviđanja pojedinačnih dimenzija socijalne kompetentnosti učenika u školi na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*.....122

3.4. Modeli predikcije efekata medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja i školskih postignuća učenika.....	125
3.4.1. Model predikcije opšteg školskog uspeha učenika	126
3.4.2. Model predikcije socijalne kompetentnosti učenika	127

4. DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

4.1. Povezanost dve karakteristike motivacionih uverenja roditelja (konstrukcija uloge i samoeфикаsnost) sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	130
4.1.1. Povezanost dve dimenzije konstrukcije uloge roditelja kao komponente motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje....	130
4.1.1.1. Povezanost uverenja o aktivnosti uloge roditelja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje	130
4.1.1.2. Povezanost valence prema školi sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	131
4.1.2. Povezanost roditeljske samoeфикаsnosti kao karakteristike motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	134
4.2. Povezanost varijable školskih postignuća učenika sa motivacionim uverenjima roditelja i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	136
4.2.1. Povezanost socijalne kompetentnosti i školskog uspeha učenika kao varijabli ishoda.....	136
4.2.2. Povezanost opšteg školskog uspeha sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoeфикаsnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	137
4.2.2.1. <i>Povezanost socijalne kompetentnosti učenika sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoeфикаsnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....</i>	138
4.3. Predikcija školskih postignuća učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	139
4.3.1. Mogućnost predikcije školskog uspeha učenika na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	139

4.3.2. Mogućnost predikcije socijalne kompetentnosti učenika u školi na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.....	139
4.4. Efekat medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja i školskih postignuća učenika.....	140
4.4.1. Model predikcije školskog uspeha učenika	141
4.4.2. Model predikcije socijalne kompetentnosti učenika u školi.....	145
5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	147
 LITERATURA	 156
PRILOZI	203
· BIOGRAFIJA	 212
IZJAVE	213

Čak i kada porodice (roditelji) ne dolaze lično u škole, one dolaze u dečjim umovima i srcima, u njihovim nadama i snovima. Dolaze sa problemima dece i obećanjima. Bez izuzetka, nastavnici i oni koje rade u školi svakodnevno imaju (ne)posredni kontakt sa porodicama svojih učenika.

Nastavnici treba da razumeju kontekst u kome učenici žive, rade i igraju se. Bez tog razumevanja, nastavnici rade sami, a ne u partnerstvu sa drugim važnim ljudima u životima učenika. Bez partnerstva, nastavnici ignorišu „celovito” dete, praveći razliku između deteta kao učenika i deteta kao člana porodice. Na taj način nastavnici smanjuju ili eliminišu podršku i ohrabrenje koju deca dobijaju za učenje od roditelja, rođaka, komšija, vršnjaka, poslovnih partnera, verskih vođa i drugih odraslih u zajednici.

Epstein, 2001

UVOD

Porodica i škola u naučnoj literaturi prepoznati su kao primarni sistemi dečijeg učenja i razvoja. Njihova uloga, funkcija i odgovornost opisuje se kao ključna (Ceka & Murati, 2016), a njihov usklađen odnos kao važan doprinos unapređenju ishoda obrazovanja i razvoja dece, sa akcentom na obrazovne i socijalne ishode (Witte et al., 2021). U prilog tome svedoči naučna literatura, ukazujući da organizovana interakcija porodice i škole potencijalno doprinosi obrazovnim postignućima učenika (Christenson & Sheridan, 2001; Doctoroff & Arnold, 2017; Epstein & Sheldon, 2002; González & Jackson, 2013; Hickman et al., 1995; Henderson & Mapp, 2002; Izzo et al., 1999; Núñez et al., 2015), socijalizaciji i/ili socioemocionalnom prilagođavanju dece (Ginsburg-Block et al., 2010; Pomerantz et al., 2007), motivaciji i angažovanju učenika (Yang et al., 2023), postignućima u specifičnim nastavnim predmetima (Shumow & Schmidt, 2014), ostavljajući pozitivne efekte i u kasnijim periodima života (zapošljavanje, uspeh na poslu i slično). Ovi pozitivni ishodi beleže se kod dece različitog uzrasta i za decu iz porodica različitog društveno-ekonomskog statusa (Domina, 2005; Hill & Tyson, 2009; Jeynes, 2003, 2007; Miedel & Reynolds, 1999). Složenost odnosa porodice i škole često se objašnjava u vezi sa mezosistemske i mikrosistemske činocima koji se prepliću i oblikuju ovaj odnos u makrookruženju, velikim brojem aktera procesa (porodica/roditelj, dete, škola/nastavnici, stručne službe i uprava škole), kao i dinamikom koja se odnosi na svakog od njih posebno, utičući na specifičnost uspostavljenih relacija (Ferguson & Rodriguez, 2005; Scribner & Scribner, 2001; Theodorou, 2007).

Polazeći od značaja koji se pridaje usklađenom odnosu porodice i škole za dečije obrazovanje i razvoj, tema ovog rada je odnos porodice i škole konceptualizovan kao roditeljska uključenost u dečije obrazovanje. Značaj roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje zasniva se na uverenju da škola i roditelji u savremenom, stalno menjajućem društvenom kontekstu ne mogu uspešno samostalno ostvarivati obrazovno-vaspitnu ulogu u životu deteta, ali i da porodica i škola često ne uspevaju zajedno efikasno da grade i razvijaju uzajamni odnos. To se reflektuje ne samo na školska postignuća učenika i ishode njihovog razvoja već i na sveukupan odnos porodice i škole (Christenson & Sheridan, 2001; Henderson & Berla, 1994). Jaz između retorike i prakse zahteva pažljivo ispitivanje kako bi se identifikovali faktori značajni za efikasnu roditeljsku uključenost (Hornby & Lafaele, 2011). U skladu sa tim, u ovom radu ispitana je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje, u odnosu sa prediktorima i ishodima, polazeći od različitih perspektiva učesnika procesa.

Osnovni tekst rada ima Uvod i pet delova: Teorijski okvir istraživanja, Metodološki okvir istraživanja, Rezultati istraživanja, Interpretacija rezultata i Zaključna razmatranja. Teorijski deo osmišljen je tako da u okviru devet poglavlja približi razumevanju složenost, slojevitost i multidimenzionalnost odnosa porodice i škole konceptualizovanog kao roditeljska uključenost u dečije obrazovanje.

U poglavlju *Karakteristike, pristupi i terminološke razlike u definisanju odnosa porodice i škole* objašnjene su konceptualne i terminološke razlike u definisanju odnosa

porodice i škole. Ove razlike su sistematizovane kroz tri pristupa – strukturni, relacioni i kohezivni, a tumače se u vezi sa karakteristikama odnosa (stepenom angažovanja roditelja, ciljevima kojima teže porodica i škola, kvalitetom i stepenom interakcije porodice i škole), razlikama u sagledavanju uloga, odgovornosti i perspektiva učesnika procesa. Kao ključni aspekt u okviru strukturnog pristupa, zasnovan na aktivnostima iniciranim od škole a koje podupiru dečije učenje, a s druge strane kao sredstvo realizacije partnerstva porodice i škole u okviru kohezivnog pristupa, izdvojio se koncept roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Drugo poglavlje rada *Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje: nastanak i razvoj koncepta* objašnjava nastanak i razvoj koncepta u vezi sa obrazovnim politikama zemalja engleskog govornog područja i tržišno orijentisanih obrazovnih sistema. Hronološki je predstavljeno pet istorijskih perioda u razvoju odnosa porodice i škole u SAD, od kolonijalnog perioda do kreiranja strategije razvoja roditeljske uključenosti u 21. veku. Tokom navedenih vremenskih perioda roditeljska uključenost u dečije obrazovanje bila je utemeljena na različitim uverenjima o ulozi i značaju obrazovanja za razvoj pojedinca i nacije (države), kao i odgovornosti države, porodice, zajednice, škole za obrazovne rezultate učenika.

S obzirom na to da je do sedamdesetih godina prošlog veka roditeljska uključenost bila neformalno zastupljena u obrazovno-vaspitnoj praksi porodice i škole, poseban segment ovog poglavlja čini prikaz velikih nacionalnih istraživačkih projekata iz oblasti obrazovanja. Nacionalna istraživanja u SAD i UK, čiji su rezultati publikovani u formi izveštaja (*The Colemans report* i *Plowden report*), definisala su roditeljsku uključenost kao presudno važan faktor ujednačavanja obrazovnih rezultata škola i učenika, odnosno kao faktor doprinosa kvalitetu obrazovanja. Zaključci izveštaja značajno su doprineli afirmaciji i formalizaciji roditeljske uključenosti u obrazovnoj politici i praksi.

Promene u orijentaciji politike roditeljske uključenosti od sedamdesetih godina prošlog veka do danas predstavljene su u poglavlju *Roditeljska uključenost kao ključni deo obrazovne politike i legislative SAD i UK*. Izmene i amandmani obrazovnih zakona SAD i UK odnosili su se na promene normi i državne strategije u promovisanju roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. U tom smislu prvobitne zakonske formulacije roditeljske uključenosti bile su osmišljene kao državne intervencije podrške građanskim demokratskim pravima, kolektivnom organizovanju roditelja u cilju unapređenja rada škole, a pre svega kao intervencija koja će doprineti ostvarivanju prava na dostupnost jednakih uslova obrazovanja dece i mladih. Od osamdesetih godina prošlog veka do danas roditeljska uključenost podrazumeva različite oblike angažovanja roditelja u odlučivanju škole, osposobljavanje roditelja za rad sa njihovom decom, kao i promovisanje roditeljskog obrazovnog izbora. Savremeno shvatanje koncepta predstavljeno je u četvrtom poglavlju rada pod nazivom *Obrazovna parentokratija i fenomen obrazovanja u senci*. Obrazovna parentokratija, odnosno ideologija parentokratije, objašnjena je stanovištima britanskog sociologa obrazovanja Filipa Brauna (*Phillip Brown*). Slikovito opisujući razvoj obrazovnog sistema Velike Britanije, Braun analizira tzv. tri talasa. Treći talas predstavlja politiku obrazovne parentokratije, utemeljene na ekonomskoj instrumentalizaciji i komercijalizaciji obrazovanja (Brown, 1990). U skladu sa tim, promenjeno je shvatanje uloge države i roditelja u obrazovanju njihove dece. Kao istaknuto obeležje ovog talasa opisuje se ideološki zaokret od meritokratskih državnih intervencija ka deregulaciji i marketizaciji obrazovanja, u kojem se roditelji i deca shvataju kao potrošači obrazovnih usluga.

Angažovanje roditelja u obrazovanju dece tumači se kao prediktor kvaliteta obrazovanja kroz izbor. Roditeljski izbor škole, privatno investiranje u dodatno obrazovanje, intenzivna uključenost u različite oblike podrške školskom obrazovanju, u cilju obezbeđivanja prosperitetne budućnosti njihove dece, posmatra se kao sredstvo povećanja demokratičnosti unutar obrazovnog sistema. Državne i obrazovne vlasti zastupaju uverenje da se na taj način promoviše društvena integracija razbijanjem segregiranog školskog sistema. U okviru ovog poglavlja ukazano je i na kritike upućene politici obrazovne parentokratije. Kritika argumentuje da se društvena segregacija slobodom izbora škola ne smanjuje, odnosno da slobodu izbora koriste uglavnom povlašćeni društveni slojevi. U prilog tome svedoči i pojava specifične forme roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, karakteristična za razvoj visoko selektivnih obrazovnih sistema u svetu, tzv. „obrazovanje u senci”.

U petom poglavlju teorijskog okvira istraživanja pod nazivom *Internacionalizacija koncepta (politike) roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje* društveno-politički kontekst koji doprinosi širenju koncepta roditeljske uključenosti u obrazovne politike država sveta objašnjen je u vezi sa procesom globalizacije. Širenje i uticaj dimenzija globalizacije na obrazovanje i obrazovnu politiku velikog broja zemalja sveta sažet je u stanovištima profesora sociologije Antonia Vergera sa Univerziteta u Barceloni (Verger et al., 2012, 2014). Globalizacijske tendencije u obrazovanju, sa idejom stvaranja systemske promene, manifestuju se zajedničkim trendovima obrazovnih politika država različitog kulturnog, društvenog i ekonomskog statusa (Cheng, 2005). Zajednička obeležja obrazovnih reformi beleže se na makro, mezo, lokalnom i operativnom nivou, a kao istaknuti trend na mezo nivou izdvaja se povećanje učešća roditelja i zajednice u obrazovanju i upravljanju školama. S obzirom na to da relevantna literatura o globalnoj agendi poseban značaj u formulisanju globalnih obrazovnih trendova pridaje internacionalnim organizacijama, poseban segment rada posvećen je njihovom značaju i ulozi (Meyer et al., 1992; Meyer, 2020). Internacionalne organizacije kao što su Svetska banka (*World bank*), OECD (Organizacija za ekonomski razvoj i saradnju – *Organization for Economic Co-operation and Development*) ili UNESCO (Organizacija ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) zasnivaju delovanje na različitim mehanizmima doprinosa globalizacijskim procesima, odnosno politici konvergencije zasnovane na širenju zapadnog sistema političke organizacije i državnog autoriteta širom sveta (Meyer et al., 1992). Za potrebe ovog rada ukazano je na ulogu i značaj Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj. Baveći se pitanjima kvaliteta i efikasnosti obrazovanja, ova organizacija procenu stanja i unapređenje obrazovanja zasniva na rezultatima PISA testiranja petnaestogodišnjih učenika. U kontekstu ovog rada značajno je istaći da PISA testiranje, pored školskog znanja i kompetencija učenika, meri i kolektivni rezultat baziran na kvalitetu uticaja porodice, škole i okruženja na postignuća učenika. U prilog značaju roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje svedoče zaključci OECD izveštaja, koji godinama unazad ukazuju na značaj roditeljske uključenosti za obrazovna postignuća učenika.

Globalizacijske tendencije, procesi decentralizacije, demokratizacije obrazovanja, kao i tendencija aktivnijeg uključivanja roditelja u dečije obrazovanje, uticali su i na obrazovnu politiku Republike Srbije. Kao posledica tranzicijskih, društvenih, političkih i ekonomskih procesa, sistem obrazovanja i vaspitanja od dvehiljaditih godina prolazi kroz nove reforme, a tema odnosa porodice i škole zauzima sve značajnije mesto. U šestom poglavlju rada

Odnos porodice i škole u legislativi iz oblasti obrazovanja u Republici Srbiji analizirani su zakonski dokumenti i pravilnici, kako bi se stekao uvid u definisanje odnosa porodice i škole. Uvidom u Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV, 2023), Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (ZOOV, 2023), Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Službeni glasnik, 2011) i Pravilnik o standardima kompetencija rada direktora (Službeni glasnik, 2013) izvedeni su zaključci. Uočeno je da je u navedenim pravnim dokumentima značaj odnosa porodice i škole jasno naznačen u ostvarivanju definisanih principa obrazovanja i vaspitanja. Uprkos terminološkim razlikama kojima su označeni određeni aspekti odnosa porodice i škole (saradnja, roditeljska uključenost, angažovanje, partnerstvo) u zakonima, prepoznaje se zajednička osnova sadržana u pospešivanju interakcije radi stvaranja optimalnih uslova za kvalitetno vaspitanje i obrazovanje dece. Zakonski propisani obavezujući oblici saradnje porodice i škole definisani su odgovornostima učesnika procesa (porodice i škole), sa akcentom na značaj uloge i inicijative škole. Školama je omogućen i izvestan stepen autonomije u planiranju saradnje sa porodicom. Ovaj vid autonomije škole dovodi se u vezu sa odgovornošću za osmišljavanje i razvijanje mehanizama saradnje koji obezbeđuju učešće roditelja/staratelja u skladu sa krovnim i pratećim zakonima. Autonomija škola u oblasti saradnje sa porodicom tumači se i u vezi sa karakteristikama i specifičnostima školskog konteksta i lokalne zajednice u kojoj se škola nalazi, ali i kao potencijalno polje unapređenja odnosa porodice i škole na naučnoj osnovi.

U sedmom poglavlju *Teorijski modeli roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje* detaljno su prikazani jedinstveni naučno zasnovani teorijski okviri primenjivani u naučnim istraživanjima roditeljske uključenosti. Ukazano je na značaj opštih stanovišta sistemske ekološke teorije autora Urija Bronfenbrenera (*Uri Bronfenbrenner*), kao osnove nastanka i razvoja jedinstvenih eksplanatornih modela. U ovom poglavlju detaljno su predstavljena dva modela: model preklapajućih sfera uticaja autorke Džojse Epštajn (*Joyce Epstein*) i procesni model roditeljske uključenosti autora Ketlin Huver-Dempsei i Huarda Sendlera (*Kathleen Hoover-Dempsey & Howard Sandler*, 1995, 1997).

Osmo poglavlje *Integrisani model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje* nudi argumentaciju za konstruisanje integrisanog istraživačkog modela u ispitivanju roditeljske uključenosti. Jake strane, ali i nesavršenosti teorijskih okvira autorke Epštajn i autora Huver Dempsei i Sendlera inicirali su potrebu integrisanja činilaca jedinstvenih naučnih modela u novi istraživački model. U tom smislu integrisani model nastao je sa idejom potpunijeg uvida u roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje na osnovu različitih perspektiva učesnika procesa. Integrisani model sa tri složena, multidimenzionalna činioca osmišljen je tako da naglasi značaj i opravdanost ispitivanja odnosa prediktora i ishoda roditeljske uključenosti. Prediktor roditeljske uključenosti konceptualizovan kao motivaciona uverenja roditelja, operacionalizovan karakteristikama i komponentama (konstrukcija uloge roditelja i samoefikasnost) ispitivan je u vezi sa roditeljskom uključenošću i učeničkim ishodima. To je omogućilo uvid u finije nijanse individualne odluke roditelja za uključenost u dečije obrazovanje. Ishodi učenika definisani kao školska postignuća operacionalizovani su školskim uspehom i socijalnom kompetentnošću učenika u školi. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje zasnovana je na školski iniciranim aktivnostima uključenosti baziranim na tipologiji aktivnosti autorke Epštajn. Razmatranjem relevantne literature formulisane su pretpostavke o uzajamnom odnosu ključnih obeležja ispitivane pojave, koje su doprinele

formulaciji zadataka istraživanja. Istraživački problem zasnovan je na ispitivanju odnosa motivacionih uverenja roditelja, roditeljske uključenosti i školskih postignuća učenika.

U devetom poglavlju *Istraživanja roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje* ukazano je na složenost oblasti istraživanja roditeljske uključenosti. Složenost se objašnjava u vezi sa različitim konceptualizacijama i operacionalizacijama koncepta, različitim perspektivama učesnika procesa, različitim teorijskim modelima i ishodima procesa od kojih se polazi u istraživanjima ove oblasti. Dodatno složenosti doprinose i kontekstualna uslovljenost procesa, specifičnosti i karakteristike učesnika procesa koji su u stalnoj interakciji sa okruženjem, baš kao i ishodi roditeljske uključenosti. Sve to ukazuje da generalizovanje rezultata naučnih istraživanja, odnosno formulisanje univerzalnih zaključaka i implikacija za obrazovno-vaspitnu praksu, nije moguće. Zaključci o istraživanjima roditeljske uključenosti doneti su na osnovu preglednih istraživanja i metaanaliza autora Vildera (Wilder, 2014), Bonka sa saradnicima (Bonk et al., 2018), Barger sa saradnicima (Barger et al., 2019). Zaključci preglednih studija sa efektima roditeljske uključenosti izraženim u kvantitativnom obliku (kompaktni koeficijent) pružili su uvid u intenzitet odnosa između ispitivanih pojava.

Druga celina rada, *Metodološki okvir istraživanja*, zasnovana je na naučnim i empirijskim saznanjima iz oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Ova saznanja doprinela su konstruisanju integrisanog istraživačkog modela koji „čitanjem” od osnove ka vrhu sugerise problem istraživanja zasnovan na ispitivanju odnosa ključnih varijabli (motivacionih uverenja roditelja, roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i školskih postignuća učenika), odnosno činilaca modela. Opisujući integrisani model posebno je ukazano na vrednost različitih perspektiva u ispitivanju proučavane pojave. Potencijalno različite perspektive od kojih se polazi u istraživanju čine doprinos formiranju sadržajnije slike i zaključaka o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje u kontekstu gradskih osnovnih škola obuhvaćenih istraživanjem. Nakon definisanja problema, sledi preciziranje osnovnih pojmova, cilja, zadataka, varijabli i hipoteza istraživanja. Definisan je uzorak ispitanika, vreme i mesto istraživanja, kao i metode, tehnike i instrumenti. Ustanovljene su metrijske karakteristike primenjenih instrumenata. Opisana je organizacija i tok istraživanja, kao i primenjeni statistički postupci obrade podataka. Cilj istraživanja je ispitivanje efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u povezanosti motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika. Imajući u vidu složenost integrisanog istraživačkog modela, odnosno složenost njegovih komponenti, pažnja je posvećena ispitivanju odnosa pojedinačnih karakteristika i komponenti činilaca modela.

Treću celinu rada čine *Rezultati istraživanja*, a četvrta celina je *Diskusija rezultata istraživanja*. U okviru celine *Rezultati istraživanja* u četiri poglavlja objašnjena je primena istraživačkih postupaka i predstavljeni su ključni rezultati obavljenog istraživanja. *Diskusija rezultata* zasnovana je na naučno argumentovanoj interpretaciji dobijenih podataka. Peta celina rada *Zaključna razmatranja* sumira teorijski i istraživački deo izvođenjem mogućih implikacija za unapređenje prakse roditeljske uključenosti u obrazovanje dece osnovnoškolskog uzrasta.

S obzirom na to da u Srbiji nije realizovano istraživanje zasnovano na integrisanom modelu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, veruje se da ovaj rad može pružiti pedagoške implikacije za unapređenje odnosa porodice i škole u kontekstu našeg

obrazovnog sistema. Ispitivanje individualnih motiva roditelja omogućilo je donošenje preciznijih zaključaka o potencijalnim intervencijama usmerenim ka karakteristikama i komponentama motivacionih uverenja, kao važnih faktora unapređenja školskih postignuća učenika. To znači da u opštem smislu istraživanje može voditi formiranju potpunije slike o efikasnosti modela, odnosno definisanju odnosa roditeljskih motivacionih uverenja, školski inicirane uključenosti u dečije obrazovanje i školskih postignuća učenika. Ispitivanje finijih nijansi karakteristika, komponenti i dimenzija činilaca modela pruža moguće smernice za rad na ciljanom unapređenju školskih postignuća učenika, preko delovanja na karakteristike i komponente motivacionih uverenja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

1. TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1.1. KARAKTERISTIKE, PRISTUPI I TERMINOLOŠKE RAZLIKE U DEFINISANJU ODNOSA PORODICE I ŠKOLE

O složenosti odnosa porodice i škole u naučnoj literaturi svedoče različite konceptualizacije, teorijski okviri razmatranja i indikatori merenja njene zastupljenosti. Složenosti doprinose i mikrosistemske i makrosistemske karakteristike porodice, škole i konteksta. Mezosistemi i mikrosistemi činioci, koji se prepliću i oblikuju vezu porodice i škole u makrookruženju, kao i veliki broj aktera (porodica/roditelj, dete, škola/nastavnici, stručne službe i uprava škole) te dinamika koja se odnosi na svakog od njih posebno, utiču na specifičnost uspostavljenih relacija (Ferguson et al., 2008; Theodorou, 2007). U skladu sa tim, kao faktori od značaja za oblikovanje odnosa porodice i škole prepoznaju se karakteristike porodice i škole, njihovi međusobni odnosi u kontekstu nacionalnog obrazovnog sistema, lokalne sredine i društva u celini.

Različite konceptualizacije odnosa porodice i škole praćene su terminološkom raznovrsnošću. Terminološke razlike dovode se u vezu s karakteristikama odnosa porodice i škole (ciljevima kojima teže, kvalitetom i stepenom interakcije, stepenom angažovanja roditelja), razlikama u sagledavanju uloga, odgovornosti i perspektiva učesnika procesa, kao i razlikama šireg društvenog konteksta.

Imajući u vidu da su postojeće konceptualizacije odnosa (povezanosti) porodice i škole najčešće jednodimenzionalne, u naučnoj literaturi susrećemo se s pristupima koji se fokusiraju na pojedinačne dimenzije – aktivnosti roditelja ili trud i zalaganje nastavnika da se povežu sa roditeljima. S druge strane, naglašavaju se različiti aspekti – strukturni (kategorije ponašanja) i relacioni (kategorije odnosa). Strukturni pristup najčešće naglašava različite oblike angažovanja roditelja i nastavnika u ostvarivanju obrazovnih ishoda kod dece. Relacioni pristup ističe značaj i vrednost podrške i uloženog napora nastavnika i roditelja u razvijanju optimalnih međusobnih odnosa radi unapređenja dečijeg učenja i razvoja (Aeby et al., 1999; Fan & Chen, 2001; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Pokušajem da se obuhvate jake strane prethodna dva, nastao je treći – kohezivni pristup. Zasnovan na vrednostima kako strukturnih aktivnosti (oblici ponašanja kao podrška dečijem učenju i obrazovanju), tako i relacionih komponenti (komunikacija, interakcija, poverenje, zajedničke aktivnosti), kohezivni pristup predstavlja „obogaćenu” verziju odnosa porodice i škole.

Odnos ili angažovanje roditelja i nastavnika u okviru ova tri pristupa može se manifestovati na različite načine. Aktivnosti roditelja mogu se zasnivati na prisustvovanju roditeljskim sastancima, pružanju pomoći detetu u učenju i izradi domaćih zadataka, razgovorima sa decom o školi, razmeni uverenja i stavova u vezi sa učenjem i obrazovanjem i slično (Hill & Tyson, 2009). Roditelji se mogu angažovati i na uspostavljanju bliske povezanosti sa nastavnicima ili školskim osobljem, a sve u cilju unapređenja dečijeg funkcionisanja u školskom okruženju (Cristenson & Sheridan, 2001). Angažovanje nastavnika može se zasnivati na pozivanju roditelja na sastanke ili razgovore, slanju informativnih poruka ili pisanih izveštaja. Akcenat angažovanja može biti na unapređivanju otvorene komunikacije zasnovane na međusobnom poštovanju i poverenju. Trud i napor

koji nastavnici i roditelji ulažu u cilju postizanja boljeg prilagođavanja i optimalnog funkcionisanja dece u obrazovnom okruženju može doprineti promociji dečijih veština i motivacije, socijalnom i emocionalnom razvoju. Efekti angažovanja nastavnika i roditelja reflektuju se na obrazovni uspeh i sveobuhvatno školsko funkcionisanje dece (Ginsburg-Block et al., 2010; Ma et al., 2016; Pomerantz et al., 2007; Pomerantz et al., 2011; Yang et al., 2023). U nastavku rada sagledane su osnovne karakteristike različitih pristupa, koje su uticale na terminološke razlike u definisanju odnosa porodice i škole.

1.1.1. Strukturni, relacioni i kohezivni pristup definisanju odnosa porodice i škole

Strukturni pristup u definisanju odnosa porodice i škole označava se kao roditeljska ili porodična uključenost u obrazovanje dece. Ovaj pristup fokusiran je na različite oblike ponašanja i aktivnosti u cilju pružanja podrške dečijem učenju kod kuće i u školi (Fantuzzo et al., 2004; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Pomerantz et al., 2007). Reč je o roditeljskim postupcima koji su prevashodno školski centrirani i usmereni. Roditeljska uključenost (*parental involvement*) u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće (*home-based involvement*) podrazumeva sve ono što roditelji rade kod kuće kako bi promovisali dečije školsko učenje i obrazovanje. Aktivnosti mogu podrazumevati komunikaciju roditelja sa detetom o školi, praćenje detetovog školskog napretka, usmeravanje i pružanje podrške u aktivnostima školskog učenja deteta kod kuće ili pomaganje pri izradi domaćih zadataka (Fantuzzo et al., 2004). Pored tih aktivnosti, značajna su i roditeljska očekivanja, koja se prepoznaju kao relevantan faktor unapređenja školskog uspeha učenika (Gubbins & Otero, 2016; Lee & Bowen, 2006; Xu et al., 2010). Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima u školi (*school-based involvement*) najčešće podrazumeva prisustvovanje roditeljskim sastancima, školskim proslavama i drugim događajima, volontiranje u nastavi ili u drugim školskim aktivnostima, odlazak na školske izlete sa odeljenjem deteta, učestvovanje u odlučivanju u školi i slično (Green et al, 2007; LaRocque et al., 2011; Benner et al, 2016).

Strukturni pristup odnosu porodice i škole najčešće se označava terminom roditeljska uključenost u dečije obrazovanje. Međutim, u određenju pojma roditeljska uključenost opažaju se i razlike. Prisutne su različite operacionalizacije i kriterijumi procene njene zastupljenosti u praksi. U zavisnosti od toga ko inicira interakciju, pravi se razlika u tipu interakcije porodice i škole: inicirana od škole, inicirana od roditelja, inicirana zajedničkim programom, podelom moći i snaga roditelja i škole (Delgado-Gaitain, 1991). Beleže se i razlike u tipologiji roditeljske uključenosti definisanjem aktivnosti kao što su: razgovor sa školskim osobljem, volontiranje u odeljenju i učešće u upravljanju školom; pomoć roditelja deci u kući, na primer, u izradi domaćih zadataka ili stvaranjem mogućnosti za učešće dece u kulturnim aktivnostima; akademska socijalizacija kao roditeljska podrška deci u podizanju obrazovnih aspiracija (Hill & Tyson, 2009). Poseban doprinos proučavanju odnosa porodice i škole ogleda se u definisanju pojma akademske socijalizacije (Hill & Tyson, 2009). Akademska socijalizacija podrazumeva roditeljski uticaj na dete u vidu prenošenja ličnih obrazovnih uverenja, očekivanja i vrednosti, odnosno stvaranje podsticajnog kognitivno stimulirajućeg okruženja za dete, u okviru kog se vodi diskusija o učenju i školskim aktivnostima. Istraživanja o odnosu porodice i škole ukazuju na empirijsku

argumentovanost i naučnu vrednost akademske socijalizacije za obrazovna postignuća dece, više od bilo kog oblika roditeljskog uključivanja u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće i u školi (Hill & Tyson, 2009). O značaju i vrednosti akademske socijalizacije kao prediktora obrazovnih postignuća učenika, tokom dužeg vremenskog perioda (od najranijeg detinjstva do adolescencije), svedoči i naučna literatura iz ove oblasti (Bæck, 2017; Jeynes, 2007; Sy et al., 2013). Nešto više reči o akademskoj socijalizaciji biće u okviru definisanja odnosa porodice i škole kao angažovanja, s obzirom na to da je u naučnoj literaturi akademska socijalizacija definisana i kao oblik uključivanja roditelja u dečije obrazovanje i kao oblik angažovanja roditelja.

Kada se razmatra roditeljska uključenost u dečije obrazovanje, opaža se da pojedini autori prave razliku i između obrazovne instrukcije i akademske socijalizacije (Sy et al., 2013). Obrazovna instrukcija podrazumeva interakciju roditelja i dece u cilju razvoja specifičnih intelektualnih veština deteta (npr. čitanje sa detetom radi unapređenja pismenosti), dok akademska socijalizacija podrazumeva roditeljski uticaj na dete u vidu prenošenja ličnih obrazovnih uverenja, očekivanja i vrednosti (Bæck, 2017; Hill & Tyson, 2009).

U skladu sa različitim operacionalizacijama roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, prepoznaju se prednosti i nedostaci strukturnog pristupa u definisanju odnosa porodice i škole. Kritika je usmerena ka školski centriranim aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, koje ograničavaju formiranje šire slike o različitim aktivnostima (ne samo onima koje škola propisuje) značajnim za obrazovni uspeh i razvoj dece. Kritika je upućena i ka zanemarivanju onoga što čini relaciju komponentu odnosa porodice i škole, usled čega je otežano sagledavanje finijih nijansi odnosa. To znači da su aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, kao obrasci ponašanja, „kruto” implementirane u obrazovnu praksu, nezavisno od stila interakcije roditelj–dete, a ciljevi kojima se teži uglavnom su kratkoročni (Moorman-Kim et al., 2012; Moorman-Kim & Sheridan, 2015). Naglasak je na onome što roditelji mogu da urade sada i odmah u interesu deteta, zanemarujući kvalitet komunikacije i dugoročnu podršku roditelja dečijem učenju (Moorman-Kim et al., 2012).

Relacioni pristup definisanju odnosa porodice i škole zasniva se na vrednostima i značaju međuljudskih odnosa primarnih aktera (pre svega roditelja i nastavnika), odgovornih za različite aspekte dečijeg razvoja i obrazovanja. Odnos porodice i škole opisan je kao partnerski, fokusiran na dete. Partnerstvo porodice i škole podrazumeva saradnju i koordinaciju uloženog napora i rada roditelja i profesionalaca, zajedničke uloge i odgovornosti učesnika, doprinoseći unapređenju dečijeg života u različitim oblastima (Albright & Weissberg, 2010; Downer & Myers, 2010; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hornby & Lafaele, 2011). Istovremeni fokus na porodicu i školu, odnosno na ono što porodica i škola čine u interesu dečijeg razvoja i obrazovanja, zasnovan je na Bronfenbrennerovoj teoriji ekoloških sistema (Bronfenbrenner, 1979, 1986, 1997). Sagledavajući sveobuhvatan razvoj deteta, Bronfenbrenner prepoznaje značaj razvoja u kontekstu, relevantnost neposrednih okruženja (porodica i škola), njihovih međusobnih interakcija, ali i značaj širih okruženja. I dok se roditeljska uključenost u dečije obrazovanje zasniva na važnim, ali različitim i odvojenim ulogama i odgovornostima učesnika procesa, relacioni pristup odnosu porodice i škole podrazumeva recipročne odnose, dvosmernu

komunikaciju, komplementarne uloge učesnika. Ciljevi porodice i škole usmereni su ka unapređenju ishoda dečijeg razvoja i obrazovanja (Christenson & Sheridan, 2001; Moorman-Kim & Sheridan, 2015). Obrazovni ishodi kojima se teži rezultat su partnerstva škole (najčešće nastavnika) s porodicom (roditeljima ili starateljima).

Relacioni pristup odnosu porodice i škole u naučnoj literaturi najčešće se definiše terminima *roditeljsko angažovanje* i *partnerstvo*. Ovi termini opisuju različite načine povezivanja porodica s školom. Pojam *roditeljsko angažovanje* (*parental engagement*) u naučnoj literaturi javlja se kao alternativa pojmu *roditeljska uključenost* (*parental involvement*). Podrazumeva širi kontekst aktivnosti roditelja, odnosno različite vrste doprinosa roditelja razvoju optimalnih odnosa sa školom, uključujući i različite vrste zastupanja najboljeg interesa deteta. Angažovanje podrazumeva manju školsku centriranost preduzetih aktivnosti roditelja, koje su najčešće rezultat usklađene saradnje u realizaciji autentičnih interesa obe strane (Emerson et al., 2012; Driessen, 2021).

Pojmom angažovanje eksplicitno se ističe uloga i značaj roditelja u građenju odnosa sa školom i nastavnicima (Cyr et al., 2022; McKenna & Millen, 2013). Naglašava se snaga i vrednost roditeljskog glasa i roditeljskog prisustva u dinamičnom školskom životu. Na taj način ovaj model ukazuje na fluidnu (promenljivu), kontekstom i kulturom uslovljenu prirodu roditeljskog angažovanja. S tim u vezi, angažovanje roditelja u sferi dečijeg obrazovanja ponekad se dovodi u vezu sa ideološkim shvatanjima, ekonomskom i tržišnom agendom. Razmatra se i u vezi sa javnim politikama i širim društveno-političkim faktorima. Roditeljima, kao politički osvešćenim akterima u borbi za promene i preuzimanje odgovornosti na nivou sistema, dodeljuju se važne uloge. Od roditelja se zahteva da preuzmu odgovornost u procesu donošenja obrazovnih odluka i demokratizacije obrazovanja, a njihova prava tumače se kao posebna vrednost (DeMitchell & Onosko, 2013; Ceka & Murati, 2016; Pappas, 2012).

Partnerstvo je pojam koji odnos porodice i škole zasniva na principu poverenja, poštovanja, kompetentnosti, komunikacije, posvećenosti, jednakosti i zalaganja. Partnerstvo podrazumeva da su nastavnici najčešće „eksperti za obrazovanje”, a roditelji „eksperti za decu” (Hornby, 2011). Dok se roditeljska uključenost zasniva na roditeljskim postupcima i aktivnostima kao podrška dečijem školskom učenju, partnerstvo se zasniva na podršci porodice i škole različitim sferama dečijeg života (obrazovnoj, socijalnoj, emotivnoj) putem koordinisane, recipročne interakcije (Albright & Weissberg, 2010; Downer & Myers, 2010; O Toole et al., 2019).

Važno je naglasiti da se relacioni pristup odnosu porodice i škole često opisuju sa dva pojma, koja odražavaju različite svrhe i procese. Ti pojmovi su doslednost i kontinuitet. Doslednost se odnosi na odvijanje planiranih, a ponekad i spontanih zajedničkih, paralelnih aktivnosti porodice i škole sa decom (Crosnoe et al., 2010). Kontinuitet podrazumeva koordinisane i planirane interakcije, koje stimulišu i/ili pružaju podršku porodici ili školi (Sheridan et al., 2010). Doslednost podrazumeva ne samo indirektno procese razmene i interakcije, koje se dešavaju između porodice i škole, već i direktno angažovanje učesnika procesa (roditelja i nastavnika), dok kontinuitet u negovanju pozitivnih i zdravih odnosa između roditelja i nastavnika (porodice i škole) čini potencijalni doprinos unapređenju potencijala učenika, posebno onih koji žive u nepovoljnim uslovima i siromaštvu (Barbarin et al., 2010; Crosnoe et al., 2010; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). U tom smislu, odnos porodice i škole zasnovan na uzajamnom povezivanju, doslednim i kontinuiranim

aktivnostima i sadržajima, može biti adekvatna podrška deci u procesu obrazovanja (učenja), ali i sveobuhvatnom razvoju i učenju.

Imajući u vidu da se o akademskoj socijalizaciji govori i kao o obliku roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, ali i kao o roditeljskom angažovanju u skladu sa značajem koji mu se pridaje u literaturi zahteva posebnu istraživačku pažnju (Hill & Tyson, 2009). Jedno od centralnih pitanja koje se postavlja u vezi sa akademskom socijalizacijom jeste pitanje identifikacije efikasnih načina uključivanja i angažovanja roditelja. Na putu traganja za odgovorom na navedeno pitanje primenjuju se različite metode identifikacije roditeljskih strategija kao doprinos obrazovnim postignućima adolescenata (Hill & Tyson, 2009). Definisane su tri strategije, povezane sa postignućima i potrebama adolescenata: povezivanje obrazovanja sa budućim uspehom, rad na nezavisnosti (osamostaljivanju) i komunikacija. Opis tih strategija vodi sveobuhvatnijem sagledavanju pojma akademske socijalizacije.

Povezivanje obrazovanja sa budućim uspehom je roditeljska strategija koja mladima omogućava uvid u profesionalne, obrazovne i finansijske ciljeve i zasniva se na objašnjenju značaja i koristi obrazovanja, kao i posledice neuspeha u obrazovanju sa efektima na kasniji život. Ova strategija podrazumeva roditeljsku pomoć mladima u sagledavanju mogućnosti primene stečenih znanja u svakodnevnom životu i doprinosa školskih znanja ostvarivanju postavljenih ciljeva i interesa. U prilog navedenoj strategiji svedoče rezultati istraživanja o mladima koji su angažovaniji u školi ukoliko su motivisani vlastitim težnjama i ciljevima (Bandura et al., 2001; Hill & Wang, 2015).

Rad na razvijanju i sticanju nezavisnosti adolescenata je roditeljska strategija koja podrazumeva pomoć i podršku mladima za preuzimanje odgovornosti u okviru školskog rada i samostalno rešavanje problema. Ova strategija ima za cilj razvijanje autonomije mladih, uz adekvatan nadzor roditelja i jasno postavljene granice. Zasniva se na „jakim” stranama adolescenata, pre svega na sposobnosti donošenja zdravih odluka, učenju iz sopstvenih grešaka, preuzimanju odgovornosti za školsko zalaganje i postavljene ciljeve (Byrnes et al., 1999; Fan et al., 2012). S obzirom na to da je mladima neophodna podrška u stvaranju prilika za sticanje iskustva u pravilnom donošenju odluka, pojedini autori naglašavaju značaj povoljnog konteksta za samostalno rešavanje problema i podrške za samostalno uključivanje u obrazovni rad (Reyna & Farley, 2006). Pod aktivnim uključivanjem u obrazovni rad podrazumeva se ne samo samostalna izrada školskih zadataka već i planiranje obrazovnog puta. Navedene strategije akademske socijalizacije, odnosno roditeljskog angažovanja, imaju značajno, centralno mesto u okviru porodičnog konteksta i odnosa roditelj–adolescent.

Strategija škole u odnosu sa porodicom definisana je kroz *komunikacijsku ulogu (strategiju)*. Komunikacija se prepoznaje kao preduslov uspešnog angažovanja i odnosa porodice i škole. U širem kontekstu komunikacija porodice i škole zasniva se na roditeljskim sastancima, sastancima asocijacija (udruženja) roditelja i nastavnika, elektronskom obaveštenju i komunikaciji u vezi sa konkretnim problemom. Imajući u vidu savremene životne tokove, brzinu i preokupiranost roditelja u svim sferama i oblastima poslovnog i privatnog života, dešava se da odnos porodice i škole trpi. Roditelji zato ne dolaze na roditeljske sastanke i ne posećuju aktivnosti škole. Iskustvo i praksa u školama ukazuju da je elektronska komunikacija delimično iskorišćena kao vid povezivanja i

komunikacije porodice i škole, pri čemu nastavnici ukazuju i na ograničenja takve komunikacije. Prepoznato je da treba voditi računa o sadržajima i temama, koje su više ili manje prikladne za elektronsku interakciju, usled lišenosti emotivne komponente (Bouffard, 2009).

Kohezivni pristup definisanju odnosa porodice i škole integriše prednosti strukturnog i relacionog pristupa. Strukturne aktivnosti, kao važan deo kohezivne prakse, podstiču dečije učenje, pozitivno ponašanje, socijalni i emocionalni razvoj, a sve u funkciji ostvarivanja školskih ishoda. Vrednost strukturnih aktivnosti prepoznaje se u instrukcionoj podršci (na primer, uputstva roditeljima kako da pomognu deci u izradi domaćih zadataka), kontinuiranom praćenju, pružanju povratnih informacija, eksplicitnoj podršci školskom učenju, osnaživanju i motivaciji za izvršavanje školskih zadataka, stvaranju više prilika i mogućnosti za učenje kod kuće i u školi. Strukturni elementi odnosa u okviru kohezivne prakse mogu značajno doprineti ostvarivanju ciljeva školskog učenja, dok relacioni elementi vremenom dobijaju na značaju. Kohezivni pristup odnosu porodice i škole određuje se i kao kulturno osetljiv (odgovoran prema vrednostima, prioritetima i stilovima porodičnog života), razvojno odgovoran (u skladu sa dečijim potrebama kroz razvojne stadijume), zasnovan na snagama (kompetencijama i interesima) porodice, deteta i škole, te podrazumeva zajedničku odgovornost i zajedničke ciljeve porodice i škole usmerene ka dečijem razvoju i obrazovanju. Ovaj pristup odnosu porodice i škole zasniva se na jakim stranama učesnika procesa, odnosno specifičnim individualnim karakteristikama i kapacitetima dva sistema (porodice i škole). Organizovan da podrži decu na putu ostvarivanja ciljeva obrazovanja, poželjnog socijalnog ponašanja i socio-emocionalnog razvoja, kohezivni pristup odnosu porodice i škole određuje se kao fleksibilan, sa naglaskom na obrazovnoj vrednosti međuljudskih odnosa (Moorman-Kim & Sheridan, 2015).

Iako ne postoje jasni empirijski dokazi koji elementi strukturnog i relacionog pristupa odnosu porodice i škole doprinose efikasnosti, postoje pretpostavke o doprinosu pojedinih interpersonalnih elemenata relacionog pristupa, kao što su dvosmerna komunikacija, uzajamno poverenje, zajedničko angažovanje i posvećenost, zajednička očekivanja, ciljevi i strategije rešavanja problema od značaja za učesnike procesa (Moorman-Kim & Sheridan, 2012, 2015).

S druge strane, jedinstvene kohezivne strukturne aktivnosti, kao rezultat zajednički definisane prakse, ključne su u odnosu na izolovane aktivnosti. U prilog tome govori, na primer, učenje koje se odvija u okviru različitih sistema, putem iskustva i podrške, uz praćenje i povratnu informaciju, što doprinosi većim mogućnostima učenja, za razliku od učenja u izolovanim kontekstima. Kontinuirana motivacija kod kuće i u školi, podrška, osnaživanje i refleksija kroz komunikaciju, pružaju pozitivne poruke o uloženom trudu i postignućima koje deca ostvaruju. Takva komunikacija doprinosi razvoju interpersonalnih veza i odnosa odraslih i dece. Treba naglasiti da u okviru kohezivnog pristupa odnosu porodice i škole identična praksa porodice i škole nije nepoželjna, ali akcenat je na jakim stranama sistema, individualnim okolnostima i onome što podržava razvoj dece u različitim sferama – obrazovnoj, socio-emocionalnoj, bihevioralnoj (Moorman-Kim et al., 2012).

Vrednost relacionih elemenata omogućava fleksibilnost u postupanju i formiranju odnosa porodice i škole. I relacioni i strukturni elementi važni su u ostvarivanju obrazovnog uspeha dece. U tom smislu prepoznaje se da narušen odnos porodice i škole treba prevazići ulaganjem napora i radom na sticanju međusobnog poverenja (relacijski ciljevi), što će dalje

voditi obrazovnim planovima i intervencijama (strukturni ciljevi). Kada se uspostavi poverenje, komunikacija može biti usmerena na specifične aktivnosti postupanja kod kuće i u školi, čime se podržava kontinuitet u obrazovnim očekivanjima i iskustvima učesnika procesa odnosa.

Sagledavajući različite pristupe u definisanju odnosa porodice i škole može se zaključiti da istraživači, u savremenom društvenom kontekstu, identifikuju izuzetnu složenost i iznijansiranu dinamiku njihovih odnosa. Tradicionalni konceptualno-istraživački pristup, u okviru kog se značaj i uloga roditelja i škole za dečiji razvoj i obrazovanje razmatra na osnovama pojedinačnih dimenzija i sekvencijalnih odgovornosti učesnika (u okviru strukturnog i relacionog modela), postepeno se menja. Razvijaju se nove, integrisane multidimenzionalne perspektive podeljene odgovornosti porodice i škole za ishode dečijeg razvoja i školovanja. Nove perspektive obezbeđuju odnosu porodice i škole „novo” značenje. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje (u okviru kohezivnog pristupa) definiše se kao sredstvo realizacije partnerstva porodice i škole, obrazovne jednakosti, sveobuhvatnog razvoja društva i pojedinca. Naglasak je na podeljenoj odgovornosti porodice i škole za ishode dečijeg razvoja i obrazovanja (Smit et al., 2001). Partnerstvo ne podrazumeva samo odnos saradnje i koordinacije. Čine ga relacije koje definišu uzajamno uvažavanje znanja i veština učesnika procesa, iskrena i jasna komunikacija sa otvorenom i dvosmernom razmenom informacija, uzajamno dogovaranje o ciljevima, zajedničko planiranje i donošenje odluka (Kimberly & Christenson, 2000). Usklađivanje ovih elemenata, a samim tim i efikasnost partnerstva, složen je i dinamičan proces. Uslovljen je velikim brojem činilaca, odnosno karakteristikama obrazovnog sistema i karakteristikama same porodice. Pod karakteristikama obrazovnog sistema podrazumevaju se obrazovna legislativa, regulativa i programski zahtevi, kao i institucionalne, organizacione, strukturne karakteristike škole (na primer, državna ili privatna, velika ili mala i sl.) i postojeće školske klime. Karakteristike porodice (uključujući strukturni, funkcionalni, ekonomski, obrazovni, vrednosni aspekt i sl.) podrazumevaju i karakteristike lokalne zajednice, u smislu postojećih kulturnih normi, socijalnih očekivanja, vrednovanja formalnog obrazovanja i slično (Cowan et al., 2004; Hornby, 2011). U skladu sa tim tumači se i složenost realizacije ideje sveobuhvatnog partnerstva porodice, škole i zajednice, kao i nešto drugačija uloga škole u procesu učenja i obrazovanja učenika.

1.2. RODITELJSKA UKLJUČENOST U DEČIJE OBRAZOVANJE: NASTANAK I RAZVOJ KONCEPTA

1.2.1. Društveno-istorijski kontekst razvoja javnog obrazovanja SAD

U kontekstu razumevanja različitih pristupa odnosu porodice i škole kao važan aspekt unapređenja učenja i obrazovanja učenika u okviru strukturnog pristupa i kao sredstvo realizacije partnerskih aktivnosti porodice, škole i zajednice u okviru kohezivnog pristupa, izdvaja se koncept roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Koncept je nastao u zemljama engleskog govornog područja i zauzima posebno mesto u nacionalnoj obrazovnoj politici SAD i UK, ali i obrazovnim politikama država širom sveta. U nastavku rada predstavljen je društveno-istorijski kontekst nastanka i razvoja koncepta roditeljske uključenosti u SAD. Ovaj kontekst dovodi se u vezu sa razvojem obrazovnog sistema, odnosno sistemom državno finansiranog obaveznog obrazovanja. Razvoj javnog obrazovanja i roditeljske uključenosti predstavljen je tokom pet istorijskih perioda: kolonijalni, revolucionarni pokret za zajedničku školu, progresivna era, period nakon Drugog svetskog rata, početak 21. veka. Kako se javno obrazovanje u SAD razvijalo, menjalo se i učešće roditelja u dečijem obrazovanju (Hiatt-Mitchell, 1994).

Kolonijalni period u SAD

Koreni organizovanog, institucionalnog obrazovanja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u SAD dovode se u vezu sa kolonijalnim periodom od kraja 15. do početka 18. veka (Cottman, 2017; Mendez et al., 2017). Tokom ovog perioda teritoriju SAD, u potrazi za boljim životom, naseljavali su migranti iz Evrope, bežeći od siromaštva, netolerancije, gladi. Kolonije koje su formirali u oblasti Severne Amerike bile su uređene po visokim verskim i moralnim načelima. Religija je imala čvrsto uporište i uticaj u društvu, usled čega je i obrazovanje uglavnom bilo verskog karaktera. Zasnivalo se na stabilnosti, tradiciji, disciplini i unapred postavljenim vrednostima, prepušteno lokalnim vlastima gradova, ustanove i elite (Mendez et al., 2017). Lokalna kontrola je tokom kolonijalnog perioda ustanovljena kao osnovno načelo američkog obrazovanja (Mendez et al., 2017). Važno je istaći da je tokom kolonijalnog perioda obrazovanje i vaspitanje dece bilo pod uticajem lokalne zajednice, ali da je porodica ipak imala primarni i snažan uticaj na decu. Roditelji su učestvovali u lokalnoj kontroli upravljanja školom, pružali podršku nastavnom planu i programu, izboru nastavnika, kao i verskoj nastavi u školama (Mendez et al., 2017).

Za obrazovanje u kolonijalnom periodu karakteristično je odsustvo univerzalnog pristupa (Cottman, 2017). To znači da uslovi obrazovanja nisu bili jednaki za sve stanovnike kolonije, odnosno deca različitog pola i društvenog statusa nisu imala jednake mogućnosti pristupa obrazovanju. Škole, za koje se navodi da su imale „promenljive obrazovne standarde”, pohađala su uglavnom deca iz povlašćenih društvenih slojeva (Mendez et al., 2017: 14). Deca iz poljoprivrednih ili zanatskih porodica bila su uskraćena za obrazovanje u školama verskog karaktera. Latinske gramatičke škole i lokalne akademije pohađali su dečaci koji su sticali znanja i veštine za liderske pozicije u društvu. Dečaci su se pripremali i za školovanje na koledžima, za razliku od devojčica koje su jedini formalni oblik

obrazovanja sticale u ženskim školama (Mendez et al., 2017; Tyack & Hansot, 1990). Te škole za devojčice nalazile su se u domovima obrazovanih žena, a pored čitanja, pisanja i računanja devojčice su, za nadoknadu, sticale i veštine kuvanja i šivenja.

Tokom kolonijalnog perioda značajan doprinos razvoju tzv. javnog obrazovanja u SAD imali su verski orijentisani migranti iz Engleske, koji su zastupali uverenja o značaju obrazovanja svakog deteta (Cottman, 2017; Van Patten & Pulliam, 1995). Verski orijentisani migranti roditeljima su nametali obavezu podučavanja dece moralnim načelima zajednice, veštinama čitanja i pisanja (Mendez et al., 2017). To znači da su podsticali roditelje na direktnu uključenost u obrazovanje i razvoj dece. Međutim, tokom vremena kolonijalne vlasti su ustanovile da roditelji nisu bili uspešni u ulozi podučavanja svoje dece. U skladu sa tim donet je zakon o obaveznom formiranju škola u svim gradovima sa više od 50 porodica, dok su gradovi sa 100 porodica imali obavezu angažovanja nastavnika latinskog. Nastavnike u školama birale su i finansirale lokalne vlasti, pa se može zaključiti da je vlast na čelu kolonija, pored snažnog uticaja verske zajednice, ipak imala uticaj na oblast obrazovanja. Na teritoriji Nove Engleske obrazovanje u školama zasnivalo se na čitanju, pisanju, religiji, aritmetici (*reading, writing, religion, arithmetic*). Taj model ostavio je trag i u obrazovanju 21.veka (Cottman, 2017).

Od sredine 18. veka razvoj kolonija Nove Engleske i Srednjih kolonija odvijao se pod uticajem evropskih prosvetiteljskih ideja Džona Loka, Bendžamina Frenklina, Žan Žaka Rusoa. Prosvetitelji i intelektualci afirmisali su ideju o besplatnom, univerzalnom i javnom obrazovanju bez uplitanja religije. Međutim, okolnosti koje su ipak usporile razvoj obrazovanja u duhu prosvetiteljstva dovode se u vezu sa revolucionarnim ratom, koji je poznat i kao rat za nezavisnost (1775–1783). Tokom tog rata kolonijalna vlast nije imala finansijskih sredstava za ulaganje u obrazovanje, odnosno za finansiranje rada nastavnika. Mnogi intelektualci pod britanskim patronatom trudili su se da očuvaju privid slobode u pobunjenim kolonijama, stavljajući obrazovanje u drugi plan (Cottman, 2017).

Nakon rata za nezavisnost obrazovanje postaje nacionalno pitanje, koje se ne prepušta nadležnostima kolonija, odnosno porodicama, crkvi, zajednici ili filantropskim organizacijama. Nacionalni pristup obrazovanju zasnivao se na ideji formiranja jedinstvene nacije. Međutim, proces nastanka i razvoja jedinstvenog obrazovnog sistema bio je narušen problemom finansiranja obrazovanja iz državnog budžeta, koji se punio porezima stanovnika kolonije. Dodatni problem činila je neobučenost nastavnika za rad sa decom. U skladu sa tim zaključuje se da je nakon revolucionarnog rata obrazovanje bilo nerazvijeno, kao i nacija u nastanku. Osim verskih i visokih škola za imućne elite, nije bilo podrške i redovnih finansijskih ulaganja u druge oblike obrazovanja. Početkom 19. veka besplatno osnovno obrazovanje bilo je namenjeno pre svega muškarcima bele rase.

Od početka 19. veka, kao posledica razvoja američke nacije, industrijske revolucije i početaka teritorijalne ekspanzije, intenzivnije se razvija nacionalni obrazovni sistem, zasnovan na ideji univerzalnog obrazovanja (Cottman, 2017). Obrazovna reforma postaje važno društveno pitanje, odnosno političari i reformatori putem obrazovanja pokušavaju da reše važne društvene probleme. Jedan od društvenih problema odnosi se na nezaposlenost, koja se između ostalog objašnjava i eksploatacijom dece kao jeftine radne snage. S obzirom na to da sindikati radnika nisu uspeali da se izbore za svoje interese i spreče zapošljavanje dece, država je donela zakon o obaveznom pohađanju škole. Taj zakon trebalo je da decu iz proizvodnih pogona premesti u škole i predviđao je sankcije za roditelje u slučaju

izostajanja dece iz škole. Od 1918. godine sve države usvajaju ovaj zakon, odnosno sva su deca imala obavezu pohađanja škole (Rippa, 1988).

Pokret za zajedničku školu – birokratizacija rada škola i profesionalizacija rada nastavnika

Značajan događaj u razvoju javnog obrazovanja, odnosno državnog obrazovnog sistema SAD, od tridesetih godina 19. veka predstavlja pokret za zajedničku školu. Okolnosti koje su doprinele osnivanju pokreta za zajedničku školu dovode se u vezu sa iskustvom nacije tokom perioda građanskog rata od 1861. do 1865. godine (Jeynes, 2006). Državna kontrola nad školskim sistemom sagledana je kao put napretka i unapređenja američkog društva koje je gotovo uništeno ratom (Johnson, 1997). Pokret za zajedničku školu usmerio je formiranje državno koordinisanog sistema obrazovanja od osnovne škole do koledža, sa lokalnom kontrolom institucija (Mendez et al., 2017).

Istaknuti predstavnici ovog pokreta Horas Man (*Horace Mann*), Džejms Karter (*James Carter*) i Henri Bernard (*Henry Bernard*) zastupali su ideju sveobuhvatnog obrazovanja kao osnove fizičkog, intelektualnog i moralnog razvoja mladih Amerikanaca (Jeynes, 2006; Kober & Stark, 2020). Zasnovan na ideji obrazovanja kao zajedničkog društvenog dobra, pokret je trebalo da doprinese ujednačavanju uslova obrazovanja za bogatu i siromašnu decu, kvalitetu rada nastavnika, ujedinjenju zemlje podučavanjem zajedničkih vrednosti (Jeynes, 2006; Kober & Stark, 2020). Podučavanje u zajedničkoj školi bilo je zasnovano na tzv. „tri R” (čitanje, pisanje, aritmetika), uporedo sa sadržajima istorije, geografije, gramatike i retorike. Poseban akcenat bio je na moralnom vaspitanju i razvoju građanskih vrlina. Deca siromašne i srednje klase u zajedničkoj školi osposobljavala su se za poslove koji doprinose jačanju i prosperitetu ekonomske pozicije nacije (Jeynes, 2006). Međutim, uprkos idejama koje je afirmisao u cilju razvoja nacije, pokret je kritikovan od političkih oponenta i roditelja. Naime, za tradicionalno stanovništvo SAD obrazovanje je podrazumevalo trojstvo porodice, crkve i škole, a škola je doživljavana kao najmanje važan deo ove trijade (Jeynes, 2006). Pokret za zajedničku školu jačao je uticaj škole, dok su roditelji postajali sve zabrinutiji za moć uticaja na obrazovanje i vaspitanje njihove dece. Stavovi roditelja protiv zajedničkih, državnih škola bili su utemeljeni na uverenju da škole koje finansira država odvajaju obrazovanje od uticaja zajednice, odnosno otuđuju nastavnike u državnim školama, pa samim tim i škole od zajednice. S obzirom na to da je u prošlosti u privatnim školama verskog karaktera školovanje dece podrazumevalo međusobnu saradnju roditelja i nastavnika kao članova zajednice, novi koncept državno finansiranih zajedničkih škola doživljavao je kao pretnja, odnosno narušavao je model iz prošlosti. Podučavanje dece prepuštalo se nastavnicima profesionalcima, što predstavlja izazov za roditelje u smislu gubljenja dela kontrole (Jeynes, 2006). Nepoverenju roditelja u zajedničku školu tokom 19. veka dodatno su doprinosile ideje o birokratizaciji javnih škola i profesionalizaciji rada nastavnika (Jeynes, 2006). Man i Bernard proces standardizacije i sistematizacije opisuju kao preduslov efektivnosti javnih škola u industrijalizovanom društvu. S druge strane, navedeni procesi doprineli su manjem roditeljskom učešću i kontroli nad obrazovanjem njihove dece (Hiatt-Mitchell, 1994). Škola se postepeno ograđuje i od drugih faktora spoljašnje sredine (spoljašnjih uticaja zajednice) i organizuje svoju delatnost na obučenosti i stručnosti nastavnika. Taj proces opisan je pojavama

birokratizacije škola i profesionalizacije rada nastavnika kao obeležja razvoja obrazovnog sistema SAD (Hiatt-Michael, 1994).

Birokratizacija škola, sa pozitivnom konotacijom, i profesionalizacija rada nastavnika, kao tekovina društvenog razvoja i industrijalizacije, dovodi se u vezu sa sve brojnijom populacijom Amerike, pojavom i razvojem industrijskih centara, urbanizacijom nacije, razvojem nauke (Hiatt-Michael, 1994). Ti procesi trebalo je da omoguće efektivno funkcionisanje škola i obrazovnog sistema. Rad škola bio je utemeljen na pravičnosti i angažovanju nastavnika prema profesionalnim kvalifikacijama, a ne na favorizovanju ili nepotizmu (Hiatt-Michael, 1994). Autorka Hiatt-Mitchel proces birokratizacije definiše „...kao formiranje hijerarhijske organizacije institucije sa definisanim procedurama, ulogama i funkcijama osoblja” (Hiatt-Michael, 1994: 25). Ovaj proces predstavljao je efikasan kontrolni mehanizam (efikasno sredstvo) oblikovanja aktivnosti nastavnika i efikasnosti rada škola. I dok su prvobitne škole u SAD bile organizovane tako da deca različitih uzrasta uče u jednoj zajedničkoj prostoriji pod rukovodstvom lokalnog učitelja, društveni i industrijski razvoj uticali su na pojavu i organizaciju tzv. fabričkog modela školovanja. Ovaj model bio je zasnovan na grupisanju učenika prema uzrastu i u skladu sa tim kriterijumom podučavanju učenika prema jedinstvenom planu u programu. Time su nasumične individualne instrukcije lokalnog učitelja zamenjene efikasnim sistemskim pristupom zasnovanim na specijalizovanom nastavnom planu i programu u svakom razredu. Taj sistem školovanja brzo je rasprostranjen i prihvaćen širom SAD (Hiatt-Mitchel, 1994). Profesionalizacija rada nastavnika odnosi se na obrazovanje i školovanje koje je utemeljeno na stručnosti. U 20. veku nastavnici su sticali visoko obrazovanje, dok su u prošlosti obrazovanje sticali u srednjim školama. Koreni profesionalizacije rada nastavnika dovode se u vezu sa pokretom za zajedničku školu, odnosno sa idejama o kompetentnosti, efikasnosti i majstorstvu podučavanja. Horace Man, kao istaknuti predstavnik pokreta za zajedničku školu, verovao je da profesionalizacija rada nastavnika čini preduslov smanjenja jaza u obrazovnim postignućima učenika i da vodi rešavanju problema „instrukcionog jaza” između škola (Jeynes, 2006: 149). U tom smislu školovanje za profesiju nastavnika, odnosno profesionalizacija njihovog rada, baziralo se na uverenju o doprinosu kvalitetu rada škola.

Procesi birokratizacije, s pozitivnom konotacijom, i profesionalizacije obrazovnog sistema SAD zamišljeni su kao doprinos osiguraju rutinskog funkcionisanja, zasnovanog na nepristrasnosti i pravičnosti. Međutim, naglaskom na upravljanje i administriranje sistemom država je doprinela birokratizaciji na štetu uključenosti zainteresovanih strana. Stalni pritisak radi standardizacije obrazovanja nastavnika u mnogim zajednicama i gradskim sredinama doprineo je odvojenosti kulturnog i društvenog nivoa nastavnika od škole (Hiatt-Mitchel, 1994). Obrazovanje dece u potpunosti je prepušteno profesionalcima koje angažuje država. Time se roditelji na specifičan način odvajaju od obrazovanja dece, odnosno od procesa odlučivanja u vezi sa njihovim školovanjem. Uticaj roditelja u javnom školstvu bio je relativno mali. Državna administracija imala je sve veću kontrolu nad državnim školama, dok su roditelji imali sve jači osećaj odsustva mogućnosti uticaja na obrazovanje dece. Kontrola i upravljanje radom škola, svakodnevna administracija, sadržaji nastavnog plana i programa, zapošljavanje nastavnika bili su pod kontrolom države. Lokalna školska kontrola zasnivala se na ovlašćenjima državnih i okružnih obrazovnih

sistema. Poverenje na kome se ranije zasnivao odnos između porodice i škole bilo je narušeno (Comer, 1984). Do pedesetih godina prošlog veka većina nastavnika je smatrala da je njihov zadatak podučavanje dece, a da su roditelji isključivo podrška (Berger, 2008).

Kao posledica takvih procesa, roditelji su se u sve većoj meri osećali isključeno iz života i rada škole i pokazivali su zabrinutost. Da bi povratili svoj uticaj u obrazovanju i školovanju dece, u nastojanju da ožive roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje, preduzimali su određene korake. Krajem 19. veka formirana je organizacija pod nazivom Nacionalni kongres majki (*National Congress of Mothers* – NCM). Majke su u okviru te organizacije proučavale školske programe, informisale se o rastu i razvoju dece, podsticale su druge roditelje na aktivno učešće u životu škole. Vremenom se uticaj ove organizacije širio na tlu SAD, čineći osnovu savremenog Udruženja roditelja i nastavnika (*Parent teacher asociacion* – PTA). U opštem smislu ova udruženja doprinela su širenju ideje o zajedničkoj školi, amerikanizaciji pridošlica, podučavanju srednje klase roditeljstvu, kao i većem uticaju roditelja na rad škola u zajednici (Hiatt-Michael, 1994). Svojim delovanjem udruženja su početkom dvadesetog veka uticala i na povezivanje porodice i škole, šireći ideju o značaju redovnih sastanaka roditelja i nastavnika.

Progresivni period

Proces reforme obrazovanja u SAD zasnovan na ideji zajedničke škole, birokratizaciji i profesionalizaciji rada nastavnika praćen je tzv. progresivnom erom. Taj period obuhvata vremensko razdoblje od 1890. do 1920. godine. Okolnosti koje su doprinele pojavi progresivne ere u obrazovanju dovode se u vezu sa industrijskim razvojem društva, porastom broja stanovnika, kulturnim raznolikostima velikih gradova. Ekonomski razvoj i urbani rast SAD diktirali su potrebu države za većom kontrolom u različitim oblastima društvenog života, pa i u oblasti obrazovanja (Mendez et al., 2017). Posledično, država je planirala i sprovodila progresivne reforme obrazovanja, koje su opisane i kao neskladne u orijentaciji, pod uticajem dva talasa: administrativni progresivizam i pedagoški progresivizam (Mendez et al., 2017). Usmereni ka različitim ciljevima, ti talasi su koegzistirali tokom vremena, ostvarujući uticaj na razvoj obrazovnog sistema. Administrativni progresivizam je bio baziran na potrebi izvršnih funkcija institucija, efektivnosti, profesionalizmu i birokratiji, a pedagoški progresivizam je bio usmeren ka unapređenju podučavanja i učenja dece (Hunganu, 2015). Za prosvetne vlasti talas administrativne orijentacije u obrazovanju bio je praktičniji i primenljiviji u praksi, što se odrazilo na institucionalno upravljanje. Administrativni progresivisti, kako su nazivani zastupnici ideje administrativnog progresivizma, bavili su se pitanjem postizanja obrazovnih ciljeva uz ulaganje ograničenih resursa. Ovaj menadžerski pristup u obrazovanju trebalo je da vodi formiranju jednog jedinstvenog sistema obrazovanja (Tyack, 1974). Progresivisti administrativne orijentacije bili su i zagovornici standardizovanog psihološkog testiranja. U skladu sa tim, državni i školski okruzi primenjivali su testove za učenike u cilju usklađivanja nastavnih programa sa sposobnostima učenika, donošenja adekvatnih odluka o nastavnim planovima i programima, kao i u cilju informisanja nastavnika i roditelja. Međutim, pored prednosti primene testiranja kognitivnih sposobnosti učenika, sagledani su i nepovoljni efekti za decu sa posebnim potrebama, teškoćama u učenju i slično. Kritičari testiranja isticali su da ono vodi raslojavanju dece prema intelektualnim sposobnostima i

nemogućnosti pojedinaca različitih sposobnosti da steknu društveni status putem školovanja (Brown, 1992).

Tokom progresivne ere u obrazovanju država posebnu pažnju posvećuje unapređenju sveobuhvatnog srednjoškolskog obrazovanja. Državna komisija za reorganizaciju obrazovanja u srednjim školama zalaže se za očuvanje demokratskih ideala saradnje među učenicima različitog porekla i interesovanja, ne zanemarujući značaj i neophodnost efikasnosti škola i učenika. Shvatanja o javnom obrazovanju tokom progresivne ere sve više su bila u vezi sa praktičnim ciljevima napredovanja u statusu i bogatstvu, a školovanje se dovodilo u vezu sa zaradom i prestižom (Herbst, 1996; Goldin & Katz, 2008).

Period nakon Drugog svetskog rata

Društvene promene nakon Drugog svetskog rata u SAD bile su inicirane porastom nataliteta, ekonomskim razvojem države, kao i tehnološkim napretkom. Obrazovanju se pridavao sve veći značaj za razvoj pojedinca i države, što je uticalo na veći obuhvat stanovnika formalnim obrazovanjem (Mendez et al., 2017). Okolnosti koje su dodatno uticale na razvoj obrazovnog sistema dovode se u vezu sa kritikom progresivnog obrazovanja, kao i širenjem ideja rasne desegregacije. Naime, u postratnom periodu, pedesetih godina prošlog veka, usled nedostatka standarda i strogosti u poređenju sa tradicionalnim akademskim disciplinama, progresivno obrazovanje postalo je predmet kritike (Mendez et al., 2017). Pojedini autori ističu da na putu prevazilaženja segregacije u američkom društvu i školama „bilo je potrebno mnogo decenija, zakona o građanskim pravima i sudskih odluka pre nego što je sazreo univerzalni pristup javnom obrazovanju zasnovan na jednakim obrazovnim mogućnostima za sve rasne, etničke, verske i jezičke grupe, kao i za devojčice i decu sa smetnjama u razvoju” (Kober, 2020: 6).

Posleratni period razvoja obrazovnog sistema karakteriše borba roditelja za ravnopravnost i jednakost obrazovnih mogućnosti u sklopu demokratskih i roditeljskih prava (Virt & Kirst, 1975). Roditelji se zalažu za zaštitu građanskih i roditeljskih prava, slobodu izbora škola, informisanost o tome šta se dešava u školi, otvaranje obrazovno-vaspitnih ustanova koje nisu pod isključivim patronatom države. Da bi ostvarili značajan uticaj na obrazovanje i školovanje njihove dece mnogi roditelji pokreću pravne postupke na državnim sudovima (Hiatt-Michael, 1994). Jedan od sudskih postupaka koji su pokrenuli roditelji 1954. godine je „Braun protiv obrazovnog odbora Topeke” (*Brown v. Board of Education of Topeka*). Taj sudski postupak predstavlja prekretnicu u tretiranju rasne segregacije u istoriji obrazovanja SAD (Mendez et al., 2017). Roditelji afroameričke devojčice podigli su tužbu protiv Odbora za obrazovanje u mestu gde su živeli – Topeki, dovodeći u pitanje ustavnost principa „razdvojeni ali jednaki”, na kome se do tada zasnivalo školovanje dece (McCullough, 2012: 34). Vrhovni sud je u okviru postupka doneo presudu u korist roditelja, proglasivši odvojene obrazovne ustanove za decu različite rasne pripadnosti neustavnim. Presuda je imala snažan uticaj na proces desegregacije američkih škola šezdesetih godina prošlog veka (Yarrow, 2009). Nakon ovog sudskog postupka roditelji su se osećali ohrabreno, pokretali su druge sudske postupke i dobijali presude za, na primer, ujednačeno finansiranje državnih škola, dvojezične obrazovne programe za decu koja ne govore engleski jezik i slično (Hiatt-Michael, 1994).

Tokom posleratnih godina odnos između obrazovanja i društva postao je prilično dinamičan. Američki obrazovni sistem je bio pod sve snažnijim uticajem ideoloških, ekonomskih i demografskih promena. Škole su se sve češće bavile ekonomskim i socijalnim pitanjima nejednakosti kao glavnim elementom socijalne politike. Školovanje je postajalo sve značajnije, dok je suštinsko pitanje bilo njegova dostupnost i kvalitet (Mendez, 2017). Sedamdesetih godina roditelji i nastavnici, uporedo sa promenom uloga i odgovornosti u sferi uključenosti u dečije obrazovanje, tokom zajedničkog rada susreću se sa teškoćama. Roditeljima je data veća zakonska moć u odlučivanju, mada se sve više ukazuje na potrebu i neophodnost sticanja i razvijanja roditeljskih veština za ovaj oblik uključenosti.

Početak 21. veka

Razvoj obrazovnog sistema SAD od osamdesetih godina prošlog veka pod snažnim je uticajem savezne vlade SAD (Mendez et al., 2017). Dokument koji je značajno uticao na razvoj tzv. javnog obrazovanja je Izveštaj nacionalne komisije za izvrsnost u obrazovanju (*The National Commission on Excellence in Education*) iz 1983. godine. Izveštaj pod nazivom „Nacija u riziku: Imperativ za obrazovnu reformu” (*Nation at risk: Imperativ for educational reform*) bazirao se na poređenju internacionalnih rezultata testiranja učenika. U zaključcima se sugerisalo da američki učenici ne poseduju neophodna znanja i veštine, odnosno da su postignuća učenika na standardizovanim testovima niža nego ranijih godina (The National Commission on Excellence in Education, 1983). Ukazivalo se na potrebu unapređenja standarda postignuća učenika i pripremanja nastavnika (The National Commission on Excellence in Education, 1983). Postizanje izvrsnosti u obrazovanju, koja je definisana i kao cilj obrazovanja, podrazumevalo je razvijanje talenata svih učenika do maksimuma, uz podršku škole i porodice. Škola je trebalo da doprinese cilju obrazovanja definisanjem visokih standarda, dok se od roditelja očekivalo da podrže i ohrabre decu u razvoju sposobnosti. Izveštaj ističe značaj uloge roditelja u odgajanju dece, razvijanju radoznalosti, kreativnosti i samopouzdanja. Važno je napomenuti i da je Izveštaj nastao u vreme kada raste zabrinutost vlade SAD za položaj države na globalnom tržištu rada, kao posledica pada domaće proizvodnje, poslova i dostupnosti kvalifikovane radne snage (Reich, 1992). Retorika izveštaja privukla je pažnju javnosti, koja izražava zabrinutost za poziciju zemlje kao svetskog lidera. Pojava interneta i world wide web-a početkom devedesetih godina dodatno je uticala na promene u sferi obrazovanja SAD. Tehnologija postaje ključna za proizvodnju, primenu i širenje znanja, ubrzava se protok informacija i komunikacija širom sveta (Goldin & Katz, 2008). Diskurs globalizacije definiše obrazovanje kao sredstvo za unapređivanje ekonomije znanja (Drucker, 1993; Spring, 2008). Promene u sferi globalne ekonomije oblikuju očekivanja od obrazovanja, a sve više dolazi do dispariteta u školovanju dece različitih društvenih slojeva (Mendez et al., 2017).

Dok je retorika izveštaja „Nacija u riziku” iz osamdesetih godina isticala značaj povećanja konkurentnosti učenika na tržištu rada putem unapređenja obrazovnih standarda, podaci iz Programa za međunarodnu procenu učeničkih postignuća (PISA) i drugih međunarodnih procena ukazuju da se to nije dogodilo (Mendez, et al., 2017). Kao posledica toga, sve više je kritikovana obrazovna politika SAD (Rizvi & Lingard, 2006). U potrazi za sredstvima koja će unaprediti efektivnost i kvalitet obrazovanja, Savezna vlada je kao ključni element školske reforme i podsticaj za ostvarivanje visokih standarda za svu decu u

fokus obrazovne politike postavila roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje. Kao važan aspekt obrazovne reforme koji podstiče roditeljsku uključenost i njenu efektivnost navodi se i sloboda izbora škole (McGinn & Ben-Porath, 2014). Očekivana korist od slobode izbora škole je veća jednakost u pogledu pristupa roditelja i dece obrazovnim mogućnostima, poboljšanje kvaliteta škola, kao i efekat veće konkurencije (McGinn & Ben-Porath, 2014). Zagovornici roditeljske uključenosti putem slobode izbora škola veruju da na taj način roditelji mogu ostvariti posredan uticaj na kvalitet rada škola. To znači da škole, vodeći računa o zahtevima i potrebama korisnika (roditelja i učenika), moraju usmeravati pažnju na uvođenje inovacija u cilju unapređenja rada (Chubb & Moe, 1990; Hadderman, 2002). Štaviše, pristalice slobodnog izbora škola tvrde da tržišni model obrazovanja dozvoljava svim roditeljima, ne samo onim iz viših društvenih slojeva, da ravnopravno učestvuju u donošenju obrazovnih odluka u ime njihove dece (Fridman & Fridman, 1980; Manno et al., 1998; Viteritti et al., 2005). Čak i kritičari slobode izbora škola, uprkos negativnim efektima koje tumače u vezi sa nejednakostima i povećanim raslojavanjem društva (Ben-Porath, 2012; Colburn, 2012), ističu da se roditeljska uključenost u dečije obrazovanje može poboljšati kroz roditeljski izbor škole koji vodi različitim pozitivnim efektima.

Uvidom u različite istorijske periode razvoja javnog obrazovanja SAD zaključuje se da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje oduvek bila zastupljena u različitom intenzitetu, kao direktni ili posredni uticaj roditelja na školovanje njihove dece. O intenzivnoj roditeljskoj uključenosti u život i rad škole može se govoriti tokom kolonijalnog perioda sve do tzv. fabričkog modela školovanja zasnovanog na birokratizaciji i profesionalizaciji obrazovnog sistema. Kao posledica društveno-tehnološkog razvoja, klatno roditeljske uključenosti se nakon pokreta za zajedničku školu kreće ka još intenzivnijoj roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje. Od devedesetih godina prošlog veka roditeljska uključenost postaje primarna tema u javnom školstvu, odnosno faktor koji utiče na različite aspekte američkog obrazovanja, kao što su školska organizacija, upravljanje, finansiranje, nastavni plan i program, obrazovanje nastavnika i slično (Hiatt-Mitchell, 1994).

1.2.2. Nacionalni istraživački projekti iz oblasti obrazovanja

Dva velika nacionalna istraživačka projekta u zemljama engleskog govornog područja pod nazivom „Jednakost obrazovnih mogućnosti” (*Equality of educational opportunity*) i „Deca i njihova osnovna škola” (*Children and their primary schools*) doprineli su afirmaciji i formalizaciji koncepta roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Istraživanja su realizovana šezdesetih godina prošlog veka u SAD i UK, a rezultati objavljeni u formi izveštaja poznati su i kao Kolmanov izveštaj (*The Coleman report*) i Plovdén izveštaj (*Plowden report*). Istoričari navode da je društveni kontekst pogodovao realizaciji istraživanja, opisujući ga kao period liberalnog konsenzusa o podršci i proširenju inicijativa socijalne zaštite, kao i velikih javnih ulaganja u fizički i ljudski kapital (Yarrow, 2009).

1.2.2.1. Jednakost obrazovnih mogućnosti – Kolmanov izveštaj

Važan doprinos definisanju odnosa porodice i škole u obrazovnoj legislativi SAD šezdesetih godina dalo je istraživanje pod nazivom „Jednakost obrazovnih mogućnosti” (*Equality of education opportunity study* – EEO). Rezultati istraživanja publikovani su u formi izveštaja poznatog kao Kolmanov izveštaj, po istaknutom sociologu Džeјms Kolmanu, koji se nalazio na čelu nacionalnog istraživačkog projekta. Povoljan društveno-politički kontekst realizacije nacionalnog istraživanja iz oblasti obrazovanja oblikovan je Zakonom o građanskim pravima (*The Civil Rights Act*) iz 1964. godine i Zakonom o osnovnom i srednjem obrazovanju (*Elementary and secondary school act* – ESEA) iz 1965. godine.

Zakon o građanskim pravima iz 1964. godine svojim odredbama uticao je na dešavanja u oblasti obrazovanja u SAD (Berger, 2008). Propisivao je obavezu i odgovornost države za stvaranje jednakih uslova i mogućnosti pristupa građana različitih društvenih kategorija društvenim uslugama države. Odredbe zakona jasno su propisivale zabranu diskriminacije i segregacije na osnovu pola, rase, vere, nacije, seksualne opredeljenosti (Mapp, 2012). Jedna od važnih oblasti ovog zakona inicirana je jazom u obrazovnim postignućima učenika različite verske i nacionalne pripadnosti koji su pohađali različite škole. Razlike u obrazovnim postignućima tumačile su se u vezi sa razlikama u pristupu obrazovnim mogućnostima, a obrazovne mogućnosti dovodile su se u vezu sa distribucijom resursa (Borman & Dowling, 2010). Pretpostavilo se da su odvojene vrste objekata – škole za decu bele rase i škole za afroameričku decu – različitog kvaliteta, odnosno da učenici u školama nisu izloženi uticaju jednakih školskih resursa, kao i da se ta neujednačenost reflektuje na njihov školski uspeh (Dickinson, 2016). U skladu sa tim pretpostavkama, u okviru člana 402 Zakona o građanskim pravima, Kongres je naložio donošenje izveštaja o obrazovanju. Sprovodi se nacionalni istraživački projekat iz oblasti obrazovanja, koji je istraživao (ne)jednakost obrazovnih mogućnosti u državnim obrazovnim ustanovama na svim nivoima, na uzorku dece različite rase, religije, nacionalnog porekla (Borman & Dowling, 2010).

Kolmanovom projektu prethodio je i Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (*Elementary and secondary school act* – ESEA) iz 1965. godine. Ovaj zakon predstavlja početak federalnog finansiranja obrazovanja (Mapp, 2012). Prepoznajući značaj obrazovanja za društveno-ekonomski razvoj i budućnost zemlje, tadašnji predsednik SAD sve više je afirmisao ideju o značaju obrazovanja dece u skladu sa njihovim mogućnostima (Yarrow, 2009). Država je definisala strategije u cilju ujednačavanja resursa škola koje pohađaju učenici različite rasne i klasne pripadnosti, a za koje se verovalo da utiču na obrazovna postignuća. To znači da je na državnom nivou planirano obezbeđivanje finansijske pomoći, edukativnog materijala i podrške porodicama i školama iz depriviranih zajednica (Pulliam & Patten, 2007). Naslov I (*Title I*) ovog zakona predviđao je i uključenost roditelja sa niskim materijalnim primanjima u dečije obrazovanje kroz, na primer, rad u školskim komisijama i aktivnostima u učionici (Pulliam & Patten, 2007).

Imajući u vidu da su Zakon o građanskim pravima i Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju definisali državnu (federalnu) odgovornost za realizaciju ideje jednakih obrazovnih mogućnosti, bilo je važno ispitati kako efikasno i efektivno ulagati budžetska sredstva u njenu realizaciju. Očekivalo se da rezultati nacionalnog istraživanja o

obrazovanju, odnosno o dostupnosti jednakih obrazovnih mogućnosti, pruže reference za pravna postupanja.

Značaj rezultata Kolmanovog izveštaja ogleda u zaključcima koji su u fokus obrazovne politike, umesto školske efektivnosti, postavili koncept roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Epstein, 2019; Sheldon, 2019). Resursi porodice u okviru ovog Izveštaja dokumentovani su kao presudno važni za obrazovna postignuća učenika, odnosno resursi (doprinos) škole (njena politika, budžet, obuka i iskustvo nastavnika) definisani su kao manje važni za primarni rezultat – obrazovna postignuća učenika. To se objašnjavalo malom razlikom između karakteristika (resursa) škola koje su pohađali učenici različite rase pripadnosti, jer su deca u različitim školama učila po istom nastavnom planu i programu, nastavnici i škola slično su se ophodili prema učenicima, plate nastavnika su bile iste (Coleman et al., 1966). Samim tim bilo je zastupljeno uverenje da su resursi škola relativno ujednačeni. Kolmanov izveštaj sugerisao je da je obrazovni sistem blizak realizaciji ideje jednakih obrazovnih mogućnosti u zavisnosti od usklađenog relativnog intenziteta konvergentnih uticaja škole na dete sa divergentnim vanškolskim uticajima. To je dalje vodilo zaključku da su jednake obrazovne mogućnosti ostvarive samo u slučaju odsustva (nepostojanja) spoljašnjih, divergentnih uticaja na dete. Imajući u vidu da je to nemoguće, značaj i kvalitet vanškolskih resursa (resursa porodice), kao i intenzitet uticaja školskih resursa za postizanje efekata škole, postaje presudan. Preduslov važan za rezultat škole, odnosno obrazovna postignuća učenika, postaje prisutnost i izloženost jednakim, odnosno istim resursima. Iako Kolman nije dao precizan odgovor na pitanje koji tačno resursi vode rezultatima škole, značaj njegovog rada ogleda se u činjenici da su efekti različitih resursa postali osnova za procenu kvaliteta škole i verovatnoće za ostvarivanje jednakih obrazovnih mogućnosti. Resursi porodice, odnosno roditeljska uključenost u dečije obrazovanje, sagledana je kao presudno važan prediktor obrazovnog uspeha učenika i škole. Uslovi porodičnog života deteta te socio-ekonomski status porodice definisani su kao ključni faktori za učenje dece (Alexander & Morgan, 2016; Borman & Dowling, 2010). Moglo bi se reći da je dihotomija *inputa* (uloženih resursa) i *outputa* (ostvarenih rezultata) u prošlosti, kao i danas, od ključnog značaja za razumevanje ideje jednakih obrazovnih mogućnosti (Coleman, 1967).

Zaključci Kolmanovog izveštaja značajno su oblikovali nacionalnu obrazovnu politiku i naučno mišljenje o doprinosu škole jednakim obrazovnim mogućnostima dece i obrazovnoj produktivnosti u SAD (Coleman et al., 1966). Rezultate EEOS-a potvrđuju i drugi istraživači koji definišu porodične nejednakosti kao ključne faktore u predviđanju obrazovnih postignuća učenika (Armor, 1972; Jencks, 1972; Smith, 1972). Ujednačavanje resursa porodice, odnosno njihovog uticaja na obrazovna postignuća učenika, zasniva se na ideji roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, koja se tumači i kao deo rešenja problema jaza u obrazovnim postignućima učenika različitog porekla.

1.2.2.2. „Deca i njihova osnovna škola” – Plovden izveštaj

Važan doprinos definisanju odnosa porodice i škole šezdesetih godina prošlog veka u Ujedinjenom Kraljevstvu imao je izveštaj Centralnog savetodavnog odbora za obrazovanje (*Central Advisory Council for Education* – CACE), na čijem je čelu bila Bridžit Plovden (*lady Bidget Plowden*). Ovaj izveštaj o osnovnoškolskom obrazovanju, pod nazivom „Deca

i njihova osnovna škola”, u naučnoj literaturi poznat je i kao Izveštaj Plovden (*Plowden report*, 1967). Društveni kontekst u kome je Izveštaj nastao opisuje se kao posleratni period u okviru kog je Ujedinjeno Kraljevstvo uživalo stabilan ekonomski rast i politički konsenzus u vezi sa idejama slobode i jednakosti (Halsey & Sylva, 1987). Demokratska država i škola imale su važnu ulogu u afirmaciji navedenih ideja.

Izveštaju Plovden prethodio je Obrazovni zakon (*Education act*) iz 1944. godine, koji je doneo Centralni savetodavni odbor za obrazovanje. Zakon je predstavljao važan legislativni dokument koji je naglašavao značaj obrazovanja za ekonomski i socijalni napredak države (Chan et al., 2004). Propisivao je obavezu obaveznog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama za svu decu, mere kao što su besplatan prevoz učenika do škole, besplatni medicinski pregledi za svu decu u školi, besplatno mleko za užinu na školskom odmoru i slično. U skladu sa tim, Zakon o obrazovanju iz 1944. godine bio je važan doprinos „aspektu reforme socijalne države” (Harris & Gorard, 2015: 1). Primenom odredbi ovog zakona lokalne vlasti su preko škola vodile računa o duhovnom, moralnom, mentalnom i fizičkom razvoju učenika, obezbeđujući odgovarajuće obrazovanje za svu decu do 15 godina (Harris & Gorard, 2015). Zakon o obrazovanju je bio posebno važan jer je predviđao upis učenika u srednje škole primenom objektivnih kriterijuma procene njihovih sposobnosti. Kriterijum procene sposobnosti učenika uveden je sa idejom promocije roditeljskog izbora u obrazovanju. Međutim, ustanovljeno je da upis učenika u različite srednje škole (gimnaziju, modernu školu i/ili tehničku školu) reflektuje ograničeni obrazovni izbor roditelja pripadnika određene društvene klase, kao i da su obrazovna postignuća i rezultati na testovima sposobnosti učenika povezani sa društvenim statusom roditelja (David, 1992; Chan et al., 2008). U cilju prevazilaženja nejednakosti u obrazovnim mogućnostima učenika, obrazovne vlasti pokrenule su pitanje unapređenja obrazovnog sistema, sa implikacijama za osnovne škole. Ministar obrazovanja naručio je 1963. godine istraživanje osnovnog obrazovanja „u svim njegovim aspektima” (Chan et al., 2008: 13).

U opštem smislu Izveštaj pruža uvid u stanje osnovnog obrazovanja u Engleskoj i Velsu, ističući porodicu i porodične okolnosti u kojima deca žive kao suštinske faktore za efekte obrazovanja (David, 1992). Faktore porodičnog okruženja povezuje sa sposobnostima dece (učenika) i rezultatima u obrazovanju. Kao argument u prilog takve povezanosti navodi se da deca iz siromašnih društvenih slojeva ne postižu obrazovne rezultate kao deca srednje klase. Odgovornost porodice i škole za obrazovni uspeh učenika u izveštaju se dovodi u istu ravan, a partnerstvo porodice i škole definiše se kao važan preduslov uspeha učenika u školama. Izveštaj je naglašavao potrebe dece različitih društvenih kategorija (etničke, posebne potrebe) i time je doprineo promeni zakona u oblasti predškolskog obrazovanja siromašnih i socijalno ugroženih. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje definisana je kao sredstvo unapređenja obrazovanja dece i sticanja jednakih životnih šansi. Međutim, Plovden izveštaj je bio i predmet kritičkih razmatranja, jer se, kako navode pojedini autori, zasnivao na optimističnim pretpostavkama kreiranja obrazovnih promena putem opisa prakse (Leeson, 1967). Međutim, braneći značaj zaključaka i implikacija Plovden izveštaja, pojedini autori ukazuju da su opisi i preporuke na kojima se izveštaj zasniva u skladu sa tradicijom rada Savetodavnih odbora za obrazovanje u UK (Kogan, 1987).

Plovden izveštaj sadrži 32 poglavlja, a počinje rečenicom „...u srcu obrazovnog procesa nalazi se dete” (Plowden, 1967: 9). U prvim poglavljima izveštaj opisuje prirodu i razvoj deteta, kao i društveni kontekst koji doprinosi različitim aspektima dečijeg razvoja. Treće i četvrto poglavlje ističe ulogu roditelja u dečijem životu i obrazovanju (Hasley & Sylva, 1987). Poglavlje 32 daje preporuke školama i državnim organima za realizaciju roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Plowden, 1967). Navodi se da škole moraju doneti program saradnje sa porodicama. To podrazumeva planiranje redovnih sastanaka direktora i odeljenjskih starešina sa roditeljima pre nego što dete krene u školu, planiranje termina za formalne privatne razgovore po mogućnosti dva puta godišnje, planiranje dana otvorenih vrata u terminima koji odgovaraju roditeljima, izrade biltena za roditelje koji im pomažu da odaberu školu za njihovu decu, planiranje pismenih izveštaja o deci najmanje jednom godišnje, praćenje napredovanja deteta. Preporuka se odnosi i na ulaganje dodatnog napora škole i nastavnika kako bi se uspostavio kontakt sa roditeljima koji ne posećuju škole. U cilju podsticanja pozitivnih odnosa porodice i škole Ministarstvu prosvete je sugerisano da objavljuje publikacije sa primerima dobre prakse. U okviru izveštaja se navodi da roditelji moraju imati slobodu izbora osnovnih škola za njihovu decu kad god je to moguće, dok se od vlasti očekuje da preduzme mere za unapređenje rada nepopularnih škola. Preporuka se odnosi i na korišćenje prostora osnovne škole za realizaciju aktivnosti van redovnog radnog vremena. Izveštaj daje preporuku za pozivanje roditelja i drugih odraslih osoba da pomognu školi u aktivnostima koje se odvijaju van škole. Druge preporuke odnose se na predškolsko obrazovanje i formulisane su tako da štite interes dece i prava roditelja (Plowden, 1967). U kontekstu vremena u kom su date, preporuke su bile napredne i radikalne (Kogan, 1987).

Plovden izveštaj ističe školu kao adekvatan, pozitivan kontekst pomoći i podrške deci koja žive u nepovoljnim okolnostima, doprinoseći realizaciji jednakih obrazovnih mogućnosti učenika. Škole to čine podsticanjem razvijanja i usvajanja veština, znanja i samopouzdanja zasnovanog na urođenoj potrebi dece za učenjem. Izveštaj podstiče prisniji odnos između javnih institucija i njihovih korisnika, odnosno školu definiše kao sredstvo ostvarivanja socijalnog preporoda (David, 1992; Sugrue, 2010).

Uprkos razlikama između Kolmanovog i Plovden izveštaja, koje su podrazumevale razlike u primenjenoj metodologiji, razliku u uzorku učenika obuhvaćenih istraživanjem, kao i razliku u formi i obimu izveštavanja, zaključci se beleže kao jedinstveni i značajni za društveni kontekst i obrazovanje (Leeson, 1967). Izveštaji su doprineli širenju uverenja o doprinosu obrazovanja društvenim promenama, uz podršku i odgovornost države za realizaciju ideje o dostupnim i jednakim obrazovnim mogućnostima (David, 1992). Zaključci izveštaja doprineli su i širenju koncepta *educability* u UK i u SAD (David, 1992). Ovaj termin sugerise da su intelektualne i obrazovne sposobnosti dece promenljive po prirodi, podložne razvoju kroz unapređenje uslova u kući i/ili školi, odnosno putem roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (David, 1992). To znači da porodične i kućne okolnosti imaju značajne i trajne efekte na sposobnost učenika da ostvare dobit putem obrazovanja.

1.3. RODITELJSKA UKLJUČENOST U DEČIJE OBRAZOVANJE KAO KLJUČNI DEO OBRAZOVNE POLITIKE I LEGISLATIVE SAD i UK

Do sedamdesetih godina prošlog veka odnos porodice i škole u razvijenim zemljama zapadnog sveta (pre svega zemlje Severne Amerike i razvijene zemlje Evrope) bio je neformalan, dok se od sedamdesetih godina veka zakonski uređuje i formalizuje. Formalizaciji odnosa porodice i škole kao roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u velikoj meri doprineli su zaključci Kolmanovog i Plovden izveštaja. Koncept je tokom vremena pretrpeo izvesne izmene i dopune u zakonima, reflektujući aktuelni društveno-politički kontekst i različita shvatanja o ulozi i odgovornosti države, okruga, porodice i škole za obrazovanje, odnosno obrazovne rezultate učenika i škola. U tom smislu prvobitne formulacije roditeljske uključenosti u zakonima bile su osmišljene kao doprinos građanskim demokratskim pravima, odnosno kao doprinos unapređenju i realizaciji ideje jednakih obrazovnih mogućnosti dece. Vremenom je roditeljska uključenost definisana i kao obrazovno sredstvo doprinosa životnim šansama dece. Od osamdesetih godina prošlog veka do danas roditeljska uključenost obuhvata različite pojavne oblike, kao što su učešće u odlučivanju škola, osposobljavanje roditelja za rad sa decom i promovisanje roditeljskog obrazovnog izbora (Moles & Fege, 2011; Lopez et al., 2012).

1.3.1. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje u zakonima iz oblasti obrazovanja u Sjedinjenim Američkim Državama

Zakon o građanskim pravima iz 1964. godine i Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (ESEA) iz 1965, kao i zaključci Kolmanovog izveštaja iz 1966. godine, doprineli su formalizaciji i afirmaciji roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u zakonima i obrazovnoj praksi SAD.

U skladu sa državnim politikom, Zakon o građanskim pravima i pokret za građanska prava inicirali su donošenje državnih programa. Programi su se zasnivali na ideji uključivanja građana nižeg socioekonomskog statusa u različite oblasti društvenog života u cilju zadovoljenja potreba i uspešne integracije u život zajednice (Moles & Fege, 2011; Mapp, 2012). Programi doneti šezdesetih godina prošlog veka činili su sastavni deo državnog projekta pod nazivom „Rat protiv siromaštva” (*War against poverty*) i podrazumevali su, između ostalog, uključivanje roditelja u oblast obrazovanja. Jedan od prvih obrazovnih programa bio je iniciran Zakonom o ekonomskim mogućnostima (*Economic opportunity act*). Ovaj zakon bavio se pitanjima nejednakosti i nedostatkom obrazovnih mogućnosti i bio je usmeren ka obezbeđivanju pomoći ekonomski ugroženim predškolicima. Kao rezultat, predškolci i njihovi roditelji uključeni su i u druge državne programe, kao što je „Početak“ (*Head Start*), (Redding et al., 2011).

Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju (ESEA) iz 1964. godine značajno je doprineo širenju koncepta roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Poglavlje ovog zakona koje preciznije definiše roditeljsku uključenost nazvano je Naslov I (*Title I*). Prva verzija Zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju (ESEA) i poglavlje Naslov I osmišljeni su tako da osiguraju finansijsku pomoć siromašnim školskim okruzima. Međutim, nisu sadržali zahteve i formulacije roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Moles & Fege,

2011). Krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina prošlog veka Kancelarija za obrazovanje (*Office of education*) naložila je lokalnim školskim zvaničnicima osmišljavanje odgovarajućih aktivnosti i formiranje službe za roditeljsku uključenost (Mizell, 1980). U skladu sa tim, u okviru Naslova I roditeljima je omogućena uključenost u dečije obrazovanje kroz ulogu „savetnika” u telima škole (Moles & Fege, 2011: 5). Pretpostavljalo se da na taj način roditelji mogu razviti sposobnost za rad sa školom koja podržava dobrobit, rast i razvoj njihove dece (Mizell, 1980). Prvi važan formalni korak koji je obezbedio roditeljima učešće u realizaciji zakona i programa jeste formiranje Savetodavnog tela roditelja za Naslov I (*Title One Parent Advisory Councils – TOPAC*) (Ferguson, 2009; Mizell, 1980). U okviru ovog tela roditelji zajedno sa školskim okruzima donose odluke o distribuciji i korišćenju federalnih fondova za realizaciju programa iz Naslova I. Vremenom su se ovlašćenja Savetodavnog tela roditelja proširivala, pa se od roditelja očekivalo da budu uključeni i u planiranje, realizaciju i evaluaciju programa (Mapp, 2012). Roditeljska uključenost u razvoj programa iz Naslova I i praćenje efektivnosti omogućilo je njihovu informisanost o napredovanju svoje dece (Moles & Fege, 2011). Nacionalna koalicija roditelja, formirana nakon Savetodavnih tela roditelja, fokusirala se na praćenje realizacije zakonskih propisa iz Naslova I i izgradnju kapaciteta drugih roditelja za veću uključenost u obrazovanje dece. Ovu koaliciju činila je mala grupa roditelja aktivista koji su bili posebno zainteresovani za ulaganje resursa u obuke roditelja i razvoj liderstva (Mapp, 2012).

Početkom osamdesetih godina prošlog veka uloga savezne vlade u obrazovanju se smanjuje. U okviru Naslova I ukinuta su gotovo sva ovlašćenja roditelja (Lee, 2007). Države i lokalni školski odbori donosili su odluke o roditeljskoj uključenosti. ESEA je zamenjen Zakonom o konsolidaciji i unapređenju obrazovanja (*Education Consolidation and Improvement Act*), a Naslov I promenio je naziv u Odeljak I (Moles & Fege, 2011). Roditeljska uključenost tokom ovog perioda odnosila se na godišnje sastanke škole i porodica na nivou okruga u cilju informisanja roditelja o dostupnim programima. U to vreme ukinuta je i većina savetodavnih tela roditelja (Mapp, 2012). Lokalna školska administracija i školski odbori protivili su se Naslovu I koji je predlagao formiranje organizacije roditelja kao alternative strukturi moći ukinutog Savetodavnog tela roditelja (Moles & Fege, 2011). Međutim, uprkos ukidanju okružnih saveta roditelja, grupe poput Nacionalne koalicije roditelja Naslova I, Centar za pravo i obrazovanje, Fond dečije odbrane, Nacionalni komitet za građane u obrazovanju nastavile su borbu za oživljavanje roditeljske uključenosti u obrazovnoj legislativi i praksi (Moles & Fege, 2011; Mapp, 2012). Svaka dopuna ESEA i Naslova I zasnivala se na jačanju prisustva roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Do devedesetih godina i političari i roditelji upućivali su zahteve za veći stepen odgovornosti javnog obrazovanja, odnosno apelovali na zakonodavstvo da naloži takvu odgovornost. ESEA je 1994. dopunjen Zakonom o unapređenju Američkih škola (*Improving America's Schools Act – IASA*). Dopuna je podrazumevala promenu fokusa ESEA i Naslova I sa građanskih prava i borbe protiv siromaštva na značaj resursa škole za postignuća učenika (Moles & Fege, 2011). Proklamuje se razvoj ljudskog i socijalnog kapitala. Fokus se stavlja na obrazovne standarde i ocenjivanje koje je u skladu sa školskim standardima. Za škole za koje je ustanovljeno da ne ispunjavaju očekivanja države i roditeljskog izbora planirane su sankcije (Frankenberg & Orfield, 2007). Definisan je i

sveobuhvatniji model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Prema odredbama odeljka 1118 zakona škole koje primenjuju Naslov I u obavezi su da u saradnji sa roditeljima donose pisane programe roditeljske uključenosti, koji preciziraju načine saradnje učenika, roditelja i zaposlenih u školi u cilju postizanja obrazovnih standarda (Mapp, 2012). Obaveza škola odnosila se i na donošenje sporazuma sa roditeljima (*Parent-School Agreement*), u okviru kojih je definisana odgovornost za kvalitet nastavnog plana, programa i instrukcija. Roditelji su ovim sporazumima bili obavezani na podršku dečijem učenju uz obaveznu kontinuiranu komunikaciju na relaciji škola–kuća, a sve u cilju postizanja visokih standarda. Do 1998. godine sporazumi su korišćeni u 75% škola koje su primenjivale Naslov I (D'Agostino et al., 2001).

Glavna dopuna ESEA iz 1994. godine u vidu amandmana odnosila se na formiranje Centra za roditeljske informacije i resurse (*Parental Information and Resource Centers – PIRC*). Svaka država imala je jedan ili više ovakvih centara. Njihova opšta svrha zasnivala se na pružanju pomoći u sprovođenju politike roditeljske uključenosti i programa za unapređenje postignuća dece (Moles & Fege, 2011). Ovi centri formirani su radi unapređenja partnerskih odnosa između roditelja i nastavnika i zamišljeni su tako da obezbede koordinaciju Naslova I i drugih inicijativa za učešće roditelja. Obuku i podršku dobijali su roditelji i deca od rođenja do srednje škole, kao i osobe i grupe koje su sa njima radile. Putem ovih centara roditelji su sticali jasnu sliku o odgovornosti koja je definisana Naslovom I i drugim inicijativama i programima (Moles & Fege, 2011). Većina prosvetnih radnika koji su primenjivali usluge Centra prijavili su promenu prakse u vezi sa porodičnom uključenosti i podrškom dečijem učenju.

Nova izmena ESEA iz 2001. godine odnosi se na dopunu programom „Da nijedno dete ne zaostaje” (*No Child Left Behind-NCLB*, 2001). NCLB je značajno smanjio roditeljski glas, odnosno ograničio ulogu roditelja na primaoca informacija, sa fokusom isključivo na pitanja koja se odnose na njihovo dete (Mittra et al., 2016). To preoblikovanje roditeljskih uloga smanjilo je autoritet roditelja i oblikovalo je obrazovnu politiku na lokalnom nivou. NCLB nalaže državama definisanje standarda postignuća učenika i kvaliteta rada nastavnika. Cilj je bilo smanjenje nejednakih uslova školovanja, sa akcentom na odgovornost škola za postizanje standarda i očekivanja učenika (McGuinn, 2006). Takva orijentacija obrazovne politike trebalo je da doprinese inkluzivnosti i pravičnosti američkog obrazovanja (Gibbson, 2004). Rezultati testiranja školskih postignuća učenika postaju glavni kriterijum konkurisanja škola za državna sredstva i programe iz Naslova I. To znači da su postignuća učenika i škole činili kriterijum procene ispunjenosti državnih standarda i doprinosa škole smanjenju jaza u obrazovnim postignućima različitih kategorija učenika. NCLB je posebno doprineo razvoju pokreta slobodnog izbora škola (Mendez et al., 2017). Slobodan izbor škola zasnivao se na tržišnim ciljevima u obrazovanju, odnosno pokret je bio usmeren ka unapređenju obrazovanja sve dece, sa akcentom na decu iz ugroženih sredina. Verovalo se da sloboda obrazovnog izbora može usmeriti obrazovanje dece u skladu sa željama i potrebama roditelja. Do tada je školovanje zasnovano na rezidencijalnom kriterijumu uticalo na segregaciju američkog društva, dok se orijentacija ka slobodi izbora i „uklanjanjem rezidencijalnih zona pretpostavljalo da će se neka deca preseliti u škole izvan svog lokalnog okruženja, čime se smanjuje segregacija. Očekivalo se da će izbor osnažiti roditelje da ulože srca i nadu u obrazovanje svoje dece” (Lauder et al., 1999: 10).

U okviru zakonskih odredbi koje su činile novu dopunu ESEA, roditeljska uključenost u dečije obrazovanje prvi put je precizno definisana kao „učesće roditelja u redovnoj, dvosmernoj i smislenoj komunikaciji koja uključuje školsko učenje učenika i druge školske aktivnosti, obezbeđujući da roditelji imaju integralnu ulogu u pomaganju njihovoj deci u učenju, budu aktivno uključeni u obrazovanje njihove dece u školi kao punopravni partneri u obrazovanju, uključeni na odgovarajući način u donošenju odluka u savetodavnim telima škole kao pomoć obrazovanju njihovog deteta, sprovodeći i druge aktivnosti opisane u odeljku 1118” (Mapp, 2012: 17). Preciznije, ESEA u odeljku 1118 propisuje nekoliko važnih smernica za planiranje i organizaciju roditeljske uključenosti na nivou škole i na nivou okruga. Od škola koje primenjuju Naslov I očekuje se da u saradnji sa roditeljima definišu pisane pravilnike o smislenoj roditeljskoj uključenosti. Očekuje se i da škole koje primenjuju Naslov I donesu neku vrstu sporazuma na relaciji roditelj–nastavnik. Sporazum treba da ukaže na koji način partnerstvo roditelja i škole može unaprediti standarde postignuća učenika. Zakon propisuje i obavezu razvoja i procene politike roditeljske uključenosti koja se ostvaruje u okviru Naslova I. Školski okruzi imali su obavezu i odgovornost definisanja politike, odnosno načine angažovanja roditelja na unapređenju i efektivnom uključivanju u program škola, kao i donošenje izveštaja o proceni napretka škola i okruga. Izveštaje donose sve škole, bez obzira da li primenjuju programe iz Naslova I. Ukoliko izveštaji ne prepoznaju napredak škole ili okruga, roditeljima je data mogućnost i pravo da dete prebace u drugu školu, ili traže dodatne usluge koje će im omogućiti učešće u unapređenju rada škole. Državna obrazovna agencija pratila je zakonitost izvršnosti tih propisa (Mapp, 2012). Svi navedeni načini komunikacije, podele odgovornosti i negovanja međusobnog poštovanja porodice i škole propisani odeljkom 1118 Zakona suštinski su isticali značaj partnerstava. Međutim, kako navode pojedini autori, partnerstvo je uslovljeno rukovodstvom, veštinama i voljom država i lokalne obrazovne vlasti (Moles & Fege, 2011). To znači da je za realizaciju politike roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje važno da škole poštuju odredbe Zakona. S obzirom na to da odeljak zakona 1118 ne propisuje sankcije školskim okruzima ukoliko škole ne ispunjavaju definisane obaveze, zaključak je da nisu precizirani mehanizmi postupanja. Roditeljima su bili na raspolaganju zakoni i informacije, dok je implementacija propisa ipak bila prepuštena isključivo lokalnim školskim okruzima.

Analizirajući promene Naslova I ESEA opažaju se razlike u orijentaciji roditeljske uključenosti. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje prvobitno je osmišljena kao strategija koja će obezbediti pravedno i efikasno distribuiranje programa Naslova I svim okruzima i školama, obezbeđujući dostupnost obrazovanja pod jednakim uslovima za svu decu. Roditelji u ulozi savetnika u okviru Savetodavnih odbora bili su uključeni u odlučivanje o programima. Promene u orijentaciji roditeljske uključenosti definisane amandmanima Zakona odnosile su se na sposobnost roditelja da nadgledaju efekte programa, volontiranje roditelja u školi, kao i dogovor između škole i roditelja u vezi sa učenjem dece kod kuće. Program donet u okviru Naslova I ESEA, pod nazivom „Da nijedno dete ne zaostaje” (*No child left behind* – NCLB) pozicionira roditelje kao partnere u obrazovanju njihove dece, propisujući obavezu obaveštavanja roditelja o učenju i napredovanju, kao i mogućnost promene škole ukoliko škola dve ili više godina ne ispunjava državne standarde. Zakonskim odredbama roditeljima je data mogućnost dodatnog besplatnog obrazovanja, odnosno podučavanja, ukoliko škola ne ispunjava

državne standarde. Time je podržana sloboda izbora roditelja u obrazovanju njihove dece (Lee, 2007). Devedesetih godina prošlog veka, dopunom ESEA odeljak 1118, roditelji dobijaju ulogu korisnika obrazovnih usluga, sa akcentom na odgovornost za načinjen obrazovni izbor. Uporedo sa odgovornošću roditelja, definisana je i odgovornost škole za zadovoljavanje potreba roditelja i dece. Roditeljska uključenost na taj način predstavlja sredstvo unapređenja rada škole, odnosno zasniva se na političkom organizovanju i mobilizaciji resursa prilikom realizacije programa iz Naslova I. U okviru kritičkog osvrta na savremeno shvatanje koncepta roditeljske uključenosti u okviru ESEA, konstatuje se da afirmacija roditeljske slobode izbora u obrazovanju može poboljšati obrazovna postignuća, ali da iscrpljuje odgovornost roditelja i zajednice na putu unapređenja rada škole (Mapp, 2012).

1.3.2. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje u zakonima iz oblasti obrazovanja u Ujedinjenom Kraljevstvu

Pedesetih i šezdesetih godina prošlog veka razvoj obrazovnog sistema UK zasnivao se na kritici Obrazovnog zakona (*Education act*) iz 1944. godine. Kritika ovog Zakona bila je utemeljena na uverenju o značaju razvoja punog potencijala dece tokom školovanja bez obzira na njihove sposobnosti i/ili društveni status. Kritikovao je selektivni pristup u obrazovanju, zasnovan na meritokratskim principima prilikom upisa učenika u školu (Johnson, 1990; Walford, 1990). Suštinske izmene ovog zakona, zasnovane na principima socijalne pravde i jednakim dostupnim obrazovnim mogućnostima nastaju tek osamdesetih godina (Harris & Gorard, 2015).

Ekonomska recesija početkom sedamdesetih godina prošlog veka u UK dovela je do manjih državnih ulaganja u oblast obrazovanja. U sistemu osnovnog i srednjeg obrazovanja beleži se pad obrazovnih standarda učenika, a prisutno je i nezadovoljstvo metodama ocenjivanja učenika (David, 1992). Na državnom nivou raspravljalo se o opravdanosti orijentacije obrazovne politike ka ideji dostupnih jednakih obrazovnih mogućnosti. Interesne grupe na čelu države govorile su o neophodnosti direktnijeg povezivanja obrazovanja sa potrebama ekonomije, o značaju ulaganja u ljudski kapital, kao i o neophodnosti praćenja ostvarenosti obrazovnih standarda učenika (Anderson & Donchik, 2016; David, 1980). Krajem sedamdesetih godina roditelji dobijaju značajniju ulogu u sferi odlučivanja u oblasti obrazovanja. Njihova uloga nije više isključivo podrška dečijim individualnim obrazovnim rezultatima u školi putem, na primer, učešća u izradi domaćih zadataka, svakodnevnim aktivnostima kao što je čitanje i slično, već se uključuju i u rad upravljačkih tela škole. Osnaživanju odlučivanja roditelja u sferi obrazovanja dodatno doprinosi formiranje Istražnog komiteta o vladi i upravljanju školama (*Investigative Committee on Government and School Management*), (David, 1992). Međutim, kako navode pojedini autori, uprkos datoj mogućnosti kolektivnog odlučivanja, prevashodno individualistički orijentisani, roditelji nisu iskoristili potencijalnu snagu kolektivnog uticaja na dešavanje u obrazovanju (Ouston & Hood, 2000; Woods, 1988).

Osamdesetih godina političari, prosvetni radnici i akademici, u okviru kritika strategija meritokratije, artikulišu nove ciljeve u oblasti obrazovanja zasnovane na konzumerizmu i slobodi izbora (Anderson & Donchik, 2016; David, 1992; Littler, 2018). Promena orijentacije od pravičnosti ka odgovornosti i slobodi izbora roditelja zasniva se na uverenju

da roditelji učešćem u obrazovanju njihove dece i saradnjom sa školom mogu doprineti obrazovnim postignućima učenika (Napoletano, 2024; Souto-Otero, 2010). Na taj način roditeljska uključenost u dečije obrazovanje postaje ključni faktor unapređenja kvaliteta i efikasnosti škola (Chan et al., 2008). Kao rezultat promene orijentacije obrazovne politike donosi se Obrazovni zakon (Education act, 1980), koji tokom godina ima nekoliko verzija (iz 1980, 1981. i 1986. godine). Ovaj zakon naglašava značaj uloge roditelja u obrazovanju dece, vrednost odnosa porodice i škole, kao i informisanosti roditelja (Beauvallet, 2015).

Dokument „Bela knjiga Bolje škole” (*White Paper Better Schools*) iz 1985. godine (DES, 1985) donet je u cilju isticanja značaja unapređenja učeničkih postignuća i različitih sposobnosti u oblasti jezika, matematike i prirodnih nauka. U okviru ovog dokumenta prosvetne vlasti jasno definišu obrazovanje kao suštinsko u pripremi generacija za fleksibilno tržište rada, duhovni, fizički i kulturni razvoj. Uloga porodice i škole određuje se kao nezamenljiva za postizanje školske efikasnosti i zajedničkih ciljeva društva (države). Od škola se očekuje da roditeljima pruže informacije, pravo glasa i partnerstvo (Harris & Gorard, 2015).

Zakon o reformi obrazovanja (*Education Reform Act*) iz 1988. godine svrhu obrazovanja zasniva na potrebama društva i ekonomije. Škole dobijaju veću autonomiju u odnosu na lokalne vlasti i u vezi sa raspoloživim budžetom. Odobreno im je nezavisno finansiranje, odnosno novi oblik nezavisnog finansiranja od države (Harris & Gorard, 2015), dok roditelji formalno dobijaju slobodu da se informišu o školi i njenoj efektivnosti, kao i postignućima učenika. Zakon o obrazovanju iz 1996. godine (*Education Act 1996*) navodi da je dužnost roditelja da obezbede obrazovanje njihovom detetu ako je na uzrastu za obavezno školovanje. Dalje, zakon propisuje odgovornost roditelja za efikasnost obrazovanja njihove dece, koja je u vezi sa uzrastom, sposobnostima i sklonostima, posebnim obrazovnim potrebama, koje škola treba da zadovolji (Harris & Gorard, 2015).

Strategija države usmerena ka uključenosti roditelja u obrazovanje dece opisana je i u dokumentu *White Paper Excellence in Schools* iz 1997. godine (DfEE, 1997). Državna strategija u ovom dokumentu bazirana je na značaju podrške roditelja deci, kako bi ona ostvarila svoj pun potencijal. Definiše tri važna segmenta u oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje: pružanje informacija roditeljima, davanje roditeljima pravo glasa, podsticanje porodica da uče zajedno (DfEE, 1997).

U okviru obrazovne politike UK kao posebna inicijativa i podsticaj roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje izdvaja se obaveza potpisivanja ugovora porodice i škole (Coldwell et al., 2003). Potpisivanje formalnih ugovora, uprkos neodobravanju prosvetnih radnika i roditelja, po mišljenju obrazovnih političara predstavlja adekvatno sredstvo unapređenja odnosa porodice i škole, kao i obrazovnih postignuća učenika (Ouston & Hood, 2000). Ovi ugovori imaju za cilj definisanje odgovornosti na putu ostvarivanja efektivnosti i kvaliteta obrazovanja. Neke od prednosti ugovora dovode se u vezu i sa pozitivnim uticajem koji imaju na svest obrazovnih partnera, definisanje zajedničkih ciljeva delovanja i odgovornosti roditelja i škole, donošenje smernica za zajednički rad i procenu efektivnosti partnerstva (Bastiani, 1993, 1996; Ouston & Hood, 2000). Danas su ugovori porodice i škole norma u Engleskoj. S druge strane, potpisivanja obrazovnih ugovora je predmet i kritike. Ukazuje se na neravnotežu u moći porodice i škole i postavlja se pitanje izvršnosti (Ouston & Hood, 2000)). Kao važno pitanje izdvaja se pitanje sankcija, odnosno mera intervencije u slučajevima neizvršavanja očekivanih obaveza iz ugovora. U skladu sa

kritičkim osvrtom, može se zaključiti da ugovori porodice i škole predstavljaju moralno obavezujući odnos koji se ne „poklapa” sa konceptom partnerstva. Problemi koji se javljaju prilikom sklapanja ovih ugovora mogu se tumačiti kao odraz različitih i često suprotstavljenih modela uloge roditelja u obrazovanju poslednjih decenija (Ouston & Hood, 2000).

Početkom 21. veka roditeljska uključenost u dečije obrazovanje postaje sve značajnija zakonska obaveza u Engleskoj. Obrazovna politika pridaje primarni značaj roditeljstvu i odlučivanju roditelja u oblasti obrazovanja i školovanja dece. Zakon iz 2002. godine (Education Act 2002) precizira rad upravnog organa škole, dok amandman ovog zakona iz 2006. nalaže uvažavanje stavova roditelja i upisanih učenika o pitanjima organizacije i upravljanja obrazovanjem. Međutim, treba istaći da je uprkos pruženoj zakonskoj mogućnosti uticaja i učešća roditelja u obrazovanju i radu škole u različitim oblastima i u vezi sa različitim pitanjima, kao što su, na primer, upis u školu na osnovu meritokratskih principa (sposobnosti učenika) ili kolektivna ovlašćenja roditelja iz osetljivih društvenih grupa, roditeljski uticaj suštinski bio ograničen. Roditeljsko učešće u odlučivanju škole smatralo se marginalizovanim zbog sve veće potrebe za menadžerskom kompetencijom i stručnosti u vođenju škola (Hallgarten, 2000). Parentokratski principi usmeravaju dalji razvoj obrazovnog sistema, afirmišući slobodu izbora i odgovornost roditelja za školovanje njihove dece.

Uvidom u obrazovne zakone SAD i UK o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje opažaju se promene u shvatanju koncepta i strategija implementacije u obrazovnoj praksi. Od sedamdesetih godina prošlog veka formalizaciji odnosa porodice i škole doprinela je decentralizacija upravljanja obrazovanjem. Uključenost roditelja u dečije obrazovanje u prvobitnim zakonima osmišljena je kao mera koja će doprineti formiranju povoljnih okolnosti za realizaciju ideje zajedničkog obrazovanja, čime bi se smanjile razlike u obrazovnim postignućima učenika koji pripadaju različitim društvenim klasama ili rasi (David, 1992; Moles & Fege, 2011). Zakon je podržavao učešće zainteresovanih strana u procesu obrazovanja, u cilju unapređenja obrazovanja i školovanja za sve (Blackmore, 1994). Tokom osamdesetih godina ključni aspekti obrazovne politike pozicioniraju roditelje kao aktivne učesnike i aktere u školskoj reformi, tako da oni dobijaju značajniju političku ulogu u obrazovanju (David, 1992). Predstavници organizacija roditelja i nastavnika uključuju se u procese kreiranja državne politike na svim nivoima u cilju promovisanja „efikasnijeg demokratskog obrazovnog sistema” (David 1992: 9), zasnovanog na inkluziji i doprinosu obrazovanja formiranju građanstva. Politika roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje usmerena ka realizaciji ideje jednakih, dostupnih obrazovnih mogućnosti, od osamdesetih godina postepeno pomera fokus na odgovornost roditelja kroz roditeljski izbor. Od devedesetih godina roditelji dobijaju novu ulogu u obrazovanju dece, kao potrošači obrazovnih usluga. Osaženi slobodom izbora, roditelji postaju primarni prediktori kvaliteta obrazovanja (Whitty & Power, 2011; McGinn & Ben-Porath, 2014). Interesantno je da su roditelji podsticani da zbog nezadovoljstva školom promene školu deteta, pre nego da svojim glasom i angažovanjem utiču na promene u obrazovnoj politici i praksi škole (Blackmore & Hutchinson, 2010). Odgovornost za obrazovanje i školovanje dece je na

roditeljima, uprkos činjenici uskraćenog demokratskog autoriteta u sprovođenju obrazovne politike. Nažalost, kako navode pojedini autori, takve promene u orijentaciji roditeljske uključenosti u obrazovanje njihove dece nisu uticale na smanjenje nejednakosti između škola i učenika (Brantlinger, 2003; Ball, 2000; Lamb et al., 2004).

1.4. OBRAZOVNA PARENTOKRATIJA I FENOMEN OBRAZOVANJA U SENCI

Imajući u vidu da je jedna od važnih funkcija obrazovnih sistema obezbeđivanje jednakih životnih šansi (mogućnosti) pojedincima (Goldthorpe, 1996), u naučnoj literaturi u oblasti obrazovanja razmatra se kako ovaj proces dodele funkcioniše i kakva je uloga roditeljske uključenosti u tom procesu (Becker, 1993; Hadjar & Gross, 2016). Distribuiranje obrazovnih mogućnosti u okviru obrazovnog sistema, odnosno pitanje odgovornosti za dostupnost i jednakost pristupa obrazovnim mogućnostima, koje se odražava na obrazovne rezultate škole i učenika, u ovom poglavlju rada predstavljeno je iz perspektive engleskog sociologa obrazovanja Filip Brauna (*Phillip Brown*).

Analizirajući razvoj obrazovnog sistema Velike Britanije, Braun definiše „tri talasa” njegovog razvoja (Brown, 1990). Prvi talas razvoja obrazovnog sistema zasniva se na odgovornosti države za dostupnost obrazovanja za svu decu. Drugi, meritokratski talas karakteriše dostupnost jednakih obrazovnih mogućnosti sa akcentom na individualne zasluge, kao glavni princip selekcije i klasifikacije. Braun ističe da je alokacija životnih šansi pravednija u okviru meritokratskog talasa, jer su šanse determinisane uložnim trudom i talentom pojedinca, a ne pripadnošću društvenoj klasi ili rasi (Brown, 1990; Waldow, 2016). U skladu sa ovim shvatanjem, obrazovna postignuća učenika tumače se u vezi sa uložnim trudom, naporom ili u nekoj meri urođenim karakteristikama, kao što su talenat i inteligencija. Te karakteristike pojedincu, odnosno detetu, obezbeđuju bolji društveni status u skladu sa beneficijama kvalitetnog obrazovanja. Obrazovanje postaje sredstvo diferencijacije talentovanih pojedinaca, obezbeđujući da kompetentni i odlučni imaju najviše pozicije u društvu (Swingewood, 2000).

Razvoj trećeg talasa obrazovnog sistema krajem dvadesetog veka dovodi se u vezu sa principima neoliberalne reforme, koja se zasniva na tržišnim idejama i slobodi izbora. Glavna teza neoliberalne paradigmatke promene je da tržišno specifične prakse vode efektivnom i efikasnom pružanju usluga (Fusarelli & Johnson, 2004). Reči kao što su izbor, sloboda, konkurencija, standardi primenjuju se za opisivanje uspostavljenih tržišnih procesa u obrazovanju (Braun, 2000). Reforma obrazovanja u skladu sa uplitanjem ekonomskih principa u oblast obrazovanja odnosila se na donošenje propisa koji ističu učinak, nalažu decentralizaciju škola, pružanje mogućnosti izbora i slobode roditeljima da kontrolišu obrazovni proces. Time se u obrazovanju ubrzava transformacija uloge roditelja od podrške školi, ka ulozi korisnika i potrošača (Dempster et al., 2001). Navedeni procesi dovode se u vezu sa slabljenjem meritokratije i usponom tzv. obrazovne parentokratije (Brown, 1990).

Parentokratija nije usmerena ka „...količini stečenog obrazovanja, već ka društvenoj osnovi na kojoj je organizovana obrazovna selekcija” (Brown, 1990: 66). Obrazovanje dece tumači se u vezi sa bogatstvom i željama roditelja, a ne sposobnostima i trudom učenika (Brown 1990; Yung & Zeng, 2022). Drugim rečima, bogatstvo i aspiracije roditelja čine

determinante obrazovnog izbora i kvaliteta obrazovanja (Yung & Zeng, 2022). U skladu sa tim, obrazovanju se dodeljuje važna društvena uloga i funkcija, a efektivnost se ne prepušta isključivo školi i nastavnicima. Veruje se da politika parentokratije povećava demokratskost unutar obrazovnog sistema omogućavajući učenicima i porodicama da slobodno biraju škole, umesto da budu raspoređeni merama državne administracije (DeWiele & Edgerton, 2016).

Pojedini autori navode da do preorijentacije obrazovne politike od ideje jednakih obrazovnih mogućnosti do slobode izbora roditelja dolazi usled neuspeha države u domenu proklamovanih meritokratskih obrazovnih ciljeva (Brown, 1990; Waldow, 2016). S druge strane, državne vlasti svoje izmenjeno delovanje u sferi obrazovne politike opravdavaju uvidom da realizacija ideje jednakih dostupnih obrazovnih mogućnosti narušava socijalne i obrazovne standarde, kao i slobodu izbora pojedinca (Waldow, 2016). Posledično, država primenjuje nova sredstva za ostvarivanje obrazovnih interesa i ciljeva. Ulogu i odgovornost roditelja definiše kao odlučujuću za obrazovne ishode učenika. Kako navodi autor Waldow „...država više ne može imati odgovornost za obrazovne probleme, jer roditelji imaju slobodu izbora i odgovorni su za posledice izbora koje donose” (Waldow, 2016: 315). Retorika koja oblikuje roditeljski izbor zasnovana je na „standardima izvrsnosti” i „ekonomskoj slobodi” (Brown, 1990: 78). U skladu sa tim, nezadovoljavajuća obrazovna postignuća dece tumače se kao posledica pogrešnih procena i odluka roditelja, a nezadovoljavajući rezultati škole kao slika slabog kvaliteta njenog rada, zbog koje se na konkurentskom tržištu školskih usluga gube učenici. Obrazovni sistem uređen na parentokratskim principima zasnovan je na „opstanku putem rezultata” (Brown, 1990: 74), što se dovodi u vezu i sa privatizacijom u oblasti obrazovanja. Tržišni principi diktiraju obrazovne tokove, a ponuda i potražnja obrazovanja podstiču otvorenu konkurenciju između škola. Pretpostavka je da se na taj način unapređuju standardi postignuća za sve i obezbeđuje informisani izbor roditelja (Bodroški-Spariosu i Duhanaj, 2024).

Imajući u vidu da na tržištu rada raste konkurencija u pristupu poslovima koji zahtevaju visokokvalitetne veštine, obezbeđujući društveni status i veće prihode pojedincu, roditelji se angažuju kako bi njihovoj deci putem kvalitetnog obrazovanja omogućili što bolju budućnost (Bodroški-Spariosu i Duhanaj, 2024). Oni se direktno uključuju u pripremu dece za tržište obrazovanja i zanimanja, smatrajući da je to njihov centralni zadatak (De Wiele & Edgerton, 2016). Imućniji roditelji pomažu deci ulažući u unapređenje njihovog obrazovnog kapitala (Weis & Cipollone, 2013). Pored formalnog obrazovanja i obrazovnih sertifikata, deca uz pomoć i podršku roditelja akumuliraju dopunske oblike kulturnog i društvenog kapitala (Bourdieu 1986, 1997). U skladu sa tim, pristup obrazovanju zasnovan na principima slobodnog tržišta omogućava roditeljima da direktnom intervencijom unaprede obrazovna iskustva dece izborom koji donose od najranijih faza detetovog razvoja. Međutim, iako se čini da ovaj proces funkcioniše racionalno, školski izbori su usko povezani sa društvenim statusom roditelja (Brown, 1990; De Wiele & Edgerton, 2016). Kritičari parentokratije navode da ovaj pravac razvoja obrazovnog sistema ne samo da reprodukuje međugeneracijske nejednakosti, već ih i legitimiše (Ball, 1993, 2006; Power & Whitty, 2006). Prepoznato je da je „...nivo roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje povezan sa klasnim položajem roditelja i sa društvenim i kulturnim resursima koje društvena klasa poseduje” (Lareau, 1987: 81). U skladu sa tim roditelji više i srednje klase, u cilju obezbeđivanja uspeha i prosperitetne budućnosti dece u kasnijem životu i u skladu sa

moogućnostima, odnosno kulturnim i finansijskim kapitalom, posebnu pažnju posvećuju obezbeđivanju konkurentne prednosti za svoju decu. Na taj način roditeljska uključenost u dečije obrazovanje dovodi se u vezu sa pitanjem moći, a moć nije jednako raspoređena po društvenim grupama (Fine, 1997).

Naučna istraživanja svedoče u prilog navodima, jer se nejednakost u raspoloživim resursima porodica dovodi u vezu sa nejednakostima koje se stvaraju u sistemu. Roditelji srednje i više klase uživaju socioekonomske prednosti u odnosu na roditelje nižeg socioekonomskog statusa na svim nivoima školovanja – osnovnom, srednjem i višem (Lareau 2000, 2011; Lareau & McNamara Horvat, 1999; Weis & Cipollone, 2013). Roditelji više društvene klase poseduju resurse poput viših prihoda i nivoa obrazovanja, znanja o tome kako funkcionišu školski sistemi i razvijene mreže socijalne podrške (Blackmore & Hutchison, 2010). Takvi resursi omogućavaju im uspešno vođenje dece ka uspehu (Bourdieu, 1997; Coleman, 1988; Vincent & Ball, 2006).

Autori koji su se bavili obrazovnom parentokratijom navode da je parentokratska ideologija evidentna na dva strateški međusobno povezana nivoa (De Wiele & Edgerton, 2019). Prvi nivo podrazumeva parentokratiju kao društveno-političku logiku u okviru koje se potrošački izbori roditelja i mehanizmi slobodnog tržišta definišu kao najefikasniji put ostvarivanja obrazovne izvrsnosti i unapređenja školskog uspeha. Drugi nivo podrazumeva logiku vaspitanja dece, u okviru koje se roditelji osećaju primorani da putem mikroupravljanja usmeravaju razvojne potencijale i obrazovne karijere njihove dece. Na taj način roditelji kod dece podstiču i tokom godina razvijaju gotovo preduzetnički pristup obrazovanju zasnovan na akumuliranju portfolija resursa (iskustva, veštine, dostignuća, sertifikata) važnih u različitim fazama društvene mobilnosti. Polazeći od tih shvatanja, parentokratija se može odrediti kao društveno-politička logika koja politiku obrazovanja bazira na izboru roditelja i ishodima slobodnog tržišta. O njoj se govori kao o proaktivnoj intervencionističkoj roditeljskoj logici zasnovanoj na optimizaciji šansi dece putem roditeljskog mikroupravljanja njihovim razvojnim i obrazovnim mogućnostima (De Wiele & Edgerton, 2019).

Braunova originalna konceptualizacija naglašava prvi nivo parentokratije kao društveno-političke logike u okviru koje se državne vlasti sve više prikriveno opredeljuju za društvenu selekciju mehanizmima slobodnog tržišta (Brown, 1990). Međutim, kritičari parentokratije navode da ideje o integraciji i demokratiji, na kojima se deklarativno zasniva implementacija tržišnih ideja u oblasti obrazovanja, nisu utemeljene. Slobodan izbor škole predstavlja meru koju uglavnom koriste socijalno povlašćene porodice, što ne sprečava, već pojačava društvenu segregaciju (Bonal & Cristián, 2019; Hill & Scott, 2017; Rosiek, 2019). Imućniji roditelji deci obezbeđuju dodatne aktivnosti učenja, kvalitetnije obrazovanje u dobrim državnim ili privatnim školama. U skladu sa tim kao specifičan fenomen u okviru parentokratskog talasa razvoja obrazovnih sistema nastaje tzv. „obrazovanje u senci” (*shadow education*).

Obrazovanje u senci čini specifičnu formu investiranja roditelja u dečije obrazovanje, odnosno specifičan oblik roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Ono se često razmatra u vezi sa socioekonomskim statusom učenika, investiranjem u podučavanje dece i nejednakostima u obrazovnim postignućima učenika (Buchmann et al., 2010; Park et al., 2016; Entrich, 2021). Naziva se i privatno podučavanje ili dodatno obrazovanje koje je organizovano van redovnih školskih časova radi pružanja pomoći učenicima i poboljšanja

njihovih obrazovnih rezultata (Bray, 2002; Entrich, 2021). Autor Bray posebno se bavio ovim fenomenom u okviru obrazovnih politika, dokumentujući pojavu širenja obrazovanja u senci u nacionalnim obrazovnim sistemima širom sveta (Bray, 2009). On je razvio i detaljnu standardnu definiciju aktivnosti učenja koje čine ovaj oblik obrazovanja. Prema njegovom shvatanju, osnovna obeležja obrazovanja u senci odnose se na dopunu nastavnih sadržaja koji su već obrađeni u školi, podučavanje za finansijsku nadoknadu za razliku od neplaćenog podučavanja koje pruža porodica, članovi zajednice ili dodatna, dopunska nastava u školi kao deo profesionalnih obaveza i odgovornosti nastavnika (Bray, 2002). Bray navodi i da nastavni sadržaji obuhvaćeni obrazovanjem u senci ne podrazumevaju sticanje i razvijanje svih programom predviđenih znanja i veština, već samo onih koji su relevantni za ispite i testiranja velikog uloga. Usluge obrazovanja u senci pružaju kako kvalifikovani nastavnici sa licencom u cilju sticanja dodatnih prihoda, tako i komercijalni neformalni provajderi, kao što su studenti, penzioneri i druga lica koja svoje usluge prodaju na „sivom tržištu” ponude i potražnje privatnih časova. Bray navodi da „...obrazovanje u senci mnogo manje podrazumeva podršku u učenju učenicima koji podršku ne dobijaju u školi, već uglavnom podrazumeva održavanje takmičarske prednosti za učenike koji su već uspešni i privilegovani u školi” (Bray, 2021: 452). U vezi sa tim ističe da je važno ispitati motive učenika i roditelja za uključivanje u ovaj oblik obrazovanja.

Istraživanja pokazuju da je obrazovanje u senci najrasprostranjenije u gradovima istočnoazijskih zemalja (kontinentalna Kina, Hong Kong, Tajvan, Japan, Južna Koreja), u SAD, Velikoj Britaniji i delovima kontinentalne Evrope (Bray, 2009; Entrich, 2021). Globalno, može se konstatovati da je zastupljenost viša u visoko selektivnim obrazovnim sistemima. S tim u vezi razmatraju se razlozi koji utiču na sve veću zastupljenost u različitim državama sveta (Bray & Lykins, 2012; Buyn et al., 2018). Ti razlozi podrazumevaju vezu između obrazovnih ishoda učenika, njihovog budućeg zanimanja i društvenog statusa, što znači da učenici moraju ostvariti što bolje rezultate na testovima visokog uloga tokom školovanja kako bi imali prosperitetnu budućnost. Istraživanja svedoče i da nacionalni kvalitet javnog obrazovanja utiče na pojavu obrazovanja u senci, jer nezadovoljstvo roditelja radom i instrukcijama nastavnika vodi uključivanju dece (učenika) u ovaj alternativni oblik obrazovanja. Međutim, zastupljenost se objašnjava i nezadovoljstvom nastavnika materijalnim i socijalnim statusom. Kako bi uvećali primanja, imali veću slobodu u radu, nastavnici učestvuju u realizaciji ove vrste podučavanja učenika (Bray, 2021). U tom smislu zastupljeno je i uverenje da ovaj oblik obrazovanja čini sastavni deo kulture formalnog obrazovanja.

Važno je istaći da se obrazovanje u senci shvata kao važna dimenzija roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Byun & Baker, 2015). Međutim, ustanovljeno je da je neophodno više istraživanja kako bi se proizvelo sistematsko znanje o različitim načinima na koje obrazovanje u senci može uticati na obrazovne ishode i obrazovni proces (Bray & Lykins, 2012; Byun & Baker, 2015; Yung & Bray, 2017; Zhang & Bray, 2020).

1.5. INTERNACIONALIZACIJA KONCEPTA (POLITIKE) RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE

Internacionalizacija koncepta roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje razmatra se u vezi sa procesom globalizacije u obrazovanju. Pojmovi internacionalizacije i globalizacije u naučnoj literaturi sagledani su kao pojmovi između kojih se pravi jasna distinkcija, ali i kao pojmovi koji se tretiraju kao sinonimi (McCabe, 2001; Scholte, 2007). Globalizacija se tumači i kao posebno intenzivan oblik internacionalizacije (Hirst & Thompson, 1999 in Scholte, 2007), ali i kao proces koji se odvija uporedo sa procesom internacionalizacije pod okriljem međunarodnih organizacija (Dimitrijević i Vučić, 2016). U opštem smislu pojam globalizacije označava rastuću društvenu i političku međupovezanost zemalja, odnosno globalne procese razmene znanja, tehnologije, društvenih vrednosti, normi ponašanja, kao i promociju razvoja na različitim individualnim, institucionalnim i društvenim nivoima između različitih zemalja i kultura (Scholte, 2007; Bakhtiari, 2011). Dominantni procesi globalizacije, pojavom nadnacionalnih institucija čija moć i upravljanje utiče na politički domen nacionalnih država, okarakterisani su i kao hiperliberalizam u ekonomskom domenu i kao komodifikacija, konzumerizam i standardizacija na kulturnom domenu (Bottery, 2000). U ovom radu globalizacija i internacionalizacija primenjuju se kao sinonimi, čime se naglašava „rast razmene i međuzavisnosti između zemalja” (Scholte, 2007: 6).

1.5.1. Globalizacija i obrazovna politika

Poslednjih decenija procesi globalizacije utiču na različite oblasti ljudske i društvene svakodnevice – ekonomske, političke, kulturne i društvene (Verger et al., 2012) – obuhvatajući i obrazovanje, kako lokalno, tako i globalno (Zajda, 2020). Prema stanovištima Antonija Vergera, profesora sociologije sa univerziteta u Barseloni, globalizacija najvidljivije efekte u obrazovanju ostavlja u sferi obrazovne politike (Verger et al., 2012; 2014). Stručna literatura i mišljenje javnosti zasnivaju se na uverenju da se obrazovna politika ogleda u onome što je sadržano u legislativi i regulativi iz oblasti obrazovanja – strategije, zakoni, pravilnici, akcioni planovi, uredbe, uputstva i slično (Spasenović, 2019; Viennet & Pont, 2017). Preciznije, obrazovna politika „podrazumeva mehanizme kojima se obezbeđuju uslovi (pravni, finansijski, kadrovski...) za ostvarivanje obrazovne koncepcije, obrazovnih ciljeva i strategije” (Spasenović, 2019). U skladu sa tim, u ovom poglavlju rada opisan je uticaj dimenzija globalizacije na obrazovnu politiku zemalja sveta, što postepeno vodi razumevanju zastupljenosti koncepta roditeljske uključenosti u obrazovne zakone i prakse (Verger et al., 2012; 2014).

Antoni Verger sa saradnicima naglašava da globalizacija generiše nove *inpute* za kreiranje obrazovne politike, odnosno definiše nove probleme za rešavanje, putem obrazovanja. Globalno, ključni problemi odnose se na transformaciju i reorganizaciju tržišta rada širom sveta. Kao cilj globalne ekonomije definisan je značaj podizanja međunarodne konkurentnosti država putem znanja, proizvoda i usluga, kao i potreba stvaranja novih profila radne snage. Posledično sadržaji i procesi u oblasti obrazovanja zasnivaju se na razvijanju veština i kompetencija, kao i pojmu fleksibilnosti (Carnoy, 1999; Zajda, 2020).

Globalizacija menja kapacitet država blagostanja i bavi se problemima (ne)obrazovanja kroz obrazovnu politiku, kao i kapacitetima za neposredno obezbeđivanje i finansiranje obrazovanja (Vergar, et al., 2012). U formulisanju obrazovne politike Vergar ukazuje na važnu ulogu internacionalnih organizacija sa eksplicitnim ili implicitnim obrazovnim mandatom, kao što su Svetska banka (*World bank*), Organizacija za saradnju i ekonomski razvoj (*Organization for Economic Co-operation and Development* – OECD) ili Organizacija Ujedinjenih nacija za obrazovanje, nauku i kulturu (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – UNESCO). Pored ovih organizacija, nastaju i novi međunarodni akteri (nevladine organizacije, transnacionalne korporacije, koalicije i fondacije), čija je uloga važna u kreiranju obrazovne politike. Revitalizovana uloga internacionalnih aktera u obrazovnoj politici značajna je sa stanovišta deteritorijalizacije procesa obrazovne politike. Na taj način teritorija nacionalnih država u ovim procesima gubi centralnu ulogu. Deteritorijalizacija se opisuje kao redefinisanje razmera, prostora i dinamike kojom se pregovara o obrazovnoj politici, njenoj formulaciji i implementaciji (Verger et al., 2012). Pored važne uloge u sferi formulacije i diseminacije politike, internacionalne organizacije koriste svoje kapacitete za definisanje obrazovne agende i prioriteta zemalja u procesu reforme obrazovanja. Svoj uticaj u sferi obrazovne politike različitih zemalja internacionalne organizacije ponekad zasnivaju na implicitnom nametanju određenih politika putem mehanizama finansiranja i uslovljavanja pomoći. Osim formulisanja i širenja politika, neke internacionalne organizacije imaju kapacitet za transformaciju pravnog okvira zemalja, menjajući pravila sprovođenja formulisane politike (Verger, 2009).

Dimenzija globalizacije koja posebno utiče na obrazovne politike zemalja sveta je napredak i razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija (IKT). Ovaj napredak objašnjava se i kao uzrok i kao posledica globalizacije, ali i kao doprinos većoj međunarodnoj cirkulaciji političkih ideja (Peck et al., 2010). Informaciono-komunikacione tehnologije takođe transformišu obrazovne prakse i obrasce obezbeđivanja obrazovanja, npr. smanjenjem prekograničnih troškova učenja na daljinu. Globalizacija utiče i na pojavu transnacionalnog privatnog tržišta obrazovanja, koje dopunjuje i/ili se takmiči sa obrazovnim nacionalnim (državno finansiranim) institucijama. Ovo globalno tržište u nastajanju dovodi u pitanje neke od ključnih funkcija konvencionalnih obrazovnih sistema, kao što je razvoj nacionalnih resursa (Robertson et al., 2002).

Neoliberalizam, kao dominantna političko-ekonomska ideologija širom sveta, uokviruje mnoge ideje obrazovne politike država (Ball, 2007). To znači da se obrazovna politika formuliše i sprovodi polazeći od tržišnih mehanizama i logike (izbor, konkurencija, decentralizacija), liberalizacije i privatizacije sektora obrazovanja, uz uvođenje korporativnih tehnika upravljanja sistemom obrazovanja. Kako Verger sa saradnicima ističe, globalizacija podstiče i organizaciju pokreta transnacionalne socijalne pravde. Ovi pokreti zalažu se za ostvarivanje obrazovanja kao globalnog javnog dobra i njegovo prihvatanje kao ljudskog prava. Istovremeno, oni osporavaju neoliberalnu agendu globalnog obrazovanja. Kao najistaknutija organizacija u oblasti obrazovanja za razvoj izdvaja se tzv. Globalna kampanja za obrazovanje (*Global Campaign for Education*), (Mundy et al., 2001).

U zaključku o dimenzijama globalizacije i njihovom uticaju i efektima u oblasti obrazovnih politika država sveta, Verger navodi da globalizacija čini novi teren u smislu rekontekstualizacije uvođenjem nove *contexts of contexts* obrazovne politike (Verger et al.,

2012). Globalizacija se odnosi na intenzivne razmene koncepata, ideja i rešenja u oblasti obrazovanja, što znači da spoljašnji uticaji na nacionalnu politiku obrazovanja postaju izraženiji nego ranije. Mnoge zemlje nastoje da prate globalne tendencije u razvoju obrazovanja, dok su ciljevi reformskih procesa širom sveta sve sličniji (Spasenović, 2019). O reformi obrazovanja govori se kao o svetskom fenomenu ili pokretu sa snažnim političkim uticajem i implikacijama (Zajda, 2015; 2020). U zemljama različitog kulturnog, društvenog i ekonomskog statusa formulišu se obrazovne politike za sistemske promene koje imaju sličnosti. Sličnosti se mogu odrediti kao zajednički trendovi obrazovnih reformi na makro, mezo, lokalnom i operativnom nivou (Cheng, 2005). Preciznije opisano, glavni trendovi sistemskih obrazovnih reformi na makronivou odnose se na ponovno uspostavljanje nove nacionalne vizije i obrazovnih ciljeva, restrukturiranje obrazovnog sistema na različitim nivoima i pokretanje tržišta, privatizaciju i diversifikaciju obrazovanja. Na mezonivou kao istaknuti trend izdvaja se povećanje učešća roditelja i zajednice u obrazovanju i upravljanju. Na lokalnom nivou glavni trendovi usmereni su ka obezbeđivanju kvaliteta obrazovanja, standardima i odgovornostima, povećanju decentralizacije u upravljanju školom, kao i usavršavanju nastavnika putem kvalitetnog i kontinuiranog doživotnog stručnog usavršavanja. Na operativnom nivou glavni trendovi uključuju korišćenje informacionih tehnologija u učenju i nastavi, primenu novih tehnologija u upravljanju i promenu paradigme u učenju, podučavanju i ocenjivanju (Cheng & Townsend, 2000; Cheng, 2005). U skladu sa tim, obrazovne reforme nacionalnih država utiču jedna na drugu i šire se svetom kao deo globalizacije ili međunarodnih pokreta. Na primer, odgovornost u obrazovanju, osiguranje kvaliteta u obrazovanju, upravljanje u školi i marketing u obrazovanju su uobičajene inicijative širom sveta u reformama obrazovanja (Figlio & Loeb, 2011; Gawlik, 2012; Keddie, 2015; PISA, 2018; OECD, 2023).

1.5.2. Uloga internacionalnih organizacija u obrazovanju

Literatura o globalnoj agendi često ukazuje na ključnu ulogu internacionalnih organizacija, koje doprinose politici konvergencije u obrazovanju širenjem zapadnog sistema političke organizacije i državnog autoriteta širom sveta (Meyer et al., 1992a; Meyer, 2020). Osaživanjem i uplitanjem internacionalnih aktera i mreže politika transnacionalnih organizacija stvara se strateški selektivan i potencijalno konfliktni teren za kreiranje obrazovne politike koji vodi favorizovanju određenih ideja obrazovne politike i političkih aktera (Zajda, 2020).

Internacionalne organizacije u globalnom obrazovnom prostoru su Svetska banka, OECD, UNESCO. Ove organizacije promovišu svojevrsnu neoliberalnu ekonomsko-političku filozofiju, na kojoj se temelje i brojne globalne obrazovne reforme. Pod njihovim uticajem moralni i kulturološki aspekti obrazovanja širom sveta potisnuti su u drugi plan, a obrazovanje se sve više bavi pitanjima ispunjavanja zahteva globalne ekonomije, efektivnosti i konkurentnosti obrazovanja na tržištu rada (Bakhtiari, 2011; Zajda, 2020). Polazeći od različitih uloga koje imaju u oblikovanju obrazovne politike država, a koje su uslovljene fazom razvoja politike u kojoj učestvuju i resursima kojim raspolažu, internacionalne organizacije najčešće se služe različitim mehanizmima. Ti mehanizmi podrazumevaju nametanje (neke organizacije svoju pomoć drugim državama uslovljavaju imperativom usvajanja određenih reformi); usklađivanje (uticaj na zemlje koje se odlučuju

da zajedno implementiraju određenu obrazovnu politiku – npr. Evropski prostor visokog obrazovanja); diseminacije (korištenje praktičnih znanja, poput godišnjih izveštaja i baze podataka u svrhu podsticanja država na implementaciju pojedinih reformi); standardizaciju (razvijanje principa i standarda koji se promovišu u široj međunarodnoj zajednici – npr. PISA) i uspostavljanje međuzavisnosti (podsticaj državi na zajedničko postizanje ciljeva kako bi se rešili problemi koji zahtevaju međunarodnu saradnju – npr. pokret Obrazovanje za sve) i slično (Dale, 1999). Iako se internacionalne organizacije koriste različitim mehanizmima, zajednička im je svrha uključivanja u obrazovnu politiku, koja se dovodi u vezu sa tumačenjem obrazovanja kao idealnog sredstva širenja globalno-neoliberalne ekonomije i kao strateškog sektora za proizvodnju ljudskog kapitala (Niemann & Martens 2021; Niemann, 2022).

Pod uticajem internacionalnih organizacija i nacionalnih vlada širom sveta, obrazovni sistemi izloženi su globalnoj konvergenciji obrazovne politike i pritiscima zasnovanim na sličnim pristupima reformi obrazovanja (Ball, 2008; Verger et al., 2012). Kvalitet obrazovanja za sve dovodi se u vezu i sa globalnim praćenjem efektivnosti obrazovanja i standardima kao ishodima globalizacijskog procesa (PISA, 2018; OECD, 2018; World Bank, 2018). U skladu sa tim, učenička obrazovna postignuća redovno se prate i mere u okviru međunarodnog dogovorenog okvira – OECD-ovog Međunarodnog programa procene učeničkih postignuća (*Programme for International Student Assessment* – PISA). To je učinjeno kao odgovor na rastuću potražnju za međunarodnim poređenjima obrazovnih ishoda (Zajda, 2015).

1.5.2.1. OECD, PISA testiranje i roditeljska uključenost u dečije obrazovanje

Jedna od međunarodnih organizacija koja značajno doprinosi afirmaciji merenja efektivnosti (kvaliteta) obrazovanja, sagledavajući ga kroz prizmu produktivnosti i isplativosti ulaganja resursa u stvaranje ljudskog kapitala, jeste OECD (OECD, 2022).

Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj – OECD – bavi se promovisanjem politike unapređenja ekonomije i društvenog života ljudi (OECD, 2004), polazeći od naučnih dokaza o pozitivnoj povezanosti investiranja u obrazovanje i ekonomskog rasta, kao i uverenja o značaju sticanja i razvijanja veština neophodnih za nacionalnu, globalnu i individualnu konkurentnost u svetu rada. OECD svrhu obrazovanja u opštem smislu sagledava kroz prizmu ekonomskog i ljudskog kapitala. Organizuje i sprovodi PISA testiranja procenjujući postignuća petnaestogodišnjih učenika (zemalja koje obuhvataju 90% globalne ekonomije) iz oblasti čitanja, matematike i nauke (nešto kasnije i finansijske pismenosti). PISA testiranja su počela 2000. godine, a testiranje je, pored procene veština neophodnih za budući život mladih, podrazumevalo i prikupljanje kontekstualnih informacija o učeniku, školi, obrazovnom sistemu, kao i karakteristikama roditelja i porodičnog konteksta. Ove informacije treba da omoguće preciznije definisanje faktora povezanih sa kvalitetom i kvantitetom obrazovnih ishoda (OECD, 2015; 2018; 2022; 2023).

U opštem smislu, kako se navodi u prvom PISA izveštaju iz 2001. godine, svrha testiranja je sticanje uvida i formiranje osnove za saradnju i dijalog o politikama obrazovanja, definisanje i operacionalizacija obrazovnih ciljeva. Kada su se pojavila, PISA testiranja bila su inovativan način procene veština neophodnih za budući život mladih i predstavljala su instrument merenja uticaja (ulaganja resursa) u standardnom okruženju i

evaluaciju, omogućavala su uvid u faktore koji doprinose razvoju kompetencija i uticaja tih faktora u različitim zemljama, u cilju boljeg razumevanja uzroka i posledica ishoda učenja (Schleicher, 2023). Polazeći od toga, rezultati PISA testiranja različitim zemljama mogu ponuditi rešenja za unapređenje obrazovnog sistema i bolju pripremljenost mladih ljudi za svet odraslih, koji podrazumeva brze promene i globalnu nezavisnost (OECD, 2000).

Iako je testiranje prvi put organizovano i sprovedeno tek 2000. godine, brzo je steklo prestižan status u javnim i političkim raspravama o kvalitetu obrazovnih sistema (Carvalho, 2012). Vremenom sve više država prihvata PISA testiranje kao globalno merilo uspešnosti i napretka obrazovnih sistema, odnosno kao izvor informacija o uspešnosti i kvalitetu obrazovanja i država. Ujedno, testiranje dobija i legitimitet za definisanje problema obrazovne politike, kriterijuma za „pozajmljivanje” dobrih praksi i predloga koji potencijalno vode poboljšanju i preporukama za „pozajmljivanje” reformskih politika. Drugim rečima, zahvaljujući stečenom legitimitetu PISA u različitim državama pruža smernice unapređenja uspešnosti obrazovnih sistema u borbi za konkurentnost, čineći je moćnim političkim instrumentom (Breakspear, 2014).

U kontekstu ovog rada važno je naglasiti da fokus PISA testiranja nije isključivo merenje školskog znanja i kompetencija učenika, već merenje kvaliteta obrazovnog sistema i stečenog kapaciteta učenika da uče i napreduju kroz život. Posebno važna za naš rad je činjenica i da PISA meri kolektivni rezultat, odnosno kvalitet uticaja porodice, škole i okruženja na rezultate učenika. Upitnik za roditelje u okviru PISA testiranja prvi put je primenjen 2009. godine (Fernandez- Crehuet & Perote, 2016). U tom smislu rezultati testiranja iz pojedinih oblasti (čitavanja, matematike i nauke) tumačeni su kao pokazatelj ne samo efektivnosti škole već i kao rezultat sveukupnog iskustva i uticaja škole i porodice na dete (Fernandez-Crehuet & Perote, 2016; Hartas, 2015). Samim tim razlike u rezultatima iz različitih nastavnih oblasti odražavaju ne samo kumulativne efekte školovanja već i iskustva učenika kod kuće. U skladu sa tim, PISA procenjuje i efektivnost roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće i u školi (Borgonovi & Montt, 2012). U proceni školskih efekata i (ne)jednakosti u izloženosti i pristupu obrazovnim uticajima i resursima, PISA se oslanja na informacije dobijene od učenika i roditelja o njihovim porodicama i porodičnom poreklu. Proučavanje uticaja porodice i doprinos resursa porodice obrazovnim rezultatima učenika upućuje na zaključak da su učenici pod snažnim uticajem onoga što roditelji rade kako u školi, tako i kod kuće. Dobrobiti roditeljske uključenosti sagledavaju se kao svestremenske, sa pozitivnim efektima koji prožimaju čitav dečiji život, na različitim uzrastima (Borgonovi & Montt, 2012, OECD, 2023).

Najnoviji rezultati PISA testiranja za ciklus od 2018. do 2022. godine, objavljeni u izveštajima volumen I i II, ukazuju na pozitivni trend u roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje zabeležena je kao faktor doprinosa većoj stabilnosti i/ili unapređenju školskih postignuća učenika, što se tumači u vezi sa podrškom koju roditelji deci pružaju kod kuće. U svim zemljama/ekonomijama čiji su učenici obuhvaćeni PISA testiranjem u ciklusu od 2018. do 2022. godine ustanovljeno je da podrška porodice doprinosi većem dečijem osećaju pripadnosti školi, zadovoljstvu životom, poverenju u sopstvene sposobnosti za samostalno učenje. Učenici koji su prijavili roditeljsku uključenost u obrazovanje, između ostalog, izjasnili su se i o manjem osećaju anksioznosti u vezi sa učenjem matematike. U skladu sa tim, jedan od zaključaka PISA je da „učenici napreduju kada se njihove porodice aktivno interesuju za njih i njihovo učenje”

(OECD, 2023: 232). Učenici sa boljim rezultatima u školi izveštavaju da njihove porodice redovno („otprilike jednom ili dva puta nedeljno”, ili „svakog dana ili skoro svaki dan”) provode vreme zajedno npr. tokom obroka, i da tada razgovoraju o školi. Ovi učenici su postigli 16 do 28 bodova više na testu matematičke pismenosti od učenika koji su prijavili da njihove porodice ne obavljaju te aktivnosti. To znači da nivo aktivne podrške koju roditelji pružaju deci može imati odlučujući uticaj na efekte obrazovanja. Ipak, kako navode analitičari na osnovu PISA istraživanja, važno je ukazati da se, prema rezultatima, učešće roditelja u učenju učenika u školi značajno smanjilo u periodu između 2018. i 2022. godine u odnosu na ranije cikluse. Ustanovljeno je da su roditelji u manjoj meri inicirali razgovore sa nastavnicima o uspehu i napredovanju njihove dece, odnosno došlo je do pada za 10 procenata (OECD, 2023).

PISA izveštaji sugerišu i da ispitivani faktori kao što su roditelji kao uzor deci, odnosno struktura porodice i položaj roditelja u svetu rada, predstavljaju značajan doprinos motivaciji i učenju učenika (OECD, 2019). Kao prediktor postizanja obrazovnih rezultata učenika prepoznaju se i stavovi i očekivanja roditelja u vezi sa dečijim učenjem, kao i iskazano interesovanje roditelja za obrazovanje dece (Schleicher, 2023). Sve to ostvaruje uticaj na angažovanje učenika i njihovo samopouzdanje. U tom smislu informacije o roditeljskoj uključenosti mogu dati uvid u doprinos porodice promociji dečijeg učenja. Različiti oblici roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (kod kuće i u školi) čine direktnu podršku roditelja deci, ali se oblici uključenosti razlikuju u zavisnosti od uzrasta dece. Tako se opaža da se roditelji starije dece ne uključuju u neke aktivnosti dečijeg obrazovanja kao što je, na primer, pomoć oko izrade domaćih zadataka ili čitanja, ali se njihova uključenost u dečije obrazovanje zasniva na razgovorima sa decom o aktuelnim temama. Ova aktivnost, prema rezultatima PISA testiranja, čini prediktor obrazovnog postignuća učenika (OECD, 2023). Rezultati i zaključci PISA istraživanja svedoče o vrednosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, međutim prepoznato je da treba voditi računa o „odgovarajućem balansu i prirodi uključenosti” na različitim uzrastima dece (OECD, 2023: 232). PISA rezultati pokazuju da, npr. za adolescente, čak i naizgled bezazlene aktivnosti, kao što su porodični obrok i/ili razgovor, u značajnoj vezi sa školskim postignućima učenika i njihovim blagostanjem.

U okviru PISA izveštaja, volumen II odeljak 3 nosi naziv „Život u školi i podrška kod kuće” (OECD, 2023). U ovom odeljku opisuju se iskustva i ponašanja učenika u školi, kao i promene tokom i nakon pandemije. Na osnovu ispitivanja i utvrđivanja stanja da li škole obezbeđuju klimu koja neguje učenje i blagostanje i da li uključuju roditelje u obrazovanje njihove dece, izvedeni su zaključci. Poglavlje takođe pruža podatke i analize o nasilju i maltretiranju u školi i promenama u pojavi maltretiranja pre i posle COVID-a. PISA rezultati uobličeni u Volumen II izveštaja ukazuju da nastavnici pružaju podršku roditeljskoj uključenosti u dečije učenje, da se izostajanje učenika sa nastave, kao i vršnjačko maltretiranje učenika u školi, smanjilo u odnosu na prethodne periode. Ustanovljeno je da je za otpornost obrazovnog sistema od vitalnog značaja jačanje podrške na relaciji nastavnik–roditelj, redovno prisustvo učenika u školi i bezbednost škole. PISA izveštaj sugerise da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje tokom pandemije bila važna (Castro et al., 2015; Wilder, 2014; Boonk et al., 2018). Jaka, efikasna i održiva partnerstva između porodica i škola doprinose psihološkom i socijalnom razvoju učenika i njihovom obrazovnom postignuću (Burns & Gottschalk, 2020; Sheridan et al., 2019).

Autori Borgonovi i Mont bavili su se komparativnom analizom rezultata PISA upitnika za roditelje iz različitih zemlja (država učesnica testiranja). Dobijeni podaci ukazali su na kulturne razlike, odnosno međunacionalne razlike u aktivnostima roditeljske uključenosti koje predviđaju obrazovni uspeh, kao i razlike u nivou roditeljske uključenosti i povezanosti roditeljske uključenosti sa (ne)kognitivnim ishodima dečijeg razvoja kao što su čitanje i uživanje u čitanju (Borgonovi & Montt, 2012). Ustanovljeno je da odnos porodice i škole u vezi sa obrazovnim postignućima može značajno varirati u različitim kulturama (Borgonovi & Montt, 2012), kao i nejednakost u zastupljenosti roditeljske uključenosti u svim zemljama i ekonomijama. Pretpostavlja se i da kvalitetna roditeljska uključenost može doprineti smanjenju razlike u okviru socioekonomskih grupa (Borgonovi & Montt, 2012).

Osim kulturnih razlika, rezultati ovog dela PISA istraživanja upućuju i na razlike u povezanosti socioekonomskog statusa roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Hartas, 2015, OECD, 2019). Naime rezultati istraživanja ukazuju da prihodi porodice i obrazovni nivo roditelja predviđaju aktivnost roditeljske uključenosti u zavisnosti od kulturnog konteksta. U tom smislu, na primer, u nekim azijskim zemljama (Hong Kong i Republika Koreja) socioekonomski status porodice sa akcentom na prihode predstavlja značajan prediktor roditeljske uključenosti, što nije slučaj u mnogim evropskim zemljama. Ovaj podatak može ukazivati na kulturne razlike u uključenosti roditelja, kao i razlike u potrebi roditelja da se uključe u dečije obrazovanje (Huntsinger & Jose, 2009).

Podaci o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje dobijeni PISA istraživanjem ukazuju da ne postoji univerzalna formula roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, koja važi za sve roditelje. Kulturni kontekst važan je u sagledavanju i tumačenju informacija o aktivnostima roditeljske uključenosti. Kultura čini ram u okviru kojeg se roditelji opredeljuju za obim i načine uključenosti u dečije obrazovanje. Ciljevi roditelja u oblasti obrazovanja dece razlikuju se u različitim kulturama, s obzirom na to da različite kulture neguju različite vrednosti.

U skladu sa tim zastupljeno je i mišljenje da PISA istraživanja doprinose oblasti komparativnog obrazovanja (Chlebounova & Odei, 2019). Međutim validnost PISA podataka je kritikovana, odnosno kritikovana je nedovoljna kulturna i kontekstualna osetljivost ispitivanja obrazovanja (Mortimor, 2009; Hartas, 2015; Tan, 2020). Dominantan diskurs o učenju i obrazovnim postignućima dece u različitim zemljama ne uvažava jedinstveni politički i društveni kontekst u kojem škole i nastavnici rade, a roditelji žive. U nedovoljno kulturno osetljivom svetu obrazovanja, roditeljskoj uključenosti u obrazovanje često se pristupa na tehnokratski način identifikovanjem onoga što funkcioniše, donošenjem (ili čak pozajmljivanjem) politike podsticanja roditeljskog učešća na nacionalnom i međunarodnom nivou (Hartas, 2015).

Kritike usmerene ka PISA podacima i rezultatima o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje odnose se i na problem objektivnosti roditelja koji učestvuju u popunjavanju upitnika (najčešće majke), npr. u vezi sa učestalošću aktivnosti roditeljske uključenosti kod kuće, navika čitanja i slično (OECD, 2023). U tom smislu može se pojaviti neslaganje između onoga što roditelji prijavljuju kao praksu uključenosti i stvarnog ponašanja.

1.6. ODNOS PORODICE I ŠKOLE U LEGISLATIVI IZ OBLASTI OBRAZOVANJA U REPUBLICI SRBIJI

Na nacionalnom nivou u oblasti obrazovanja Republike Srbije nakon 2000. godine, u cilju unapređenja i usaglašavanja obrazovnog sistema sa sistemima razvijenih evropskih zemalja, dešavaju se novi reformski procesi i promene. Reforma se sprovodi po principima decentralizacije, demokratizacije i profesionalizacije obrazovnog sistema (Macura-Milovanović i saradnici., 2010). Imajući u vidu da je saradnja sa roditeljima i uključivanje roditelja u proces učenja njihove dece jedna je od vodećih ideja savremene reforme školstva, važan aspekt u procesu demokratizacije i decentralizacije obrazovanja zemlje čini stvaranje saradničkog, partnerskog odnosa na relaciji porodica–škola (Hanson, 1997; Lickona, 1992; Shumow, 1997). Ovaj odnos, koji se u našoj zemlji često označava terminom saradnja, postaje merilo procene kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada u pravcu otvorenosti, kontinuirane dvosmerne komunikacije, komplementarnosti, ravnopravnosti i međusobnog uvažavanja (Anđelković et al., 2015; Polovina, 2011). U vezi sa takvim shvatanjem, odnos porodice i škole postaje važno pedagoško, socijalno i političko pitanje, dok se saradnja porodice i škole kao odrednice kvaliteta obrazovno-vaspitnog procesa aktuelizuje (ZOSOV, 2023). Dobrobit deteta, podsticanje i podržavanje obrazovanja i razvoja učenika postaje centralni interes i cilj učesnika saradnje.

Radi sticanja preciznijeg uvida u način na koji je regulisan odnos porodice i škole u našoj zemlji analizirani su: Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (ZOSOV, 2023), Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (ZOOV, 2023), kao i pravilnici koji preciznije uređuju oblast krovnog zakona, a propisuju i mogućnosti, načine, oblike, ali i obaveze i odgovornosti porodice i škole u međusobnom odnosu.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja pre svega definiše osnovne elemente kvaliteta obrazovanja, precizirajući principe, ciljeve, programe, obrazovne standarde, okruženje za učenje i oblast saradnje porodice i škole. U okviru opštih principa obrazovanja i vaspitanja (član 7, ZOSOV, 2023) jasno je propisana odgovornost sistema obrazovanja i vaspitanja za realizaciju jednakosti i dostupnosti obrazovanja i vaspitanja, kao prava zasnovanog na socijalnoj pravdi i principu jednakih šansi, poštovanju ljudskih i dečijih prava u demokratski uređenoj i socijalno odgovornoj ustanovi. Definisan je značaj visokog kvaliteta obrazovanja za sve, demokratičnosti koja se ostvaruje kroz uključenost svih učesnika u sistem obrazovanja i vaspitanja. Uključenost u dečije obrazovanje dovodi se u vezu sa stvaranjem i sprovođenjem obrazovnih politika zasnovanih na poštovanju potreba i prava, uz uvažavanje obaveze i odgovornosti učesnika procesa obrazovanja i vaspitanja. U ostvarivanju principa obrazovanja i vaspitanja iz člana 7, na prvom mestu navodi se značaj saradnje škole sa porodicom, uključivanjem roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika, radi uspešnog ostvarivanja postavljenih ciljeva obrazovanja i vaspitanja, sa lokalnom zajednicom i širom društvenom sredinom.

Detaljnijom analizom zakonske dokumentacije o oblasti obrazovanja i vaspitanja u našoj zemlji prepoznata je autonomija data obrazovnoj ustanovi za realizaciju preporuka i obaveza iz ZOSOV-a. To znači da je u određenim oblastima odgovornost za samostalno donošenje opštih akata i procedura, koje doprinose sveobuhvatnom i efektivnom ostvarenju ciljeva obrazovanja, „spuštena” na nivo institucije. Ustanove imaju autonomiju u planiranju

i realizaciji načina i oblika saradnje, odnosno učešća roditelja/staratelja, u skladu sa krovnim i drugim aktima. Obaveze i odgovornost škole u odnosu sa porodicom (roditeljima) zasnivaju se na informisanju i obaveštavanju roditelja, uključivanju roditelja u sadržaje i aktivnosti škole, kao i prikupljanju opštih podataka i informacija od roditelja i deteta. Obaveze i odgovornosti roditelja, u opštem smislu, podrazumevaju odgovorno postupanje roditelja u okviru njihove roditeljske uloge, kao što je praćenje školovanja deteta (upis u školu, redovno pohađanje škole), pružanje informacija od značaja školi u vezi sa detetom i porodicom, mogućnost učešća u sadržajima i aktivnostima škole (prema zakonu), mogućnost vrednovanja oblasti saradnje sa školom.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, kao krovni zakonski okvir, propisuje značaj ostvarivanja saradnje između različitih aktera u obrazovanju. Saradnja sa roditeljima/starateljima i lokalnom zajednicom jedan je od značajnih, opštih principa kvaliteta obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji (član 6 i član 7, ZOSOV, 2023). Zakon predviđa i definiše učešće roditelja/staratelja u radu organa uprave – Školski odbor ustanove (član 116), rad u savetodavnom telu škole – Savetu roditelja (član 120), kao i lokalnom Savetu roditelja (član 121).

Školski odbor čine po tri člana iz redova roditelja, zaposlenih i predstavnika lokalne zajednice, u mandatu od četiri godine. Roditelji članovi Školskog odbora (tri roditelja) imaju ulogu koja se može opisati kao odlučivanje, razmatranje, usvajanje, preduzimanje mera i slično. U skladu sa tim, na primer, učestvuju u odlučivanju i donošenju Statuta škole, pravila ponašanja, drugih opštih akata, Razvojnog plana ustanove, Godišnjeg plana, Plana stručnog usavršavanja, Finansijskog plana. Učestvuju u odlučivanju o izboru direktora, o raspisivanju konkursa i slično. Razmatraju i usvajaju izveštaje o realizaciji planova i programa škole, preduzimaju mere za poboljšanje uslova rada i ostvarivanja obrazovno-vaspitnog rada.

Pored mogućnosti da direktno učestvuju u upravljanju školom, predstavnici roditelja imaju priliku i da učestvuju u Savetu roditelja. Kao što je to zakonom propisano, Savet roditelja okuplja predstavnike roditelja učenika svakog odeljenja. Za razliku od Školskog odbora, koji obezbeđuje direktno učešće roditelja upravljanjem ustanove, Savet ima savetodavnu, odnosno konsultativnu funkciju prilikom razmatranja određenih odluka (član 120, ZOSOV, 2023) i podrazumeva davanje saglasnosti, predlaganje, razmatranje predloga. U skladu sa tim, roditelji u okviru rada Saveta roditelja daju saglasnost za, na primer, izvođenje ekskurzija i nastave u prirodi, izlaske iz škole, predlažu predstavnike roditelja dece/učenika u organe upravljanja; predlažu predstavnike roditelja za stručni aktiv za razvojno planiranje i u druge timove ustanove; razmatraju predloge programa obrazovanja i vaspitanja, školski program, program razvojnog i godišnjeg plana rada, izveštaje. Savet roditelja razmatra i uslove za rad ustanove, uslove za odrastanje i učenje, bezbednost i zaštitu dece i učenika i druga pitanja utvrđena statutom škole.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (ZOOV) reguliše opšte oblasti obrazovanja i vaspitanja, programe i organizaciju obrazovno-vaspitnog rada, oblast učenika i ispita, vrednovanja obrazovno-vaspitnog rada, štrajk zaposlenih, evidencije javne isprave, priznavanje stranih školskih isprava, finansiranje, oblast osnovnog obrazovanja odraslih, kaznene odredbe, prelazne i završne odredbe, a u okviru tih opštih oblasti propisuje i reguliše odnos porodice i škole definisanjem prava i odgovornosti učesnika procesa.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju prepoznaje odgovornost roditelja za upis deteta u školu i redovno pohađanje škole (član 6, ZOOV, 2023), ali i roditeljsko pravo

izbora osnovnog obrazovanja i vaspitanja u javnoj ili privatnoj školi, odnosno obrazovanje kod kuće ili na daljinu (član 8, ZOOV, 2023). Prema članu 55 i 58 Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, definisana je i procedura upisa deteta u prvi razred, kao i obaveza i odgovornost roditelja i škole u vezi sa upisom. U tom smislu roditelj (zakonski zastupnik) ima odgovornost za upis deteta u školu, za redovno pohađanje nastave i obavljanje drugih školskih obaveza. Obaveze škole u odnosu sa roditeljima definisane su kao obaveštavanje roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika i jedinice lokalne samouprave o detetu koje nije upisano u prvi razred, najkasnije 15 dana pre početka školske godine. Obaveza škole ogleda se i u obaveštavanju roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika, da učenik neredovno pohađa ili je prestao da pohađa nastavu najkasnije dva dana od dana prestanka pohađanja nastave. Ako roditelj, odnosno drugi zakonski zastupnik, po prijemu obaveštenja ne obavesti školu o razlozima izostajanja učenika, škola obaveštava jedinicu lokalne samouprave i nadležnu ustanovu socijalne zaštite.

Pored zakonskih odredbi koje definišu obaveze i odgovornosti porodice, odnosno zakonskih zastupnika deteta, propisane su i obaveze i odgovornosti škole u oblasti afirmacije roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i saradnje porodice i škole.

Imajući u vidu da je škola u zakonskoj obavezi planiranja i programiranja, organizacije i realizacije aktivnosti i sadržaja vaspitanja i obrazovanja, školska dokumenta koja doprinose realizaciji ciljeva i zadataka vaspitanja i obrazovanja su: Školski program, Godišnji plan rada škole, Razvojni plan škole. Ovi dokumenti sadrže implementirane sadržaje i aktivnosti (programe i planove) roditelja i škole, odnosno različite oblike saradnje (roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje).

U okviru Razvojnog plana škole precizirani su kriterijumi izrade dokumenta po prioritetnim oblastima koje vode unapređenju vaspitno-obrazovnog rada (član 26, ZOOV, 2023). Uključivanje roditelja ili drugog zakonskog zastupnika u život i rad škole kroz aktivnosti i sadržaje Razvojnog plana škole definiše se kao oblast od značaja za unapređenje i razvoj ustanove.

Sadržaj Školskog programa definisan je članom 27 (ZOOV, 2023), a program saradnje sa porodicom čini jedan od 19 programa koji su obavezni sastavni deo. Sastavni deo školskog programa je i program bezbednosti i zdravlja na radu, koji podrazumeva zajedničke aktivnosti škole, roditelja, odnosno drugih zakonskih zastupnika deteta i jedinice lokalne samouprave, usmerene na razvoj svesti za sprovođenje i unapređivanje bezbednosti i zdravlja na radu.

Program zaštite od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, program sprečavanja diskriminacije i programi prevencije drugih oblika rizičnog ponašanja odnose se na planiranje i realizaciju različitih nastavnih i slobodnih aktivnosti sa učenicima, zaposlenima, roditeljima, odnosno drugim zakonskim zastupnicima, kao i saradnju sa lokalnom samoupravom, u skladu sa utvrđenim potrebama (član 41, ZOOV, 2023) .

U okviru oblasti profesionalne orijentacije učenika planirano je da škola u saradnji sa roditeljima pruži pomoć učenicima u izboru srednje škole (član 43, ZOOV, 2023). Kao vid pomoći roditeljima i učenicima propisana je i obaveza formiranja Tima za profesionalnu orijentaciju.

Oblast zaštite životne sredine definisana je zakonom i odnosi se na donošenje programa zaštite životne sredine – lokalnim ekološkim akcijama, zajedničkim aktivnostima škole, roditelja, odnosno drugih zakonskih zastupnika i jedinice lokalne samouprave (član 46,

ZOOV, 2023). Član 48 Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju precizno definiše program saradnje sa porodicom, odnosno propisuje obavezu škole za podsticanje i negovanje partnerskih odnosa sa roditeljima, odnosno drugim zakonskim zastupnicima učenika, zasnovan na principima međusobnog razumevanja, poštovanja i poverenja.

U skladu sa tim škola je u obavezi da definiše oblasti, sadržaje i oblike saradnje sa roditeljima (zakonskim zastupnicima) dece i učenika. To podrazumeva i detaljno informisanje, savetovanje, uključivanje u nastavne i ostale aktivnosti škole, te konsultovanje u donošenju odluka oko bezbednosnih, nastavnih, organizacionih i finansijskih pitanja u cilju unapređivanja kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i obezbeđivanja sveobuhvatnosti i trajnosti vaspitno-obrazovnih uticaja. Program saradnje sa porodicom podrazumeva i planiranje i realizaciju otvorenog dana škole, kada roditelji, odnosno drugi zakonski zastupnici, mogu da prisustvuju obrazovno-vaspitnom radu.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju propisuje i obavezu praćenja uspešnosti programa saradnje sa porodicom. U tom smislu škola po zakonu ima obavezu da na kraju svakog polugodišta organizuje anketiranje roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika, o zadovoljstvu programom saradnje sa porodicom. Mišljenje roditelja, dobijeno kao rezultat anketiranja, uzima se u obzir u postupku vrednovanja kvaliteta rada škole. Član 69 definiše još jednu obavezu škole i pravo roditelja da se uključe u život i rad škole putem učešća u Savetu roditelja i organizaciji ishrane učenika u školi.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju propisuje obavezu prikupljanja podataka o roditeljima (zakonskim zastupnicima) učenika, kao i podatke o deci (učenicima). Ova obaveza može se opisati i kao specifičan oblik uzajamnog informisanja i zasniva se na dostavljanju ličnih podataka roditelja, podataka o obrazovnom i socijalnom statusu učenika. S obzirom na to da podaci o učeniku često podrazumevaju informacije o porodici, treba imati u vidu da poznavanje tih podataka može unaprediti odnos porodice i škole. Oblast je regulisana evidencijom o učeniku (član 81, ZOOV, 2023). Lični podaci roditelja, koje škola prikuplja, odnosno podaci o detetu, podrazumevaju: ime i prezime, jedinstveni matični broj građana, pol, datum rođenja, mesto, opština i država rođenja, adresa, mesto, opština i država stanovanja, kontakt telefon, odnosno adresa elektronske pošte. Podaci kojima se određuje obrazovni status učenika odnose se na vrstu škole i trajanje obrazovanja i vaspitanja, jezik na kojem se izvodi obrazovno-vaspitni rad, organizaciju obrazovno-vaspitnog rada, evidenciju o individualnom obrazovnom planu, dopunskoj i dodatnoj nastavi, celodnevnoj nastavi i produženom boravku, vannastavnim aktivnostima za koje se učenik opredelio i drugim oblastima školskog programa u kojima učestvuje, kao što su učešće na takmičenjima, o izostancima, izrečenim vaspitnim i vaspitno-disciplinskim merama, učešću u radu organa škole i opredeljenju za nastavak obrazovanja.

Podaci kojima se određuje socijalni status učenika prikupljaju se od roditelja ili zakonskog zastupnika i obuhvataju informacije o uslovima stanovanja (stanovanje u stanu, kući, porodičnoj kući, podstanarski status, domu, da li učenik ima svoju sobu i drugim oblicima stanovanja), udaljenosti domaćinstva od škole, porodičnim uslovima koji se odnose na broj članova porodičnog domaćinstva, da li su roditelji živi, da li jedan ili oba roditelja žive u inostranstvu, bračni status roditelja, obrazovni nivo i zaposlenje. Prikupljaju se i informacije o tome da li su roditelji korisnici novčane socijalne pomoći i da li porodica može da obezbedi užinu, knjige i pribor za učenje.

Zakoni koji propisuju obrazovno-vaspitni rad škola planiraju uključenost roditelja u život i rad škole putem aktivnosti i sadržaja stručnih tela i timova škole. Planovi stručnih tela i timova deo su Godišnjeg plana rada škole koji se donosi na početku svake školske godine. Planovi rada timova koji podrazumevaju roditeljsku uključenost su: Plan rada tima za bezbednost i zaštitu dece i učenika od nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja, Plan rada stručnog tima za inkluzivno obrazovanje, Plan profesionalne orijentacije, kao i planovi rada stručnih saradnika – pedagoga, psihologa, bibliotekara. Saradnja sa roditeljima čini sastavni deo plana rada direktora, zamenika direktora, odeljenjskih starešina, kao i planova pojedinih tematskih programa i projekta. Godišnji plan rada škole, pored planova svih stručnih tela i timova, sadrži i sledeće planove: Plan rada tima za razvojno planiranje, Plan saradnje porodice i škole, Plan rada Saveta roditelja. U tom smislu Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u okviru nadležnosti i odgovornosti direktora i stručnih saradnika predviđa i saradnju sa roditeljima/ starateljima (član 126 i član 138, ZOOV, 2023).

Značaj koji država pridaje odnosu porodice i škole ogleda se i u Pravilnicima koji bliže određuju kompetencije rada nastavnika i direktora škole: Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja i Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja. Nacionalni prosvetni savet doneo je 2011. godine Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (Službeni glasnik – Prosvetni glasnik br. 5, 2011). Jedna od četiri kompetencije odnosi se na komunikaciju i saradnju sa učenicima, roditeljima i kolegama, a zasniva se na praćenju pet nivoa – posedovanje znanja, veština planiranja i realizacije, (samo)vrednovanje, kao i stručno usavršavanje. Uporedo sa ovom državnom intervencijom, prosvetne vlasti donose i Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja. U okviru Pravilnika definisano je šest standarda, a standard broj 4 odnosi se na razvoj saradnje sa roditeljima/starateljima, organom upravljanja, reprezentativnim sindikatom i širom zajednicom. Ovaj standard propisuje neophodnost postupanja direktora u cilju razvoja partnerskog odnosa sa roditeljima/starateljima podsticanjem njihovog uključivanja. Propisuje i nužnost kvalitetnog i uvremenjenog informisanja o svim aspektima rada ustanove, rezultatima i napredovanju dece, obavezi doprinosa unapređivanju komunikacijskih veština zaposlenih za saradnju sa roditeljima/starateljima, rad na unapređenju efikasnog funkcionisanja Saveta roditelja. Značajno je navesti da se standardi kompetencija direktora odnose na kontinuiran razvoj znanja i veština upravljanja procesima planiranja i vrednovanja u cilju donošenja kvalitetnih planova (između ostalog i saradnje sa roditeljima), njihovog praćenja i vrednovanja. S obzirom na to da je uloga škole vitalna u promovisanju značaja saradnje porodice i škole, kao i u promovisanju različitih aktivnosti koje osnažuju roditelje na uključenost u dečije obrazovanje, državna intervencija u vidu definisanja navedenih pravilnika čini se opravdanom i smislenom.

Analizom zakonskih dokumenata i pravilnika koji regulišu život i rad škole, a samim tim i odnos porodice i škole u Republici Srbiji, može se zaključiti da država i obrazovne vlasti prepoznaju značaj jednakih i dostupnih obrazovnih mogućnosti, kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, kao i značaj doprinosa saradnje porodice i škole kvalitetu obrazovanja. Zakoni i

pravilnici definišu obaveze i odgovornosti porodice i škole u međusobnom odnosu, pružajući mogućnost školama da na različite načine, planiranjem različitih sadržaja i aktivnosti, doprinesu kvalitetu obrazovanja. U tom smislu autonomija i odgovornost u donošenju plana saradnje zasnovana je na uvažavanju specifičnosti konteksta porodica i škola. Odgovornost škole za realizaciju saradnje sa roditeljima naglašena je pravilnicima koji nude okvir jačanja kompetencija nastavnika i direktora za saradnju i uključenost roditelja i zajednice. U opštem smislu ovi pravilnici propisuju obavezu razvijanja mehanizama škole i kapaciteta učesnika procesa za kvalitet i efektivnost odnosa. Može se konstatovati da je razvijanje kompetencija nastavnika i direktora, pored zakonske obaveze, vrlo često zasnovana na ličnoj i profesionalnoj odgovornosti i entuzijizmu.

1.7. MODELI RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE

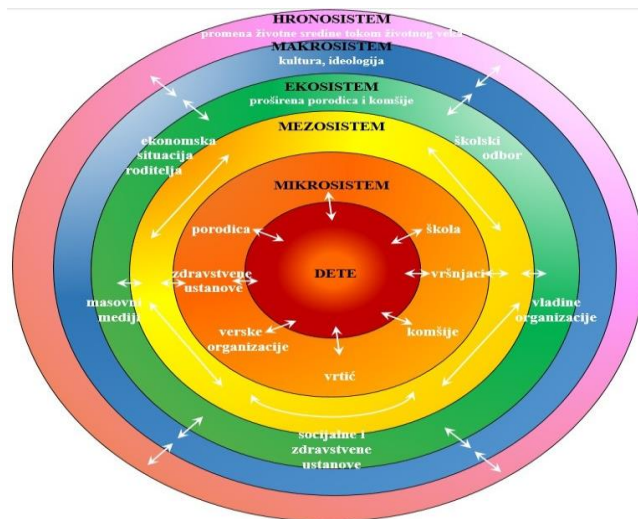
Uprkos široko rasprostranjenom uverenju o efektivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u naučnoj literaturi neprestano se traga za sveobuhvatnijim odgovorima na složena pitanja odnosa porodice i škole iz perspektive različitih učesnika procesa.

Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje u literaturi se često razmatra korišćenjem dva jedinstvena naučna modela – tzv. model preklapajuće sfere uticaja autorke Džojls Epštajn (Epstein, 1986, 1995) i procesni model roditeljske uključenosti autora Ketlin Huver-Dempsey i Hauard Sendlera (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Polazeći od prednosti oba modela sagledana je mogućnost njihovog kombinovanja i integrisanja, što je doprinelo konstruisanju integrisanog modela.

Imajući u vidu da modeli roditeljske uključenosti od kojih se polazi u ovom radu počivaju na postavkama sistemske ekološke teorije, predstavljena su opšta i ključna stanovišta ove teorijske perspektive.

1.7.1. Ekološka sistemska perspektiva

U opštem smislu, kao adekvatan okvir razumevanja složenosti i slojevitosti odnosa porodice i škole, kao i uspostavljenih relacija unutar tog odnosa, prepoznaju se stanovišta ekološke sistemske teorije razvoja Urija Bronfenbrenera (Urie Bronfenbrenner, 1979; 1986; 1997; 2006). Stanovišta ovog teorijskog modela sugerišu da deca rastu unutar hijerarhijski ugnežđenog i uređenog sistema okruženja, koga čine akteri (roditelji, nastavnici, porodica i vršnjaci) i odnosi između aktera, a koji direktno i/ili indirektno mogu uticati na razvoj i obrazovanje (Slika 1).



Slika 1: Model ekološke sistemske teorije razvoja (Santrock, 2007)

Bronfenbrenner razvoj deteta opisuje uvažavajući dinamične odnose između deteta i širih konteksta (sistema) u kojima se dete nalazi, tokom vremena. Ishode razvoja i obrazovanja tumači ne samo uticajem unutar porodičnih faktora već i širokim sistemskim uticajima koji čine neposrednu sredinu detetovog razvoja. Osobenost i kvalitet interakcije porodice, lokalne sredine (škola, vršnjačka grupa, susedstvo), kao i prirodu i intenzitet uticaja koji na porodicu imaju činioci šire društvene sredine, definiše kao ključne faktore doprinosa složenosti odnosa porodice i škole. Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje, u okviru ekološke sistemske teorije, shvata se kao deo šireg konteksta razvoja i sistema odnosa porodice, škole i zajednice, pružajući adekvatan okvir sagledavanja mehanizama i dinamičkih odnosa između roditelja, dece, školskog, kao i društvenog konteksta (Bronfenbrenner & Morris, 1998; 2006).

Složenost sistemskih odnosa i uticaja višestrukih nivoa okruženja na dečiji razvoj, od konkretne porodice i škole do šireg okvira kulturnih vrednosti, zakona i običaja, ekološka sistemska teorija objašnjava njihovim međusobnim interakcijama. Kao ključna okruženja Bronfenbrenner izdvaja nivo mikrosistema, mezosistema, egzosistema, makrosistema i hronosistema (Bronfenbrenner, 1986; 1997; 1998). U opštem smislu *mikrosistem* podrazumeva primarno neposredno socijalno okruženje deteta (porodica, škola, susedstvo, vršnjaci), u okviru kog dete stupa u interakcije. *Mezosistem* podrazumeva više mikrosistema, odnosno „prostor” tranzicije između različitih mikrosistema deteta koji ostvaruju međusobne interakcije (npr. roditelji i nastavnici), vršeći uticaj na dečiji razvoj i obrazovanje. *Ekosistem* podrazumeva (ne)formalne socijalne strukture, koje indirektno utiču na dete, preko mikrosistema (porodice, škole i dr.). U tom smislu ekosistem podrazumeva npr. susedstvo u okruženju, radno mesto roditelja, prijatelje roditelja, masovne medije. Svi navedeni činioci ekosistema posredno ostvaruju uticaj na razvoj i obrazovanje deteta. *Makrosistem* se odnosi na širi „prostor” i kulturne činioce koji utiču na razvoj i obrazovanje deteta, kao što su socijalni kontekst, kultura, društvena vrednost. Može se reći da makrosistem podrazumeva kulturni nivo koji utiče na razumevanje potreba deteta, roditeljstva, obrazovanja i slično. Tako npr. u nekim slučajevima etnička pripadnost može determinisati način na koji će porodica i škola sarađivati, u skladu sa običajima, normama i vrednostima zastupljenim u etničkim sredinama. *Hronosistem* se sastoji od svih promena

životne sredine koje se dešavaju tokom života i koje utiču na razvoj, uključujući životne tranzicije (npr. razvod roditelja, polazak deteta u školu i slično) i istorijske događaje.

Imajući u vidu da mikrosistem Bronfenbrenner određuje kao najuticajniji nivo razvoja deteta i kao najneposrednije okruženje razvoja i obrazovanja deteta, složenost dečijeg života i ishoda dečijeg razvoja i obrazovanja objašnjava jedinstvenom strukturom neposrednih činilaca mikrosistema. Poznavanje činilaca makrosistemskeg karaktera, kao i uzajamno delovanje promenljivih činilaca mezosistema i mikrosistema na dečiji razvoj i obrazovanje, definisano je kao ključni kontekst oblikovanja i razumevanja odnosa porodice i škole. Makrosistemske činilaci, pre svega, podrazumevaju širi kontekst u okviru kog se uspostavlja odnos porodice i škole, kao što su društveno-istorijske prilike i osobenosti obrazovnog sistema, dok mikrosistemske činilaci podrazumevaju učesnike procesa ovog odnosa (porodica/roditelji, škola/nastavnici, stručne službe i drugo), kao i karakteristike koje se odnose na svakog od njih, doprinoseći specifičnosti međusobno uspostavljenih relacija.

S obzirom na to da kompleksnosti odnosa porodice i škole doprinosi kulturni kontekst i socioekonomske specifičnosti šireg društvenog okruženja, ističe se značaj holističkog pristupa u razumevanju odnosa porodice i škole, koji je preciznije određen kao partnerstvo porodice, škole i zajednice (Barbour et al., 2005; Epstein, 2001). Holističko razumevanje odnosa porodice i škole kao partnerstva podrazumeva da porodica, škola i zajednica čine integrisanu celinu dečijeg razvoja i obrazovanja i dele zajedničke ciljeve – pomoć i podršku deci/učenicima da maksimalno razviju svoje potencijale i da se na adekvatan način pripreme za različite uloge (Elias et al., 2003). U tom smislu veruje se da sistemska ekološka perspektiva objašnjava kako primarni sistemi dečijeg života prevazilaze izazove i složenost partnerskog delovanja (Price-Mitchell, 2009; O'Toole, 2016). Ova stanovišta u širem smislu inspirišu nastanak različitih i jedinstvenih teorijskih modela istraživanja roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Epstein 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997).

U nastavku rada opisani su teorijski modeli roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, a potom je predstavljen integrisani model koji čini obogaćenu istraživačku osnovu za ispitivanje roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje iz različitih perspektiva učesnika procesa.

1.7.2. Model preklapajućih sfera uticaja

Džojce Epštajn (*Joyce Epstein*) je jedna od najistaknutijih naučnica koja se bavila ispitivanjem roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Kao profesor sociologije na univerzitetu „Džon Hopkins“, zatim i direktorka Centra za partnerstvo porodice, škole i zajednice (*National Network of Partnership Schools – NNPS*), naučnim radom i angažovanjem doprinela je razvoju konceptualizacije i operacionalizacije roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Polazeći od uverenja da porodica, škola i zajednica imaju zajedničke interese i odgovornost za obrazovanje dece, formulisala je sveobuhvatni teorijski model pod nazivom Preklapajuće sfere uticaja porodice, škole i zajednice. Ovaj model inspirisan je ekološkom sistemskom teorijom Urija Bronfenbrennera (Bronfenbrenner, 1979, 1986), koja iz društvene i organizacione perspektive opisuje značaj međuzavisnih uticaja različitih konteksta i sistema na dečiji razvoj. Konteksti se definišu kao uža (neposredno razvojno okruženje – mikrosistem) i šira (mezosistem, egzosistem i makrosistem), a komplementarnost i koordinacija sistemskih uticaja porodice, škole i zajednice na dete kao

suštinske za njihov razvoj (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Odnosi između različitih konteksta i sistema, opisuju se kao recipročni, pojedinačni, samostalni i preklapajući.

Autorka Epštajn predstavlja različite perspektive odgovornosti porodice i škole, kao polazne osnove formulisanja teorijskog okvira. Polazeći od tri nivoa odgovornosti različitih sistema za dečiji rast, razvoj i obrazovni napredak, opisuje odvojenu, sekvencijalnu i podeljenu odgovornost porodice i škole (Epstein, 1995).

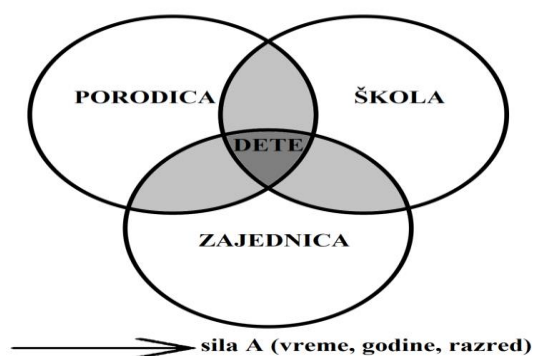
Odvojena odgovornost podrazumeva različitu (odvojenu) odgovornost porodice, škole i članova zajednice za dečiji razvoj i obrazovni napredak. Različita odgovornost uslovljena je različitim ciljevima i kompetencijama porodice, škole (nastavnika) i članova zajednice. Tako, na primer, nastavnici koji zastupaju uverenje o odvojenoj odgovornosti mogu smatrati da se učenje najbolje odvija u objektivnom i standardizovanom okruženju učionice i škole, odnosno da nije poželjno uključivanje roditelja u dečije obrazovanje (Flehart & Pope-Edwards, 2013). Odvojena odgovornost podrazumeva i da roditelji mogu smatrati da je obrazovanje dece isključivo obaveza i odgovornost škole, odnosno da oni kao roditelji nemaju odgovornost za dečiji obrazovni uspeh.

Sekvencijalna odgovornost odnosi se na različite uticaje porodice i škole na dečiji razvoj i obrazovanje, koji se dovode u vezu sa različitim nivoom odgovornosti u različitim periodima dečijeg života. Pristup izučavanja odnosa porodice i škole zasnovan na sekvencijalnoj odgovornosti počiva na uverenju da su rane godine dečijeg života suštinski važne za kasniji uspeh deteta. Pretpostavlja se da deca predškolskog i ranog školskog uzrasta, kao posledica sekvencijalnih i jasno definisanih uticaja porodice i škole, formiraju i svoju ličnost i stavove prema učenju. U skladu sa tim, na ranom uzrastu porodica, socijalne i zdravstvene ustanove imaju ključnu odgovornost za sticanje veština deteta i njegova rana obrazovna iskustva. Odgovornost roditelja i lekara je primarna na ranom dečijem uzrastu za pravilan rast i razvoj dece, dok nastavnici preuzimaju odgovornost za efekte formalnog učenja i obrazovanja u kasnijem razvojnem periodu (Epstein, 2011, 2019).

Podeljena odgovornost bazira se na uverenju da je moguća koordinacija napora porodice i škole u procesu obrazovanja i socijalizacije dece. Porodica i škola postavljaju komplementarne ciljeve u vezi sa dečijim razvojem i obrazovanjem i imaju podeljenu odgovornost za njihovo ostvarivanje. Podeljena odgovornost zasnovana je na pretpostavkama bioekološkog modela „ugnježđenih” veza pojedinaca, većih grupa i organizacija. Slikovito se može prikazati koncentričnim krugovima (sferama) interakcija i uticaja. Sfere uticaja se međusobno približavaju ili udaljavaju kao posledica različitih praksi (aktivnosti i sadržaja) i interpersonalnih odnosa u konkretnom okruženju (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Nivo preklapanja sfera uticaja uslovljen je i vremenom i promenama u okruženju. Vreme se opisuje kao individualno i istorijsko vreme. Individualno vreme podrazumeva promene uzrokovane uzrastom deteta (godine učenika i razred koji pohađa), dok istorijsko vreme podrazumeva promene uzrokovane društvenim razvojem i društvenim tokovima. U tom smislu promene podrazumevaju da, na primer, danas veći broj majki ima visok stepen obrazovanja u odnosu na period od pre nekoliko decenija, donose se zakoni i programi roditeljskog uključivanja u dečije obrazovanje, porodična struktura porodice je drugačija. Promene u okruženju i ponašanju uslovljene su karakteristikama, filozofijom i praksom konkretnog okruženja porodice i škole (Epstein, 2011, 2019).

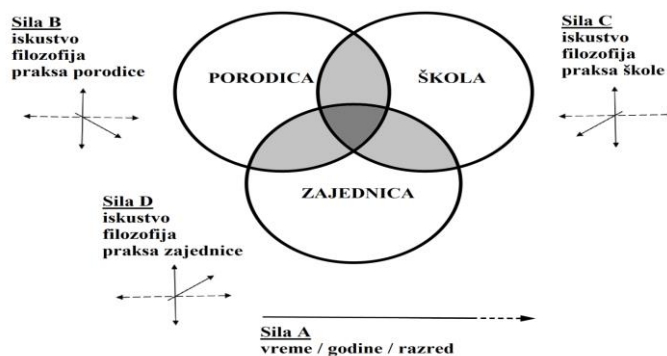
Sagledavanjem vrednosti „kroz-sistemskih” uticaja, uloga i odgovornosti porodice, škole i zajednice za ishode dečijeg obrazovanja i razvoja, kao i sveobuhvatnog iskustva deteta, autorka Epštajn formuliše teoriju preklapajućih sfera uticaja. Preklapajuće sfere uticaja podrazumevaju podelu „tereta” i odgovornosti u osmišljavanju i realizaciji roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje između roditelja, škole i zajednice (Epstein & Sanders, 2006; Epstein 2011).

Teorijski model preklapajućih sfera uticaja zasniva se na pretpostavci o zajedničkim interesima i uticajima porodice, škole i zajednice na dete. Polazeći od uverenja da između sistema porodice i škole neosporno postoje razlike, autorka fokus usmerava ka sličnim i zajedničkim ciljevima i odgovornostima, kao i uzajamnim uticajima dva okruženja koja simultano doprinose dečijem učenju i razvoju (Slika 2).



Slika 2: *Model preklapajućih sfera uticaja (Epstein, 2011)*

Opisujući model, Epštajnova u okviru preklapanja sfera uticaja prepoznaje dvostruku strukturu modela: eksternu i internu (Epstein, 1997). Eksterna struktura preklapanja sfera uticaja ističe ulogu i značaj uticaja razvojnih okruženja (porodice, škole i zajednice) na dečiji razvoj i učenje. Sistemske uticaje različitih okruženja razmatraju se kao zajednički ili odvojeni i mogu usloviti različite nivoe preklapanja. Preklapanje sfera uticaja uslovljeno je iskustvom, filozofijom, praksom različitih sistema, kao i različitim aktivnostima porodice, škole i zajednice (Epstein et al., 2002). Imajući to u vidu, preklapanje sfera uticaja različitih sistema nikada nije potpuno (Epstein, 1997) (Slika 2). Preciznije opisano, nivo preklapanja sfera uticaja uslovljen je vremenom, iskustvom porodice i iskustvom škole.



Slika 3: *Preklapajuće sfere uticaja porodice, škole i zajednice i uticaj na dečije učenje (eksterna struktura teorijskog modela) (Epstein, 2011)*

Sila A, u okviru prikaza modela (Slika 3), predstavlja razvojno vreme i istoriju učenika, porodice, škole. Vreme se odnosi na individualno i istorijsko vreme, što znači da obuhvata: godine deteta i razred koji pohađa, kao i društvene uslove u periodu kada dete pohađa školu. Stepenn preklapanja sfera uticaja (očekivanog ili tipičnog) do kog dolazi različit je i u zavisnosti od uzrasta deteta, razreda koji pohađa, kao i istorijskog perioda školovanja deteta. Za većinu dece najveći stepenn preklapanja sfera uticaja porodice i škole dešava se tokom predškolskog i ranog osnovnog obrazovanja. U životu neke dece, usled različitih filozofija i praksi porodice i škole, kao i usled očekivanja roditelja ili nastavnika (ili i jednih i drugih), dolazi do preklapanja sfera uticaja porodice i škole tokom celokupnog perioda školovanja deteta (predstavljeno grafički strelicama B i C). Sila B i sila C predstavljaju iskustva porodice i škole, kao i uticaje koje porodica, škola i njihovi članovi imaju na dete. Ove sile utiču na učenje, kao i na stepenn razumevanja i promena odnosa porodice i škole. Sile uticaja se udružuju ili razdvajaju uzrokujući različit stepenn preklapanja porodičnih i školskih aktivnosti i interakcija, utičući i na vremensku liniju. To znači da kada roditelji imaju ili povećaju interesovanje za učešće u obrazovanju svoje dece (sila B), dolazi i do većeg preklapanja sfera porodice i škole. Isto tako, kada nastavnici uključuju roditelje u obrazovanje dece (sila C), dolazi do većeg preklapanja porodične i školske sfere.

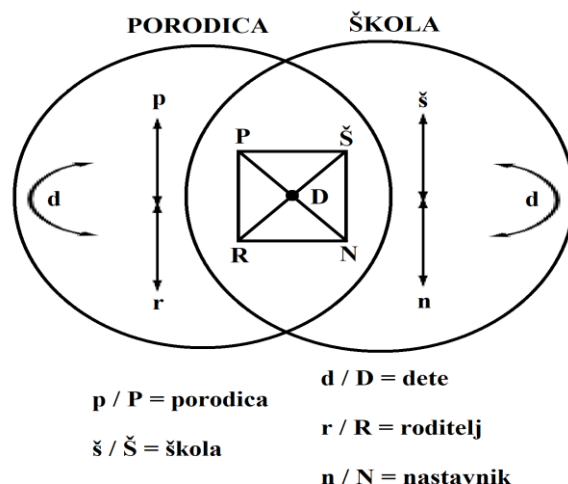
Polaskom deteta u školu sfere uticaja se preklapaju na svim nivoima (pod pretpostavkom da članovi porodice komuniciraju sa školom i detetom). Može se desiti i da preklapanje bude minimalno, ukoliko se zasniva na formalnim aktivnostima, npr. potpisivanje porodičnih i školskih ugovora, usvajanje pravila poseta, ponašanja itd. Do značajnog preklapanja sfera uticaja dolazi kada porodica i škola deluju kao partneri. To znači da porodica i škola ulažu napore na putu do jasno definisanih ciljeva komunikacije u sveobuhvatnom programu roditeljskog uključivanja u dečije obrazovanje (Epstein, 1986; 2011). Međutim, treba naglasiti da potpuno preklapanje sfera uticaja nije moguće, jer porodica i škola imaju različite funkcije i prakse.

Imajući u vidu da se tokom školovanja deca susreću sa različitim nastavnicima, treba istaći da svaki novi nastavnik (sila C) i porodično uključivanje u dečije obrazovanje (nastavljeno staro ili potpuno novo uključivanje) utiče na formiranje dinamičnih obrazaca ponašanja u odnosu porodice i škole. U tom smislu se može zapaziti stalno prisutno prilagođavanje preklapanja sfera uticaja ili njihovo odvajanje.

Individualno vreme (sila A), odnosno uzrast deteta, ukazuje da sa uzrastom dolazi do manjeg uključivanja roditelja u dečije obrazovanje. Što je dete starije, roditelji se manje uključuju u pružanje pomoći detetu oko učenja, usled čega dolazi do manjeg preklapanja sfera uticaja porodice i škole (Epstein, 1986; 2011; 2019).

Sagledavanjem prikaza sila B i C opaža se da praksa roditelja i nastavnika, kao i međusobnog uticaja jednih na druge, menjaju tipične obrasce ponašanja. Te promene uslovljavaju veće ili manje preklapanje sfera uticaja porodice i škole na svim nivoima. Tako neki nastavnici i stariji učenici povećavaju interakciju (komunikaciju) sa roditeljima uključujući ih u dečije obrazovanje, što dovodi do većeg preklapanja porodičnih i školskih ciljeva i interakcije.

Interna struktura preklapanja sfera uticaja opisuje složenost interpersonalnih i društvenih uticaja, odnosa i različitih obrazaca ponašanja na dečiji razvoj i učenje. U skladu sa tim, međuljudski i društveni odnosi razmatraju se na institucionalnom (porodica i škola) i individualnom nivou (nastavnik i roditelj). Odnosi na institucionalnom nivou mogu



Slika 4: Preklapajuće sfere uticaja porodice, škole i zajednice uticaj na dečije učenje (interna struktura teorijskog modela) (Epstein, 2011)

Slikovni prikaz interne strukture preklapanja sfera uticaja reprezentuje interpersonalne odnose i obrasce uticaja od primarnog značaja za dečiji razvoj i obrazovni napredak. Prikazana su dva tipa i dva nivoa interakcije. Tipovi interakcije i uticaji su u okviru organizacije i između organizacija, dok se nivoi interakcije odnose na: standardnu, organizacionu interakciju (porodica i škola) i specifičnu, individualnu komunikaciju (roditelj i nastavnik). Interakcije u okviru organizacije podrazumevaju interakciju na relaciji porodica (P) – roditelj (R) i škola (š) – nastavnik (n). Ove interakcije su odvojene, dešavaju se unutar organizacija, u okviru odvojenih sfera uticaja, onako kako članovi organizacija regulišu te odnose. Primer može biti porodica koja organizuje i reguliše porodične i lične odnose unutar svoje organizacije (porodice), dok nastavnici, direktori i zaposleni u školama donose i primenjuju školsku politiku, osmišljavaju i realizuju školske ili pojedinačne aktivnosti. *Interakcije između organizacija* dešavaju se na relaciji porodica–škola i roditelj–nastavnik. One su posledica komunikacije članova organizacija, koja može biti standardno-organizaciono usmerena ili jedinstvena u slučajevima pojedinačno usmerene komunikacije (preklapanje sfera uticaja).

Standardno-organizaciono usmerena interakcija članova porodice i članova školskog osoblja podrazumeva komunikaciju škole, odnosno nastavnika, sa svim roditeljima o, na primer, školskoj politici, radionicama o dečijem razvoju ili učenju, programima roditeljske uključenosti, porodičnim akcijama koje mogu uticati na školu, npr. savetovanje roditelja. Ova vrsta interakcije i komunikacije članova porodice i članova škole vodi uspostavljanju zajedničke strukture komunikacije i interakcije porodice i škole kao organizacija.

Specifične interakcije, odnosno pojedinačno usmerene komunikacije o konkretnom (individualnom) detetu podrazumevaju individualnu komunikaciju nastavnika sa roditeljem. Ova vrsta interakcije i komunikacije podrazumeva konkretne savete nastavnika o načinu pružanja pomoći detetu oko učenja.

Grafički prikaz interne strukture modela preklapanja sfera uticaja vodi zaključku da dete ima centralno mesto u svim obrascima interakcija i uticaja. To znači da su ciljevi svih interakcija i uticaja usmereni ka ostvarivanju dobrobiti i interesa deteta. Politika porodice i škole, interakcija roditelja i nastavnika, kao i dečije razumevanje i reakcija na povezanost porodice i škole suštinski je važna za dečije obrazovanje i socijalni razvoj. Višesmerne strelice u grafičkom prikazu interne strukture modela ukazuju da deca komuniciraju, utiču na porodicu i sama su pod uticajem porodice (roditelja), porodičnih promena i promena u ponašanju roditelja. Isto tako, deca utiču na školu i pod dejstvom su uticaja škole (posebno nastavnika), ponašanja i praksi škole i nastavnika koje nastaju kao rezultat uticaja i postupaka porodice.

Interakcije učitelja, nastavnika, roditelja koje nastaju u okviru unutrašnje (interne) strukture modela na institucionalnom i individualnom nivou predstavljaju socijalne veze koje mogu generisati socijalni kapital. Socijalni kapital se odnosi na resurse kao što su informacije, stavovi, ponašanja koja su produkt međusobnih odnosa. Socijalni kapital kao produkt socijalnih interakcija može biti investiran za dobrobit učenika, porodica, škola i zajednica. To znači da se unutar preklapanja oblasti unutrašnjeg modela uspostavljaju veze, razmenjuju informacije, gradi poštovanje i razvijaju odnosi između nastavnika, roditelja, učenika i drugih u zajednici. Ako se odnosi i aktivnosti porodice i škole zasnivaju na razmeni relevantnih informacija i pozitivnih veza, učenici dobijaju jedinstvenu poruku od tri različita sistema. Ta poruka naglašava važnost učenja, pohađanja škole, izrade domaćih zadataka i ispunjavanje uloga i odgovornosti učenika.

Spoljašnja i unutrašnja struktura modela preklapajućih sfera uticaja blisko su povezane. Četiri „sile” u okviru modela uticaja škole, porodice i zajednice utiču na stepen preklapanja sfera uticaja, i to su: (1) porodično poreklo, karakteristike, filozofija i praksa porodičnog funkcionisanja; (2) karakteristike škole, filozofija/ politika i praksa; (3) karakteristike, politike i prakse zajednice; (4) vreme (uzrast učenika) i karakteristika vremenske epohe. Ove sile pomeraju spoljašnju strukturu modela stvarajući veće ili manje preklapanje, interakciju i komunikaciju u unutrašnjoj strukturi, koja stvara nove interakcije i razmene.

Različite sile iznutra približavaju ili udaljavaju sfere uticaja, kao posledica različitih oblika aktivnosti uključivanja. Aktivnosti uključivanja u dečije obrazovanje su odabrane, implementirane i unapređene tokom vremena. Jednostavno rečeno, ako dođe do većeg preklapanja sfera uticaja, uspostavljaju se različite veze, komunikacija i saradnja među različitim akterima (učenicima, roditeljima, nastavnicima, članovima zajednice ili drugima) koji su uključeni u učenje i razvoj učenika kod kuće, u školi ili u zajednici.

Koncept koji može ukazati na efektivnost modela preklapajućih sfera uticaja, u širem teorijskom smislu, predstavlja koncept socijalnog kapitala autora Džejsma Kolmana (Coleman, 1988). Interakcije porodice, škole i članova zajednice tumače se kao socijalni kapital interne strukture modela, a unapređenje socijalnog kapitala predstavlja konsekvencu partnerstva porodice, škole i zajednice.

Epštajn je definisala šest različitih aktivnosti uključivanja porodice, škole i zajednice u dečije obrazovanje. Aktivnosti uključivanja nastale su kao rezultat velikog broja istraživanja u osnovnoj, srednjoj i visokoj školi i podrazumevaju uzajamnu povezanost porodice i škole, tako da škola podržava porodicu i porodica podržava školu (Epstein, 1995, 2001, 2002, 2011, 2019).

1.7.2.1. Tipologija aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Prevazilazeći problem opštosti u definisanju onoga što čini roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje, Epštajn je operacionalizovala odnos porodice i škole tipologijom od šest aktivnosti roditeljske uključenosti (Epstein, 1992, 1995; 2011). Ova tipologija je primenjivana u velikom broju empirijskih i teorijskih radova širom sveta i predstavlja zajedničku osnovu ne samo istraživanja već i planiranja i realizacije programa saradnje porodice i škole.

Važno je naglasiti da konceptualizacija roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje predstavlja unapređenu verziju odnosa porodice i škole, koji se može označiti terminom partnerstvo. U tom smislu roditeljska uključenost u dečije obrazovanje, koju definiše šest različitih aktivnosti, čini potencijalno sredstvo realizacije sveobuhvatnog partnerstva porodice, škole i zajednice. Partnerstvo porodice i škole bliže se opisuje uzajamnim uvažavanjem znanja i veština učesnika procesa; iskrenom i jasnom komunikacijom; otvorenim i dvosmernom razmenom informacija; uzajamnim dogovaranjem ciljeva i zajedničkim planiranjem i donošenjem odluka (Kimberly & Christenson, 2000). Model partnerstva porodice, škole i zajednice zasniva se na stanovištu da aktivno i efikasno uključivanje roditelja u život i rad škole predstavlja jedan od krucijalnih faktora u razvoju i školskom napredovanju učenika. U tom smislu aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje predstavljaju smernice, odnosno vodič za školske prakse (Epstein, 1995; Epstein & Sanders, 2009). To znači da svaka škola treba da izabere onaj model prakse koji na najbolji način može zadovoljiti potrebe škole, kao i potrebe učenika i njihovih porodica.

Tipologija aktivnosti u modelu preklapajućih sfera uticaja obuhvata sledeće oblike: roditeljstvo odnosno podrška škole roditeljstvu, komunikacija, pomoć u izradi domaćih zadataka, volontiranje, donošenje odluka, saradnja sa lokalnom zajednicom.

(1) *Roditeljstvo* odnosno *podrška škole roditeljstvu* je oblik roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koji podrazumeva pomoć i podršku škole porodici u formiranju i unapređenju osnovnih roditeljskih veština. Pomoć i podrška škole porodicama omogućuje unapređenje učenja dece. To znači da škole, uvažavajući potrebe porodice i razvojne potrebe dece različitog uzrasta, određenim sadržajima i aktivnostima mogu pružiti podršku i time unaprediti roditeljska znanja i veštine, čime doprinose unapređenju obrazovnih postignuća dece (Epstein, 1992).

Aktivnosti od značaja za unapređenje roditeljskih veština i znanja, porodičnih uslova, kao i obrazovnog uspeha i razvoja dece, mogu se zasnivati na programima podrške, radionicama za roditelje, kućnim posetama, pisanim informacijama. Aktivnosti podrazumevaju i razmenu informacija na relaciji roditelj–škola. Mehanizme razmene trebalo bi organizovati tako da informacije nastavnika (škole) „dodu” do svih roditelja, a ne samo do roditelja koji su prisutni u školi i dolaze na sastanke ili radionice. S druge strane, značajno je i da škola raspolaže informacijama koje obezbeđuju roditelji. Na taj način nastavnici stiču saznanja o detetu i porodici, što doprinosi većem stepenu razumevanja učenika i porodice, porodičnih okolnosti, ciljeva kojima porodica teži, kao i sagledavanju potreba porodice za podrškom (Epstein, 1995; 2011). U procesu razmene informacija na relaciji porodica–škola važno je i da informacije koje nastavnici šalju roditeljima budu jasne, korisne i relevantne za uspeh svakog deteta u školi. To može biti težak zadatak,

imajući u vidu da se u školama susrećemo sa različitim sposobnostima i potrebama dece i porodica (Epstein, 1995; 2011).

Benefiti uspešnih aktivnosti podrške škole roditeljstvu vidljivi su kako za učenike, tako i za roditelje i školu. To znači da ukoliko se roditelji uključuju u dečije obrazovanje, imaju mogućnost da se upoznaju sa politikom škole, organizacijom i načinom funkcionisanja škole. Sagledavajući način na koji škola živi i radi, roditelji stiču mogućnost da budu efikasniji u odnosu sa detetom, doprinoseći pozitivnim promenama u ponašanju deteta, npr. redovnije pohađanje škole, proširivanje svesti učenika o značaju obrazovanja i učenja. Benefiti podrške škole roditeljstvu ogledaju se u mogućnosti sticanja i unapređenja znanja o različitim fazama razvoja dece, što može rezultirati samopouzdanjem roditelja (Epstein, 2011). Škola i nastavnici, isto tako, mogu imati višestruku korist od roditelja. U tom smislu govori se o benefitima za školu i nastavnike, koji se ogledaju u boljem razumevanju porodica, njihovih ciljeva, brizi za dete (Epstein, 2011; 2019).

(2) *Komunikacija* kao oblik roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, inicirana od strane porodice i/ili škole, u vezi sa programima nastave i učenja, vodi unapređenju učenja dece. Epštajn navodi da efikasna komunikacija može biti inicirana od škole ka roditeljima, ili od roditelja ka školi, u vezi sa školskim programom i napredovanjem učenika. Korisna i jasna dvosmerna komunikacija je preduslov efikasnog odnosa porodice i škole i učenicima šalje jasnu poruku o jedinstvu porodice i škole tokom zajedničkog praćenja napredovanja i uspeha dece (Epstein, 1992; 2019). Razmatrajući različite oblike komunikacije porodice i škole, Epštajn ukazuje na vrednost roditeljskih sastanaka, vođenje portfolija učenika sa radovima učenika na nedeljnom ili mesečnom nivou, izveštaja za roditelje, biltena, priručnika, telefonskih razgovora, veb-sajta (Epstein, 2011; 2019).

Komunikacija podrazumeva i izazove sa kojima se susreću učesnici saradnje. U tom smislu vrlo je važno da škola uvaži različite faktore koji mogu uticati na efikasnost komunikacije. Pre svega, škola mora voditi računa da komunikacija bude zasnovana na jasnim i korisnim informacijama za roditelje, kao i da se vodi računa o jezičkim barijerama i nivou pismenosti roditelja. U savremenom društvenom kontekstu uviđa se i da efektivna komunikacija ima višestruke dobiti, ali da se ona u savremenom društvenom kontekstu često zasniva na primeni tehnologije. Treba uvažiti da nemaju svi roditelji jednak pristup tehnologijama (Epstein, 2019).

Važno je naglasiti i da uključenost učenika u proces komunikacije porodice i škole vodi boljem uvidu učenika u sopstveni napredak, u smislu stečenih veština i znanja. Učenici na taj način uspešnije procenjuju sopstveni uspeh i donose odluke o aktivnostima koje će im omogućiti unapređenje obrazovnih postignuća (Epstein, 1992; 2019).

Efektivna komunikacija roditelja i škole omogućava roditeljima i da se upoznaju sa politikom škole, procedurama i programima, što doprinosi podršci roditeljskom uključivanju i pozitivnom obrazovnom iskustvu (Epstein, 2011). Epštajn ističe da komunikacija roditelja i škole vodi i većem zadovoljstvu roditelja radom škole i nastavnika, doprinoseći većoj uključenosti roditelja u dečije obrazovanje i samim tim većoj obrazovnoj podršci deci (Epstein, 1995; 2011).

(3) *Volontiranje* je oblik roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koji podrazumeva „regrutovanje” i organizovanje roditelja koji pomažu i podržavaju školu i učenike. Volontiranje predstavlja nešto više od prisustva roditelja u školi. Ono se sastoji u pružanju

podrške školi u ostvarivanju postavljenih ciljeva i procesa učenja, na mnogo načina (Epstein, 1995; 2011; 2019).

Roditelji volonteri mogu se na različite načine uključivati u aktivnosti škole. Oni mogu biti angažovani kao podrška ostvarivanju školskog programa, ali i kao podrška radu i učenju učenika. Volonterske aktivnosti često podrazumevaju angažovanje volontera i njihovu obuku, dogovaranje rasporeda, lokacije i aktivnosti za volontiranje, odabir roditelja koji čine publiku u školskim događajima (predstavama, sportskim takmičenjima, ceremonijama dodele nagrada, proslave i slično) (Epstein, 2011, 2019). Volonteri mogu biti i pomoćnici školi ili u odeljenju, učenicima, nastavnicima, administratorima, a mogu imati i uloge predavača, mentora, pratioca i dr.

Za uključivanje roditelja u volonterske aktivnosti veoma je važno da škola ponudi roditeljima obuku koja doprinosi efikasnom obavljanju aktivnosti (Epstein, 2011). Imajući u vidu preopterećenost roditelja svakodnevnim životnim obavezama, važno je naglasiti da treba voditi računa o vremenu kojim porodice raspolazu za učešće u obuci i volonterskim aktivnostima (Epstein, 2019). Zbog nedovoljno vremena kojim raspolazu može se desiti da pojedine porodice budu sprečene da učestvuju. Za uspešnost realizacije volonterskih aktivnosti važna je otvorenost škole ka roditeljima, npr. stvaranjem prilika da roditelji učestvuju u donošenju nekog dela školskog programa i/ili učestvuju u životu i radu škole na neki drugi način (Epstein, 2019). Benefiti volontiranja roditelja u školi i učionici mogu se ogledati pre svega u pozitivnom stavu roditelja prema nastavnicima, većem samopouzdanju roditelja za rad sa decom, kao i boljem odnosu nastavnika i roditelja (Epstein, 2019).

(4) *Učenje kod kuće* predstavlja oblik roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koji podrazumeva pomoć porodice i roditelja u ostvarivanju zadataka školskog obrazovanja. Ova aktivnost zasniva se na znanjima i veštinama roditelja za unapređenje učenja dece, kao što je pomoć u izradi domaćih zadataka i drugih aktivnosti u vezi sa planom nastave i učenja (Epstein & VanVoorhis, 2001; Epstein, 1992; Epstein, 2019). Aktivnosti učenja kod kuće podstiču razgovor na relaciji dete–roditelj i omogućavaju razmenu mišljenja i ideja u vezi sa školom. Na taj način ostvaruje se pozitivna povezanost porodice i škole (Epstein & Van Voorhis, 2001). Pretpostavka od koje se polazi prilikom razmatranja pozitivnih efekata aktivnosti učenja kod kuće je da su deca u većem stepenu motivisana i spremna da postavljaju ciljeve učenja ukoliko se roditelji uključe u aktivnosti njihovog učenja i obrazovanja.

Kako bi uključivanje roditelja u dečije obrazovanje bilo efikasno, važno je ohrabriti učenike da sa roditeljima kod kuće razgovaraju o dešavanjima u školi, o različitim aktivnostima škole u kojima učestvuju, o nastavnim sadržajima koji se uče na času. Pretpostavlja se da kroz proces učešća u učenju dece kod kuće i u izvršavanju školskih obaveza, domaćih zadataka, roditelji stiču jasniju sliku o zahtevima škole i nastavnika prema detetu. Učenje kod kuće može biti dragoceno iskustvo za učenika, ali može biti i teško i naporno. U tom smislu ukazuje se i da osmišljavanje interaktivnih domaćih zadataka, koji podrazumevaju i angažovanje roditelja, može biti složen proces. Mnogi roditelji nisu upoznati sa nastavnim sadržajima koje uče njihova deca i ne znaju koja znanja i veštine učenici treba da primenjuju u rešavanju domaćih zadataka. Isto tako, treba imati u vidu da možda neki roditelji ne znaju kako i na koji način da pomognu detetu u učenju, odnosno nemaju odgovarajuće veštine i znanja (Epstein & Van Voorhis, 2001).

Pozitivni aspekti roditeljske uključenosti u izradi domaćih zadataka dece ogledaju se u podršci roditelja deci, postavljanju ciljeva učenja i obrazovanja, kao i u podršci i pripremi za više nivoe obrazovanja (Epstein & Van Voorhis, 2001). Imajući u vidu da roditelji mogu biti dragocena pomoć i podrška, deca ih mogu doživjeti kao saradnike, što doprinosi većem samopouzdanju i pozitivnim stavovima prema školi (Epstein, 2019). Pretpostavlja se i da veća uključenost roditelja u obavljanje domaćeg zadataka može voditi većoj motivaciji učenika za učenje i boljim obrazovnim postignućima učenika (Epstein, 1995, 2011, 2019).

(5) *Donošenje odluka* je oblik roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koji podrazumeva da su pojedini roditelji zastupnici interesa veće grupe roditelja u školi. Roditelji sa liderskim ulogama u školi čine značajnu sponu između škole i drugih roditelja i zajednice. U tom smislu roditelji kao „vođe” mogu pomoći drugim roditeljima i zajednici u razumevanju života i rada škole i davanju podrške u realizaciji školskih programa (Epstein, 1992; 2011; 2019).

Učešće u odlučivanju pruža priliku roditeljima da daju svoj doprinos školskim programima i planovima, kao i politici škole. U tom smislu, roditelji se uključuju u život škole kao predstavnici u Savetu škole, Školskom odboru, timovima škole i drugim aktivnostima. U obrazovno-vaspitnoj praksi stiče se utisak da mnoge porodice žele da njihovo mišljenje u školi bude uvaženo, ali da većina roditelja ne želi lidersku ulogu u zastupanju ideja (Epstein, 2011).

Kako Epštajn naglašava, uključenost roditelja u proces odlučivanja škole često podrazumeva zastupanje interesa različitih kategorija roditelja i društvenih grupa. U tom smislu roditelji koji su delegirani za učešće u ovim aktivnostima zastupaju različite interese, posredujući između drugih roditelja i škole. Uspešnost u obavljanju zadatka često je uslovljena obukom roditelja u vršenju liderskih uloga zasnovanih na posedovanju liderskih veština, kao i veština zastupanja interesa drugih roditelja (Epstein, 2019).

Uključivanje porodice u donošenje odluka u školi može imati višestruke benefite, kako za učenike, tako i za roditelje i nastavnike. Učenici, uključivanjem roditelja u donošenje odluka škole, stiču utisak o poštovanju porodice od škole, dok porodice stiču bolji uvid u politiku škole, odnosno život i rad škole, programe i aktivnosti. Imaju razvijen osećaj poštovanja od strane škole, što vodi većem samopouzdanju roditelja u pružanju podrške deci u učenju i napredovanju. Benefiti za školu i nastavnike ogledaju se u sticanju uvida o perspektivama roditelja, odnosno njihovom mišljenju o životu i radu škole (Epstein, 1992; 2011; 2019).

(6) *Zajednica* je definisana kao skup svih zainteresovanih aktera za kvalitetno obrazovanje i obuhvata sve koji utiču na obrazovna iskustva učenika, ne samo one koji žive u blizini škole (Epstein, 2011; 2019). *Saradnja sa zajednicom* podrazumeva koordinaciju resursa i usluga zajednice sa porodicom, učenicima i školom, a sve u cilju podrške učenju (Epstein, 1992; 2011). Efektivna saradnja sa zajednicom vodi benefitima škole, jača odnos škole sa poslovnim partnerima u zajednici.

Saradnja sa zajednicom može biti zasnovana na različitim uslugama (zdravstvene, kulturne, rekreativne i dr.) koje škola ostvaruje kroz poslovna partnerstva (Epstein, 2019). U tom smislu organizacije i institucije zajednice mogu školi i porodicama ponuditi podršku putem različitih usluga, kao što su mentorstvo, podučavanje, volonterske usluge u cilju podrške školi i razvoju učenika. Ono što može predstavljati teškoću u roditeljskom

prihvatanju ponuđenih usluga odnosi se na njihovu nedovoljnu informisanost i nedovoljno znanje o potencijalima podrške lokalne zajednice (Epstein, 2019).

Benefiti za učenike koji nastaju kao rezultat saradnje škole i zajednice ogledaju se u unapređenju znanja, veština i talenata, kao i samopouzdanja, kroz učešće učenika u različitim aktivnostima zajednice. S druge strane, benefiti za porodicu ogledaju se u proširivanju znanja i sticanju mogućnosti korišćenja resursa zajednice, kako bi se unapredile veštine i primenila nova znanja (Epstein, 1992; 2011).

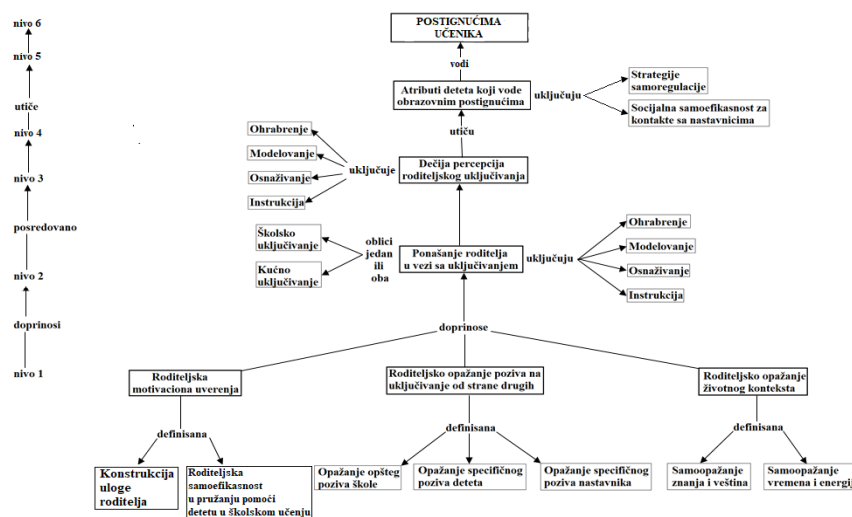
Prilikom razmatranja doprinosa aktivnosti saradnje sa zajednicom, kao aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, treba uvažiti da zaposleni u školi možda ne žive u njenoj blizini, odnosno nisu upoznati sa resursima lokalne zajednice. Saradnja sa zajednicom može proširiti znanja zaposlenih o mogućnostima unapređenja života i rada škole, a samim tim i postignuća učenika.

Glavni istraživački fokus rada Epštajnove u oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje zasnovan je na doprinosu škole izgradnji partnerstva sa porodicom. Tipologija aktivnosti prilagođena je ovom fokusu. Međutim, pojedini autori navode da aktivnosti roditeljske uključenosti nisu pogodne za istraživanja odnosa između učesnika procesa roditeljske uključenosti i ishoda dece (Fantuzzo et al., 2000; Ingram et al., 2007). Uprkos tome, adekvatan argument za primenu Epštajnove tipologije u istraživanju roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje pružili su autori Hill i Tuson (Hill & Tyson, 2009). Oni su istakli da tipologija Epštajnove predstavlja najprimenjivaniji naučno utemeljen okvir roditeljske uključenosti u svetu. Vrednost tipologije argumentovana je operacionalizovanim aktivnostima roditeljske uključenosti, koje se mogu klasifikovati u tri opšte kategorije prema mestu odvijanja – *uključivanje u školu*, *uključivanje kod kuće* i *saradnja sa zajednicom*. Uključivanje roditelja u školu podrazumeva aktivnosti kao što su volontiranje u školi, komunikacija između kuće i škole, saradnja u planiranju politike i odlučivanje. Uključivanje kod kuće odnosi se na podrška škole roditeljstvu i učenje kod kuće, dok je saradnja sa zajednicom zasnovana na saradnji i angažovanju škole sa raznim organizacijama i institucijama iz okruženja škole (Epstein & Salinas, 2004; Hill & Tyson, 2009). Epštajnova je model roditeljske uključenosti razvila u širi koncept angažovanja porodice, škole i zajednice, koji nosi naziv Model sveobuhvatne školske reforme (*Comprehensive School Reform – CSR*), (Epstein, 2005; Epstein & Sanders, 2006; Epstein & Sheldon, 2016).

Baveći se unapređenjem oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje autorka je zaključila da specifične porodične, školske i partnerske aktivnosti u zajednici, kao što su radionice za roditelje, mogu unaprediti obrazovne ishode, kao što je, na primer, smanjenje stope izostajanja sa nastave. Afirmišući partnerski model, zasnovan na teoriji preklapajućih sfera uticaja i podeljenoj odgovornosti porodice, škole i zajednice za socijalizaciju i obrazovanje učenika, u prvi plan je istakla ulogu i značaj aktivnosti roditeljske uključenosti. Sadržaji tih aktivnosti podrazumevaju odnose škole sa zajednicom, poslovna partnerstva uspostavljena preko socijalnih usluga vezanih za školu, kao i druge veze porodice i zajednice (Epstein & Sanders, 2006). Ovaj model čini se posebno značajnim za škole koje teže da budu prepoznate u zajednici kao njen važan deo.

1.7.3. Procesni model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Drugi u literaturi značajan model roditeljske uključenosti jeste procesni model autora Hoover-Dempsey i Sendlera (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Delimično oblikovan stanovištima Bronfenbrennerove ekološke sistemske teorije (Bronfenbrenner, 1979, 1986), zasnovan na rezultatima psiholoških i socioloških istraživanja, procesni model uključenosti roditelja u dečije obrazovanje baziran je na značaju donošenja odluke roditelja za uključenost. Vrednost ovog modela ogleda se u mogućnosti ispitivanja i sticanja uvida u razloge koji opredeljuju roditelje na uključenost u dečije obrazovanje. Drugim rečima, traži se odgovor na pitanje zašto se roditelji uključuju u dečije obrazovanje. Slikovito, model se sastoji iz nekoliko nivoa i različitih činilaca koji utiču na roditeljsku uključenost, a posredno i na ishode učenika. Različiti nivoi i činoci modela zasnovani su na inicijalnoj odluci roditelja za uključenost u dečije obrazovanje, putem koje se ostvaruje pozitivni uticaj na ishode učenika (Slika 5).



Slika 5: Procesni model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Hoover-Dempsey, Sandler et al., 2005)

Model se čita od osnove ka vrhu i zasniva se na uverenjima roditelja koja vode odluci za uključenost u dečije obrazovanje. Motivaciona uverenja roditelja determinišu roditeljsku uključenost i dovode se u vezu sa uverenjima o konstrukciji roditeljske uloge i procenom roditeljske samoeфикаsnosti u pružanju pomoći detetu u školskom učenju. Nakon donošenja odluke za uključenost u dečije obrazovanje, roditelji biraju aktivnosti uobličene njihovim veštinama i mogućnostima, a u skladu sa vremenom, energijom i opaženim pozivom deteta, nastavnika i škole (nivo 1 i 2). Zatim, roditelji uobličavaju aktivnosti uključivanja mehanizmima modelovanja, osnaživanja i instrukcijama, utičući na dečija obrazovna postignuća (nivo 4). Ti mehanizmi posredovani su i uslovljeni razvojno primerenim roditeljskim strategijama, kao i roditeljskim postupanjima nasuprot očekivanjima škole (nivo 5).

U nastavku rada sledi detaljniji opis procesnog modela i pojedinačnih nivoa i činilaca od kojih je model sastavljen, sa isticanjem značaja svakog pojedinačnog nivoa modela za školsku praksu.

1.7.3.1. *Prvi nivo modela – motivi*

Prvi nivo modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje opisuje motive roditelja za uključenost. Ovi motivi se shvataju kao prediktori roditeljske uključenosti i mogu se grupisati kao lični, kontekstualni motivi i okolnosti životnog konteksta roditelja. Lični motivi, kao faktori koji opredeljuju roditelje na uključenost u dečije obrazovanje, definisani su kao motivaciona uverenja roditelja. Ta uverenja opisana su dvema karakteristikama koje se odnose na konstrukciju uloge roditelja i samoefikasnost roditelja za pružanje pomoći detetu da postigne uspeh u školi. Kontekstualni motivi podrazumevaju roditeljsko opažanje poziva na uključenost u dečije obrazovanje od škole, deteta i/ili nastavnika, a motivi životnog konteksta roditelja odnose se na znanja i veštine roditelja (kako ih oni opažaju) za uključenost u dečije obrazovanje, kao i na vreme i energiju kojima raspolažu. Ispitivanje i poznavanje ovih složenih i multidimenzionalnih činilaca prvog nivoa modela značajno je sa stanovišta sticanja uvida i zaključaka o faktorima koji opredeljuju roditelje na individualnom nivou za uključenost u dečije obrazovanje. U nastavku rada dat je opis tri grupe činilaca prvog nivoa procesnog modela roditeljske uključenosti.

Motivaciona uverenja roditelja čine jedan od ključnih prediktora roditeljske uključenosti u procesnom modelu. Ona se bliže određuju dvema karakteristikama – konstrukcijom uloge roditelja i samoefikasnošću roditelja u pružanju pomoći detetu da postigne uspeh u školi. Konstrukcija uloge roditelja odnosi se na uverenja roditelja o tome šta treba da čine (rade) u oblasti roditeljstva, odnosno na koji način da se uključe u dečije obrazovanje. Samoefikasnost preciznije podrazumeva uverenje roditelja o uspešnosti preduzetih aktivnosti, odnosno onoga što rade u okviru roditeljske uloge. Naučna istraživanja svedoče da su karakteristike motivacionih uverenja presudne za donošenje odluke roditelja za uključenost u dečije obrazovanje i učenje (Bartel, 2010; Bramefeld et al., 2013; Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007; Walker et al., 2011).

Konstrukcija uloge roditelja i samoefikasnost roditelja mogu se objasniti stanovištima teorije uloga (Biddle, 1986; Biddle & Thomas, 1966). Ovi koncepti predstavljaju društveno oblikovana uverenja koja direktno utiču na ponašanja ljudi. To znači da su uverenja pojedinca o njihovoj ulozi u određenom kontekstu uslovljena iskustvom osobe u tom kontekstu i onim što drugi ljudi kao pripadnici društvene grupe kojoj ta osoba pripada definišu kao (ne)poželjno ponašanje (postupanje) u okviru uloge i konteksta. Slično tome, uverenja o samoefikasnosti delimično su rezultat prethodnih iskustava, posmatranja i informacija koje pojedinci dobijaju od drugih (Bandura, 1997; Bryant, 2017; Schunk, 1991).

Autori procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje Huver-Dempsey i Sendler ističu da se konstrukcija uloge roditelja, kao karakteristika motivacionih uverenja, najčešće objašnjava u vezi sa opštim principima definisanja roditeljske uloge, uverenjima roditelja o vaspitanju i razvoju dece, kao i uverenjima roditelja o odgovarajućoj podršci dečijem obrazovanju. U nastavku rada predstavljena su obeležja koja se dovode u vezu sa konstrukcijom uloge roditelja.

Uloga podrazumeva skupove ponašanja karakterističnih za pojedince kao pripadnike određene društvene grupe (npr. očevi dece školskog uzrasta, majke srednjoškolaca) (Forsyth, 2014). Osnovni principi teorije uloga ukazuju da društvene grupe kojima roditelji pripadaju (porodica, škola koju dete pohađa, radno mesto) imaju izvesna očekivanja od ponašanja roditelja u okviru njihove uloge, uključujući i očekivanja u vezi sa obrazovnim aspektom dečijeg života. U tom smislu roditeljska uloga konstruisana je pod uticajem i tumači se u vezi sa očekivanjima različitih društvenih grupa, npr. očekivanja društvene grupe o normativnom ponašanju majke ili očekivanja zajednice o tome kako treba da se ponaša roditelj učenika. Očekivanja grupe prenose se na roditelje i na neki način utiču na njihova ponašanja. Kada su očekivanja društvenih grupa sličnija, roditelji imaju jasnu sliku o normama i (ne)poželjnom ponašanju. U tom smislu, ukoliko društvena grupa ili različite društvene grupe kojima roditelji pripadaju imaju pozitivno mišljenje o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje, veća je verovatnoća da će se roditelji u većem stepenu uključiti u dečije obrazovanje. Nasuprot tome, ako grupe kojima roditelji pripadaju očekuju malo ili nimalo od roditeljskog učešća u obrazovanju dece, roditelji će se u manjem stepenu odlučiti na aktivno učešće (Dauber & Epstein, 1989). Interesantno je ukazati na to da različita očekivanja društvenih grupa od roditelja u oblasti uključenosti u dečije obrazovanje potencijalno vode problemu usaglašenosti. Neusaglašenost očekivanja različitih društvenih grupa kojima roditelji pripadaju (npr. zbog roditeljske preopterećenosti poslom, nedostatka vremena i slično) može uticati na manju roditeljsku uključenost, ili čak odsustvo uključenosti u dečije obrazovanje.

Uverenja roditelja o razvoju i vaspitanju dece mogu podrazumevati širok spektar različitih uverenja koja se dovode u vezu sa konstrukcijom uloge roditelja. Ta uverenja obuhvataju roditeljske ideje i uverenja o dečijem razvoju, roditeljska uverenja o specifičnim i poželjnim ishodima roditeljskog vaspitnog uticaja, roditeljska uverenja o efikasnosti specifičnih praksi vaspitanja i podizanja dece u skladu sa poželjnim ishodima razvoja i slično (Darling & Steinberg, 1993).

Sumiranjem značaja konstrukcije uloge roditelja, kao komponente motivacionih uverenja roditelja, opaža se da čine važan prediktor roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Konstrukcija uloge roditelja zasniva se na roditeljskim uverenjima, zahtevima i očekivanjima (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). U opštem smislu uloga roditelja je u funkciji roditeljske pripadnosti i učešća u različitim društvenim grupama koje se bave vaspitanjem dece (porodica, škola i dr.). To znači da roditeljsko postupanje (ponašanje) u sferi dečijeg obrazovanja predstavlja rezultat konstrukcije uloge roditelja i dinamičnog procesa suočavanja sa komplementarnim (ili konkurentnim) očekivanjima različitih društvenih grupa. Uverenja roditelja o razvoju dece, vaspitanju i podršci dečijem obrazovanju čine specifične činioce konstrukcije roditeljske uloge. Te komponente utiču na formiranje roditeljske odluke za učešće u dečijem obrazovanju. Redefinisanjem modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, autori modela roditeljske uključenosti konstrukciju uloge roditelja preciznije operacionalizuju uverenjima roditelja o aktivnosti u okviru uloge i valencom roditelja prema školi (Green et al., 2007).

Samoefikasnost roditelja čini drugu važnu karakteristiku motivacionih uverenja roditelja, a njen značaj ogleda se u odgovoru na pitanje da li roditelji smatraju da mogu uticati na dečije obrazovne ishode. U skladu sa odgovorom na ovo pitanje preciznije se određuje samoefikasnost roditelja za pružanje pomoći detetu u obrazovanju i učenju. U

naučnoj literaturi samoeфикаsnost roditelja razmatra se u vezi sa postavkama teorije o opštoj ličnoj ефикаsnosti, faktorima školskog uspeha i implicitnim teorijama inteligencije. Osećaj samoeфикаsnosti u pružanju pomoći detetu u postizanju školskog uspeha dovodi se u vezu sa samoregulacijom, razmišljanjem o sopstvenoj ulozi i uticajima na izbor ponašanja u određenoj situaciji (Bandura, 1977; 1989a). Posebno se razmatraju kognitivni procesi pojedinca koji potencijalno objašnjavaju način na koji pojedinac tumači različita iskustava (značenje koja im pridaje), jer su ona ta koja posreduju između interpretacije postupka i izbora ponašanja. Ovi procesi dovode se u vezu i sa osećajem pojedinca da može da uspostavi i održi određeni nivo kontrole nad događajima iz života (Bandura, 1989a).

Navedena stanovišta sugerišu da roditelji biraju određene obrasce postupanja u okviru roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje razmišljajući unapred o posledicama (efektima) tog ponašanja. U skladu sa tim roditelji postavljaju ciljeve i planiraju akcije koje vode njihovom ostvarivanju (Bandura, 1989b; Bandura et al., 2001; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ciljevi su uslovljeni ličnom procenom situacije, kao i procenom ličnih mogućnosti u datoj situaciji. To znači da ukoliko je lična percepcija samoeфикаsnosti viša, ciljevi kojima se teži će biti viši, a time i osećaj lične odgovornosti za njihovo ostvarivanje (Bandura, 1989b). U skladu sa uverenjem o samoeфикаsnosti, pojedinci će se opredeljavati za suočavanje ili izbegavanje izazova, donosiće odluke o koracima postupanja, procenjivaće ulaganje napora i stepen istrajnosti na putu prevazilaženja prepreka u datoj situaciji (Bandura, 1989b; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). U oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje uverenja o samoeфикаsnosti roditelja usmeriće postupanje roditelja u kontaktu sa problemom ili izazovom sa kojim se susreću. Osećaj roditelja da imaju kontrolu nad događajem može voditi ponašanju koje može doprineti prevazilaženju izazova na putu ka ostvarivanju cilja, kao što je, na primer, ulaganje dodatnog napora. Dodatni napor predstavlja rezultat uverenja roditelja da je neuspeh u stvari rezultat nedovoljne upornosti, a ne odsustva veštine (Bandura, 1989b; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). S druge strane, osobe sa niskim nivoom samoeфикаsnosti ne veruju da mogu prebroditi poteškoće sa kojima se susreću na putu ka ostvarivanju postavljenog cilja. U situacijama za koje pojedinci (roditelji) procenjuju da premašuju njihove sposobnosti može doći do odustajanja, što se objašnjava i kao odsustvo upornosti (Bandura, 1989a; Bandura, 1989b). Tada se pojedinci fokusiraju na nedostatke, težinu zadatka ili negativne posledice (Bandura, 1989b). Nizak nivo samoeфикаsnosti pojedinca može biti posledica straha od neuspeha, koji može voditi i manjoj motivaciji za postizanje cilja. U oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje može voditi i odsustvu uključenosti. Nizak nivo samoeфикаsnosti roditelja, odnosno uverenja o neuspehu, objašnjavaju se i kao posledica ličnih nedostataka, usled čega se javlja gubitak vere u sopstvene sposobnosti (Bandura, 1989b; 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Peiffer, 2015). Važno je naglasiti da roditeljska odluka za uključenost u dečije obrazovanje i odabir aktivnosti uključenosti zavisi od roditeljskih uverenja o veštinama, sposobnostima koje poseduje, dok same veštine nisu predmet razmatranja (Bandura, 1989 b; Oettingen, 1995).

Polazeći od opšte teorije ефикаsnosti u oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i podrške detetu u školskom učenju, zaključuje se da roditelji sa višim osećajem ефикаsnosti sebe doživljavaju kao sposobnije. Njihovo angažovanje i uključivanje u dečije obrazovanje potencijalno može voditi pozitivnim promenama kod dece. Ovi roditelji pokazuju i pozitivan stav prema prevazilaženju izazova i prepreka na putu postizanja

željenog cilja. S druge strane, roditelji sa niskim nivoom samoeфикаsnosti izbegavaju učešće u pružanju podrške dečijem obrazovanju, što se može tumačiti i kao posledica straha od suočavanja sa sopstvenim nedostacima ili posledica straha od izostanka pozitivnih ishoda (za njih i decu). Zaključuje se da su pozitivna uverenja o samoeфикаsnosti u pružanju podrške deci u učenju povezana sa većim stepenom roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Shumow & Lomax, 2002).

Autori procesnog modela Hoover-Dempsey i Sandler sugerišu da je roditeljska samoeфикаsnost u pružanju pomoći detetu u postizanju školskog uspeha upotpunjena širokim spektrom naučnih saznanja. Naučna saznanja su iz oblasti atribucije roditelja o ulozi sposobnosti, uloženog napora i sreće, kao i iz oblasti implicitnih teorija inteligencije, kao uzroku školskog (ne)uspeha dece (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Naučna istraživanja koja ispituju atribucije roditelja u vezi sa obrazovnim postignućima učenika, a posredno roditeljskom uključenošću u dečije obrazovanje, svedoče da roditelji imaju različita uverenja o doprinosu atribucija obrazovnim postignućima učenika (Weiner, 1985; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Georgiou, 1999; Georgiou & Tourva, 2007). Te razlike mogu se razmatrati i u vezi sa kulturnim poreklom porodice (Hess et al., 1987). Istraživanja sugerišu i da roditelji različitog kulturnog porekla pridaju značaj različitim faktorima (atribucijama), kao što su sposobnost ili uloženi napor, u vezi sa postignućima učenika. U skladu sa tim, relevantna literatura ukazuje na to da zajednice koje pripadaju istočnim kulturama sveta, niska postignuća dece u školi objašnjavaju nedovoljno uložnim trudom. Nasuprot tome, zapadna društva imaju tendenciju da niska postignuća dece objašnjavaju njihovim niskim sposobnostima (Ichikawa-Fukumi, 1986; Stevenson & Lee, 1990; Tuss et al., 1995). U skladu sa atribucijama kojima roditelji pridaju značaj za postizanje obrazovnog uspeha dece, roditelji se uključuju u dečije obrazovanje (Dix et al., 1986). U tom smislu, ukoliko roditelji veruju da promenljivi i kontrolišući faktori utiču na obrazovni uspeh deteta (npr. uloženi trud), tada i podstiču decu na ulaganje truda i napora u učenju. Nasuprot tome, ukoliko roditelji smatraju da su obrazovna postignuća dece rezultat stabilnih, unutrašnjih faktora (npr. dete ima niske sposobnosti, ili roditelj nema dovoljno znanja), može izostati uključenost roditelja u dečije obrazovanje.

Generalno ispitivanje atribucije, odnosno pridavanje značaja uticaju napora, sposobnosti i sreće u postizanju obrazovnih rezultata učenika, dovodi se u vezu i sa konstrukcijom uloge roditelja i sa roditeljskom samoeфикасношću (Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Veruje se da roditelji sa visokim stepenom samoeфикаsnosti za pružanje pomoći deci u učenju pridaju veliki značaj uloženom trudu i naporu dece za postizanje obrazovnog uspeha. Ovi roditelji sposobnost dece sagledavaju kao promenljivu kategoriju, kao kvalitet koji treba povećati, unaprediti ili maksimalno iskoristiti. Samim tim faktorom sreće ne pridaju značaj u postizanju obrazovnog uspeha. Nasuprot tome, roditelji sa niskim osećajem samoeфикаsnosti uloženom naporu i trudu dece u sferi obrazovanja ne pridaju značaj, verujući da sposobnost i sreća čine determinante obrazovnog uspeha deteta (Coleman & Karakker, 1998; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Liu & Leighton, 2021).

Nešto drugačiju perspektivu u sagledavanju potencijalnog doprinosa roditeljske uključenosti obrazovnim postignućima učenika nudi oblast implicitnih teorija inteligencije (Dweck et al., 1995; 2000). Naime, kao što literatura o atribucijama sugerise da postoje

razlike u uverenjima roditelja o doprinosu različitih atribucija obrazovnim postignućima dece (Georgiou, 1999; Georgiou & Tourva, 2007), tako literatura o implicitnim teorijama inteligencije ukazuje da se obrazovni uspeh učenika i roditeljska uključenost u dečije obrazovanje mogu dovesti u vezu (Jiang et al., 2019). Različita uverenja roditelja o inteligenciji dece kao o fiksnoj (nepromenjenoj) ili promenljivoj kategoriji (putem truda i napora) može činiti prediktor roditeljske uključenosti.

Implicitna uverenja o inteligenciji često se razmatraju u vezi sa obrazovnim postignućima i drugim ishodima učenika (Matheus & Stoeger, 2018; Matheus, 2023; Stern & Hertel, 2020). U skladu sa tim pravi se razlika između uverenja roditelja zasnovanih na postavkama teorije entiteta ili inkrementalnoj teoriji u vezi sa inteligencijom (Dweck, 1995, 2000). Ova uverenja reflektuju se i na odnos prema učenju i savladavanju teškoća u obrazovanju (Costa & Faria, 2018; Martin, et al. 2017).

Entitetska teorija zasniva se na stanovištima o inteligenciji kao nepromenljivoj kategoriji. S druge strane, inkrementalne teorije inteligencije zasnivaju se na stanovištima o inteligenciji kao promenljivoj kategoriji, koja zavisi od uloženog truda, rada, napora. Zastupnici stanovišta o entitetskoj teoriji inteligencije često postavljaju sebi ciljeve, ulažući u sposobnosti i formirajući pozitivan stav prema postignuću (npr. „Radi najbolje što može”). Zastupnici inkrementalne teorije inteligencije ciljeve učenja dovode u vezu sa unapređenim sposobnostima i kompetencijama (Dweck, 1995). U skladu sa takvim uverenjima obrazovna postignuća dece (učenika) tumače se kao ono što se (ne)može poboljšati trudom, sa akcentom na napor i upornost (npr. „Ona to može, samo mora da bude uporna”).

Roditelji koji imaju uverenja o dečijoj inteligenciji kao nepromenljivoj kategoriji, u manjem stepenu će učestvovati u dečijem obrazovanju (ili nimalo). To znači da ukoliko roditelji veruju da su sposobnosti dece ključne za postizanje obrazovnih postignuća, teškoće u učenju deteta će objašnjavati njihovim niskim sposobnostima (Yamamoto & Halloway, 2010; Haimowitz & Dweck, 2016). S druge strane, roditelji koji zastupaju uverenja o intelektualnim sposobnostima deteta kao promenljivoj kategoriji, naglašavaju značaj i ulogu uloženog napora (sopstvenog i detetovog) za obrazovna postignuća. Pretpostavlja se i da roditelji sa snažnim osećajem efikasnosti u pružanju pomoći deci da budu uspešna u školi imaju uverenja o mogućnosti razvijanja intelektualnih sposobnosti (McWilliams, 2014). To znači da roditelji veruju da će njihovo uključivanje u dečije obrazovanje imati efekte, da će voditi unapređenju obrazovnog uspeha dece i unapređenju njihovih kompetencija. Nasuprot tome, roditelji sa niskim osećajem efikasnosti zastupaju postavke entitetske teorije inteligencije, odnosno sposobnosti deteta sagledavaju kao nepromenljive i samim tim manje učestvuju ili ne učestvuju u dečijem obrazovanju, uvereni da uključenost neće voditi željenim rezultatima.

Roditeljsku samoeфикаsnost za pružanje pomoći deci u postizanju školskog uspeha autori procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje definišu kao uverenje roditelja o opštoj sposobnosti da utiču na razvoj deteta i njihove obrazovne ishode (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; 1997). Ova specifična ефикаsnost tumači se u vezi sa dečijim školskim učenjem, kao i roditeljskim uticajem na dete, a imajući u vidu uticaj vršnjaka i nastavnika u školi (Hoover-Dempsey et al., 1992; 1997). Roditeljska uverenja o samoeфикаsnosti za pružanje pomoći detetu da budu uspešno u školi dovode se i u vezu sa različitim direktnim i indirektnim izvorima. Ti izvori mogu biti: obrazovna iskustva roditelja, odnosi koje su roditelji nekada imali sa nastavnicima tokom detinjstva, razgovori

sa drugim roditeljima, interakcija sa decom, pa čak i emocionalna spremnost roditelja za ulogu vaspitača (Bandura, 1997; Coleman & Karraker, 1998; Glatz et al., 2024).

Opšti poziv na uključenost čini drugi činilac prvog nivoa procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Autori procesnog modela sugerišu da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje pod snažnim uticajem pozivanja koje škola, dete ili nastavnici upućuju roditeljima. Termin poziv podrazumeva aktivnosti zbog koje se roditelji osećaju potrebnim, dobrodošlim i poštovanim u školi (Hoover-Dempsey et al., 2005). Poziv na uključenost posebno je važan porodicama koje sebe možda ne doživljavaju kao faktor doprinosa dečijem obrazovanju. Samim tim poziv predstavlja eksplicitnu poruku porodici da je njihova uključenost poželjna i cenjena (Nzinga-Johnson et al., 2009; Park & Holloway, 2013).

Poziv roditeljima na uključenost u dečije obrazovanje može podrazumevati poziv na otvorena vrata i/ili roditeljske sastanke, ali i poziv na uključenost u izradu domaćeg zadatka, istraživačkog projekta učenika i slično. U odnosu na ostale, po značaju se posebno izdvaja poziv koji deca upućuju roditeljima. Deca imaju snažan uticaj na emocije roditelja i njihov apel čini važan aspekt odluke roditelja za (ne)uključenost u obrazovanje (Anderson & Minke, 2007; Deslandes & Bertrand, 2005; Green et al., 2007; Ice & Hoover-Dempsey, 2011). Uključenost roditelja u dečije obrazovanje varira u odnosu na uzrast deteta. Intenzivnija uključenost vezuje se za niže nivoe školovanja, posebno za niže nivoe osnovne škole. Sa uzrastom učenika uključenost značajno opada (Simon, 2004). Faktori koji dodatno utiču na smanjenje roditeljske uključenosti sa uzrastom vezuju se za razvojne karakteristike starije dece koja traže veći stepen autonomije, kao i slabiju samoeфикаsnost roditelja u pružanju pomoći deci u učenju u višim razredima. Razlozi manje roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje sa uzrastom učenika tumače se i u vezi sa veličinom i organizacionom strukturom škole, stavovima nastavnika i roditelja, nedostatkom smernica o smislenom povezivanju porodice, škole i zajednice na starijim uzrastima učenika (Epstein & Connors, 1995; Sanders, 2001).

Poziv koji škola upućuje roditeljima da se uključe u dečije obrazovanje definisan je kao još jedan važan prediktor uključenosti. Pri tome kao važan aspekt pokazuju se karakteristike škole, kao što su struktura, klima škole, praksa upravljanja školom (Griffith, 1998). Školska praksa koja se zasniva na redovnom informisanju roditelja o napredovanju učenika, očekivanjima škole, događajima u školi i slično, dovodi se u vezu sa roditeljskim doživljajem školskog okruženja i njihovom uključenošću u dečije obrazovanje (Meier & Lemmer, 2015; Soodak & Erwin, 2000).

Poziv koji nastavnici upućuju roditeljima da se uključe u dečije obrazovanje, u različitim uzrasnim periodima deteta, podjednako čini snažan motivator roditeljske uključenosti (Kohl, Lengua & McMahon, 2000). On ima vrednost *per se*, jer šalje jasnu poruku roditeljima da ih škola i nastavnici doživljavaju kao važne i značajne subjekte u procesu obrazovanja deteta (Kohl et al., 2000; Patrikakou & Weissberg, 1998). Poziv škole i nastavnika može obuhvatiti aktivnosti u školi i aktivnosti koje će roditelji realizovati kod kuće. Može se odnositi npr. na učešće roditelja u izradi domaćih zadataka (Gonida & Cortina, 2014), učešće u projektima, kao i na prisustvo roditeljskim sastancima i događajima u školi (Yamamoto et al., 2016). Nastavnici mogu pozivati roditelje da se uključe u podučavanje dece u odeljenju ili van odeljenja (Lewis et al., 2011). Za efektivnost poziva

važno je da se formira pozitivna klima dobrodošlice i otvorenosti škole, kao i osećaj prijatnosti kod roditelja (Lewis et al., 2011). Pozitivna klima škole kod roditelja potencijalno pospešuje osećaj poverenja i uverenje o dobronamernosti škole i nastavnika (Dauber & Epstein, 1989). Važno je napomenuti i da poziv koji nastavnici šalju roditeljima reflektuje viziju, kulturu i politiku škole.

Životni kontekst roditelja čini treći važan činilac prvog nivoa procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Faktori životnog konteksta roditelja su znanja i veštine, vreme i energija, kultura i socijalni kapital roditelja. Ova obeležja životnog konteksta roditelja važna su u oblasti planiranja i organizovanja roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Uvažavanje okolnosti u kojoj porodice žive važan je faktor uspešnosti i efektivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. To znači da je značajno da događaji koje škola organizuje budu osmišljeni tako da uvažavaju vreme i kompetencije roditelja.

Životni kontekst roditelja definisan je faktorima koji svakodnevno determinišu aktivnosti porodice. Oni utiču na tri aspekta roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje – kada, kako i gde se roditelji mogu uključiti u obrazovanje dece (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). U skladu sa tim, znanja, veštine, vreme, energija, kao i socijalni kapital, postaju dostupni roditeljski resursi u procesu unapređenja obrazovnih ishoda učenika.

Kulturne norme i socijalni kapital su posebno važni faktori životnog konteksta porodice u oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Socijalni kapital je posebno važan za obrazovna postignuća učenika, jer podrazumeva ne samo socijalne mreže i odnose, već i resurse koje učesnici interakcija i odnosa poseduju (Bourdieu, 1986). Porodice sa razvijenim socijalnim kapitalom imaju veći pristup znanjima i veštinama koje unapređuju obrazovna postignuća dece (Cucchiara & Horvat, 2009). S druge strane, porodice sa niskim materijalnim primanjima imaju ograničene socijalne mreže, pa samim tim i ograničen pristup znanjima i veštinama efikasnog uključivanja u dečije obrazovanje.

Nakon sticanja uvida u činioce prvog nivoa procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje mogu se izvesti zaključci o značaju multidimenzionalnih činilaca za odluku roditelja na uključenost u dečije obrazovanje. Preciznije, poznavanje složenih činilaca prvog nivoa modela motivacionih uverenja roditelja poziva na uključenost i okolnosti životnog konteksta roditelja, te može voditi unapređenju roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Stečeni uvid o motivima roditeljske uključenosti školi i nastavnicima omogućavaju potpunije razumevanje perspektive roditelja i doprinose većoj uspešnosti u planiranju i realizaciji programa roditeljske uključenosti. To znači da, na primer, ukoliko nastavnici imaju utisak da roditelji nemaju jasnu sliku o sopstvenoj ulozi u obrazovanju deteta, prvi kontakt može biti osmišljen kao neformalni razgovor u kome bi obe strane razmenile značajne informacije. Sticanjem uvida u znanja, veštine i iskustava porodice, škola i nastavnici mogu organizovati roditeljsku uključenost, uvažavajući životni kontekst porodice.

Prvi nivo modela roditeljske uključenosti značajan je za školu i nastavnike, ukoliko se teži autentičnom partnerstvu porodice i škole (Whitaker, 2019). To znači da porodica i škola imaju zajednički interes i podeljenu odgovornost za različite aspekte dečijeg života, a partnerske aktivnosti se realizuju u odgovarajućem vremenskom periodu. Treba naglasiti da roditeljska uključenost ne mora uvek podrazumevati bihevioralnu aktivnost, već se može zasnivati i na adekvatnoj razmeni informacija. Deljenje informacija o metodama učenja,

instruktivnim metodama, ili čak tehnikama ocenjivanja, može osvetliti uloge učesnika procesa i približiti kako i kada podrška i uključenost porodice u dečije obrazovanje vode željenim efektima i ishodima. Deljenje informacija npr. o planovima realizacije časova, kontrolnih vežbi ili načinu ocenjivanja vodi unapređenju roditeljske samoeфикаsnosti i njihovoj efektivnoj uključenosti.

1.7.3.2. Drugi nivo modela – aktivnosti roditeljske uključenosti

Roditelji donose odluku da se uključe u dečije obrazovanje u skladu sa činiocima prvog nivoa procesnog modela. Ova odluka usmerava njihova različita ponašanja u okviru dečijeg obrazovanja. U skladu sa tim, najčešće se navode roditeljske aktivnosti kod kuće i u školi, oblici komunikacije sa školskim osobljem, kao i opšta pitanja roditeljske posvećenosti školskom obrazovanju. Školsko osoblje često favorizuje roditeljske aktivnosti u školi zbog njihove vidljivosti. Međutim, istraživanja sugerisu i da ono što se dešava kod kuće može biti veoma značajno i korisno za dečije učenje (Hayes, 2012; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Posebno, akademska socijalizacija roditelja može unaprediti ponašanje učenika i pohađanje škole (Bean et al., 2003; Bodovski, 2014).

Zbog složenosti roditeljskih aktivnosti i faktora koji ih uslovljavaju otvara se pitanje njihove efektivnosti i usklađenosti na različitim nivoima. Tako je moguće da ključni akteri različito definišu i vrednuju oblike roditeljske uključenosti (Barge & Loges, 2003; Greene, 2013; Lawson, 2006). To se posebno odnosi na komunikaciju roditelja i nastavnika, koja se često marginalizuje iako doprinosi pozitivnim obrazovnim ishodima učenika (Gonzalez & Jackson, 2013; Ma, Shen, & Krenn, 2014). Dešava se i da učesnici procesa roditeljske uključenosti pripisuju različite vrednosti i značaj određenim aktivnostima (Whitaker, 2019). Polazeći od toga, drugi nivo procesnog modela osmišljen je tako da ukaže na značaj sveobuhvatnije definicije roditeljske uključenosti, koja podrazumeva odnos porodice, škole i zajednice (Whitaker, 2019).

1.7.3.3. Treći i četvrti nivo modela – mehanizmi modelovanja ponašanja i opažanje roditeljske uključenosti

Nivoi 3 i 4 modela roditeljske uključenosti definišu četiri ključna mehanizma koji omogućavaju prenošenje efekata ponašanja roditelja (u okviru uključenosti u dečije obrazovanje) na obrazovne ishode učenika. Ključni mehanizmi u okviru modela roditeljske uključenosti određeni su kao elementi od značaja za efektivnost roditeljske uključenosti. Treći nivo modela definiše ono što porodice čine (rade) kada su uključene u dečije učenje, odnosno ovaj nivo modela nudi odgovor na pitanje mehanizama učenja koje primenjuju roditelji kao podršku učenju dece, doprinoseći time potencijalno efektivnoj uključenosti. Četvrti nivo modela nudi perspektivu dece, odnosno ističe značaj onoga kako deca doživljavaju i opažaju aktivnosti uključenosti članova porodice u njihovo obrazovanje. Od toga kako deca doživljavaju podršku u učenju od porodice ili pojedinih njenih članova u velikoj meri zavisi i efektivnost roditeljske uključenosti. Način na koji deca opažaju roditeljsku uključenost i podršku je značajan s obzirom da roditeljska namera koja stoji iza uključenosti nije uvek usklađena sa tim kako je deca opažaju. To može rezultirati odsustvom

pozitivnih efekata (Whitaker, 2019). U skladu sa navedenim, razlika između trećeg i četvrtog nivoa modela zasniva se na perspektivi onih koji mehanizme podrške u učenju primenjuju (porodica, roditelji) i onih koji na različite načine opažaju, doživljavaju tu podršku (deca).

Autori procesnog modela roditeljske uključenosti Hoover-Dempsey i Sandler ukazuju na to da se pokušaji roditelja da podrže decu u učenju i obrazovanju mogu klasifikovati u jednu ili više od četiri kategorije: podsticanje (ohrabrenje), modelovanje, potkrepljenje (osnaživanje) i instrukcije (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Ovi mehanizmi shvataju se kao eksplanatorni obrasci modelovanja postupaka roditeljske uključenosti u pravcu ostvarivanja željenih ishoda.

Ohrabrenje podrazumeva eksplicitnu afektivnu podršku porodice učenju deteta (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Ono je često zasnovano na pozitivnom odnosu roditelj–dete. U tom smislu opaža se da različiti stilovi roditeljstva ostvaruju različite efekte na razvoj i obrazovanje dece. Članovi porodice koji su autoritativni – topli, čvrsti i prihvataju autonomiju dece – u većoj meri doprinose razvoju dece bez mentalnih ili emocionalnih poremećaja i bez rizičnog ponašanja (Qu et al., 2015). Nekvalitetni odnosi između roditelja i dece dovode se u vezu sa povećanom agresijom adolescenata, lošim kognitivnim sposobnostima i nižim obrazovnim uspehom (Bindu & Aruna, 2014; Jeynes, 2012).

Modelovanje odgovarajućeg obrazovnog ponašanja je još jedan mehanizam uključivanja porodice u dečije obrazovanje, koji utiče na obrazovne ishode učenika (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Teorija socijalnog učenja (Bandura, 1977; 1986) sugerise da ljudi uče ponašanja posmatrajući i imitirajući kako se druga osoba ponaša. Društvene norme, očekivanja, stavovi i ponašanja koje roditelji modeluju u određenom kontekstu (porodice ili škole) čine uzor i model koji deca usvajaju (Whitaker, 2019).

Modelovanje ponašanja u učenju podrazumeva uspostavljanje dnevnih rasporeda ili rutina koje jasno određuju kada deca treba da budu angažovana u školskim aktivnostima. U tom smislu pozitivan uzor deci mogu biti i roditelji koji se usavršavaju ili dodatno obrazuju. Na taj način roditelji su primer (uzor) koji može doprineti modelovanju ponašanja drugih članova porodice. Posebno u ranoj fazi dečijeg školovanja, odrasli i stariji članovi porodice mogu poslužiti kao uzor. Ako se uzor doživljava kao obrazovno sposoban i uspešan, deca će verovatno sebe smatrati sposobnom (Bagès et al., 2016).

Osnaživanje je mehanizam putem kog porodice doprinose učenju dece, i kognitivno, i bihevioralno (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Osnaživanje se može zasnivati na tradicionalnim oblicima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, kao što je pomoć okom domaćih zadataka i/ili drugi oblici uvežbavanja i afirmisanja dečijeg znanja (Whitaker, 2019). Osnaživanja mogu činiti i proširene mogućnosti učenja, poput poseta muzejima, zoološkom vrtu, biblioteci, kao i kada se dete nađe u situaciji da pomaže mlađem bratu ili sestrini u učenju. Razgovori roditelja i dece, kao i pitanja koja roditelji postavljaju deci o dešavanjima u školi u toku dana, čine još jedan doprinos razvoju kognitivnih veština dece. Kroz razgovor o školi deca razmišljaju o svojim iskustvima, organizuju ih, identifikuju relevantna iskustva i verbalizuju ih na koherentan način. Ono što izgleda kao jednostavan razgovor bez eksplicitnog pominjanja obrazovnih sadržaja može pomoći deci da unaprede kognitivna ponašanja koja olakšavaju pozitivne obrazovne ishode.

Instrukcije predstavljaju rezultat društvenih interakcija i razmišljanja odraslih i dece o strategijama i procesima učenja (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Instrukcije mogu biti eksplicitne (npr. podučavanje u rešavanju matematičkog problema) ili više implicitne (npr. čitanje maloj deci). One mogu podrazumevati i situacija kada neko drugo lice, koje nije roditelj (npr. privatni nastavnik) pomaže deci u školskim zadacima. Direktne instrukcije posebno mogu biti korisne za učenike sa smetnjama u učenju (Hicks, et al., 2015). Međutim, kao što je navedeno u okviru prvog nivoa modela, okolnosti životnog konteksta porodice mogu biti nepovoljne, što može otežati roditeljima pružanje pomoći odnosno davanje instrukcija deci u učenju. Može biti i da članovi porodice ponekad ne znaju kako da pomognu deci u učenju, jer ne poznaju nastavni sadržaj ili efikasne metode za pružanje pomoći (O'Sullivan et al., 2014; Takemura & Kobayashi, 2010). Važan aspekt efektivnosti roditeljskih instrukcija čini primerenost aktivnosti roditeljske uključenosti uzrasnim karakteristikama deteta. U skladu sa tim, o uključenosti porodice u aktivnosti škole i aktivnosti koje doprinose akademskoj socijalizaciji govori se kao o snažnom prediktoru obrazovnih postignuća adolescenata. To znači da tokom adolescentnog perioda aktivnost kao što je pomoć u izradi domaćih zadataka neće u značajnoj meri doprineti obrazovnim postignućima adolescenata (Benner et al., 2016; Carolan & Wasserman, 2015).

U okviru trećeg i četvrtog nivoa modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje posebna pažnja i značaj pridaje se načinu na koji deca opažaju roditeljsku uključenost (Whitaker, 2019). Sposobnost članova porodice da se na smislen način uključe u dečije obrazovanje značajna je u onoj meri u kojoj deca prepoznaju vrednost konkretne roditeljske uključenosti. Treba istaći da se deca (učenici) često doživljavaju kao pasivni učesnici roditeljske uključenosti u obrazovanje, mada suštinski to nije tako. Deca donose odluku kome će se obratiti za pomoć u cilju podrške u učenju i na taj način oblikuju roditeljsku uključenost. Teorija socijalne percepcije (Jones & Davis, 1965) i teorija atribucije (Georgiou, 1999; Georgiou & Tourva, 2007; Heider, 1958; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Weiner, 1985) nude objašnjenje odnosa između podrške porodici i ishoda učenika, koja može biti posredovana percepcijom dece o uključenosti. Obe teorije sugerišu da roditeljska uključenost u dečije obrazovanje konkretnim oblicima ponašanja doprinosi ishodima obrazovanja i razvoja deteta, ako dete te oblike ponašanja prepozna kao nove, svrsishodne i dosledne. Kada učenici uključenost roditelja u obrazovanje opažaju na takav način, veća je verovatnoća da će interakcije doživeti kao ohrabrenje, podršku i modelovanje poželjnih pristupa obrazovanju (Whitaker, 2019).

Značaj trećeg i četvrtog nivoa procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje ogleda se u mogućnosti sticanja uvida i unapređenja kvaliteta interakcija porodičnog angažovanja i uključivanja. Kada se čini da roditeljska uključenost ne funkcioniše, škola i nastavnici mogu predložiti promenu učesnika koji su angažovani ili promenu mehanizma, umesto promene aktivnosti. Fokusiranjem na mehanizme učenja, a ne na zadatke u okviru procesa učenja dece, potencijalno se proširuju uticaji konkretnih oblika ponašanja u okviru roditeljske uključenosti (Whitaker, 2019).

Četvrti nivo modela važan je i za učenike prilikom razmišljanja o procesu učenja i njihovom učešću u tom procesu. Nastavnici mogu pomoći učenicima da oblikuju svoja uverenja i zapažanja o obrazovnom procesu kroz vođenje eksplicitnih razgovora, usmeravanje, upućivanje na traženje pomoći (koga pitati za pomoć, kako integrisati podršku

porodice). Ako učenici nauče kako da uključe članove porodice u svoje učenje, ishodi porodične uključenosti se mogu unaprediti.

1.7.3.4. *Peti nivo modela – proksimalni ishodi roditeljske uključenosti*

Peti nivo modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje obuhvata proksimalne ishode roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. U tom smislu obrazovna samoeфикаsnost učenika, intrinzična motivacija za učenje, samoregulatorne strategije i socijalna samoeфикаsnost u odnosu sa nastavnicima čine četiri proksimalna ishoda, odnosno veštine učenika.

(1) Obrazovna samoeфикаsnost učenika predstavlja uverenje učenika o njihovim obrazovnim ili školskim sposobnostima. Samoeфикаsnost je spoznaja ili uverenje koje pojedinci imaju u sopstvene sposobnosti, npr. da urade određeni zadatak (Bandura, 1997; Coleman & Karakkar, 1998). Uverenja dece i odraslih o sopstvenoj ефикаsnosti zasnivaju se na četiri izvora: prethodna postignuća, iskustvo, verbalno ubeđivanje i emocionalna ushićenost. Obrazovna samoeфикаsnost dece ne zasniva se na uverenju da nešto mogu da urade dobro, već je utemeljena na (ne)uspešnosti prilikom rada na određenom zadatku. Uloga porodice i roditelja je podjednako važna u formiranju dečije uverenosti u sopstvenu ефикаsnost. Ukoliko porodica šalje deci poruke, eksplicitno ili implicitno, da nema poverenje u njihove sposobnosti, deca će ih verovatno internalizovati. Čak i ako porodice ne šalju svesno ili namerno poruku koja utiče na dečju samopercepciju ефикаsnosti, njihovo ponašanje uključenosti može uticati i utiče na ono u šta deca veruju, a samim tim i na obrazovne mogućnosti koje imaju (Whitaker, 2019).

(2) Intrinzična motivacija za učenje prema procesnom modelu roditeljske uključenosti čini još jedan proksimalni ishod roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Motivacija je osećaj koji ljudi imaju u vezi sa obavljanjem određenog zadatka (Whitaker, 2019). Ona se može prikazati na kontinuumu od veće do manje motivisanosti pojedinca za obavljanje nekog zadatka (Eccles et al., 1983; Wigfield & Eccles, 2000).

Peti nivo modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje podrazumeva vrednost koju deca pridaju učenju, odnosno ovaj nivo modela nudi odgovor na pitanje zašto su učenici izabrali da se bave obrazovnim aktivnostima. Vrednost koja se pridaje zadatku, preciznije rezultatu zadatka, sama po sebi nije pokazatelj dečije motivacije, ali utiče na njihovo ponašanje u procesu učenja. Za neke učenike konačna ocena obavljenog zadatka čini motivacioni faktor, a za druge učenike motivacioni faktor je prilika da saznaju nešto novo, što će uticati i na uloženi trud u učenju. Ponašanje roditelja u okviru uključenosti u dečije obrazovanje može uticati na značaj koji deca pripisuju učenju i na to koje aspekte procesa učenja procenjuju kao značajne (Cheung & Pomerantz, 2012; Gonzalez-DeHass et al., 2005). U tom smislu roditelji koji ističu značaj visokih ocena i poziciju na nekoj rang-listi postignuća u razredu sugerišu deci da vrednuju rezultate svog učenja, dok oni koji daju prioritet obrazovnom napretku uče decu da vrednuju sam proces učenja.

(3) Znanje i upotreba samoregulatorne strategije čini treći proksimalni ishod roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u okviru petog nivoa procesnog modela. Samoregulisano učenje nastaje kada učenici aktivno učestvuju u procesu učenja, postavljaju pitanja, ciljeve, planiraju, traže informacije, beleže, prate, stižu samouvid u strategiju učenja i razvijaju druge kognitivne strategije (León et al., 2015; Sontag & Stoeger, 2015; Wilson &

Narayan, 2016). Peti nivo modela sugerše ohrabrenje, modeliranje, potkrepljenje, a direktne prakse nastavnika definiše kao pomoć deci u razvijanju i primeni njihovih samoregulisanih strategija učenja (Daniel et al., 2016).

(4) Socijalna samoeфикаsnost u odnosu sa nastavnicima čini četvrti proksimalni ishod roditeljske uključenosti i podrazumeva uverenja učenika u sopstvenu sposobnost da razviju značajan odnos sa nastavnikom (Patrik et al., 1997; Ryan & Patrick, 2001). Ovaj proksimalni ishod usko je povezan sa strategijama obrazovne samoeфикаsnosti i samoregulacijom. Socijalna samoeфикаsnost odnosi se na ponašanja kao što su društvena asertivnost, uspostavljanje međuljudske intimnosti, traženje i nuđenje pomoći, nastup u javnom kontekstu i učešće u društvenim grupama. Navedena ponašanja ključna su za unapređenje sposobnosti učenika kao člana zajednice u učionici i često su u vezi sa povoljnijom percepcijom nastavnika o učenicima (Timmermans et al., 2016). Kada učenici imaju negativna uverenja o socijalnoj eфикаsnosti, najverovatnije će biti anksiozna, socijalno povučena i nesigurna (Connolly, 1989). To se posebno odnosi na učenike čije kulturne norme možda nisu usklađene sa verovanjima i praksama u školi. Primer za to su afroamerički učenici koji često imaju specifičan stil oblačenja i obrasce ponašanja, koji su potencijalno u suprotnosti sa onim što se očekuje od učenika u školi (Irvine, 2003; Losen, 2014). Ova neusklađenost dovodi do toga da su afroamerička deca pod pritiskom disciplinskih ograničenja i mera više nego učenici čije se kulturne norme poklapaju sa školskim (Smith & Harper, 2015).

Porodice mogu pomoći deci da neguju pozitivne odnose sa svojim nastavnikom modelovanjem odgovarajućih interakcija sa školskim osobljem. Kada porodice prisustvuju događajima u zajednici u kojima komuniciraju sa nastavnicima, daju primer deci da odnosi sa nastavnicima nisu ograničeni na školski ili kućni kontekst. Porodična komunikacija sa nastavnicima može poslužiti kao uzor deci koja možda ne znaju kako da razgovaraju sa nastavnicima, ili o čemu da razgovaraju, mimo obrazovnih sadržaja. Komunikacija između porodice i nastavnika pomaže deci i da razumeju svoju odgovornost u održavanju odnosa sa nastavnikom. U tom smislu jaka porodično-školska partnerstva čine odnosi u kojoj su porodice i nastavnici ravnopravni članovi zajednice koja uči. Uključivanje porodice može pomoći deci da sebe vide kao članove zajednice učenja (Epstein & Sanders, 2000; Hattie, 2009; Whitaker, 2019).

Peti nivo procesnog modela menja neposrednu svrhu roditeljske uključenosti od unapređenja obrazovnog postignuća, do razvoja kognitivnih i socijalnih veština koje doprinose postignuću učenika. Ovaj nivo sugerše da naponi uključivanja porodice pomažu deci da razvijaju pozitivne obrazovne identitete. Kada porodice formulišu kognitivne i emocionalne ciljeve (a ne samo obrazovne ciljeve), proširuju mogućnosti uključenosti. To se posebno odnosi na porodice bez znanja, veština, vremena i/ili energije za tradicionalne aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Činioci ovog nivoa modela uspešnije prezentuju dečije obrazovne potencijale u poređenju sa sumativnim indikatorima narednog nivoa, jer ne podrazumevaju postignuća učenika u okviru specifičnih nastavnih predmeta. Negovanje pozitivnih uverenja o eфикаsnosti ili ohrabrivanje dece da vrednuju sopstveni obrazovni rast može biti od koristi za učenje, bez obzira na sadržaj učenja (Baria & Gomez, 2022; Veas et al., 2015).

1.7.3.5. Šesti nivo modela – postignuća učenika

Šesti nivo modela podrazumeva ono što mnoge porodice, nastavnici i kreatori politike smatraju najvažnijim aspektom roditeljske uključenosti, a to su obrazovni rezultati (Whitaker, 2019). Sumativne mere postignuća učenika često predstavljaju ishode koji se najčešće određuju kao pozitivni efekti roditeljske uključenosti. Udaljeni ishodi su i formativne i sumativne procene učenja dece zasnovane na evidenciji pohađanja nastave, ocenama, standardizovanim rezultatima testova, stopi završavanja škole i slično. Šesti nivo modela takođe ukazuje na socijalnu kompetentnost kao značajan ishod porodične uključenosti.

Socijalna kompetentnost odnosi se na razvoj veština koje odražavaju sposobnost osobe da reguliše sopstvene emocije, definiše i ostvari pozitivne ciljeve, uključi se u društvene tokove i održava pozitivne odnose (Elias et al., 1997). Imajući u vidu da je model zasnovan na roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje kao procesu, pretpostavka je da postupanje roditelja u okviru dečijeg obrazovanja ne vodi direktno i automatski željenim ishodima. Uključenost roditelja je različita u zavisnosti od niza faktora (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Značaj šestog nivoa modela za nastavnike ogleda se u mogućnosti sticanja uvida u specifične porodične aktivnosti i, potencijalno, može doprineti odgovoru na pitanje kako uključiti porodice kao obrazovne partnere u dečije obrazovanje. Obrazovni ishodi mogu biti posebno informativni za nastavnike koji primenjuju tradicionalne obrasce ponašanja u oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Ukoliko je cilj roditeljske uključenosti unapređenje ishoda učenja učenika, onda je šesti nivo modela odgovarajući za procenu efikasnosti inicijativa nastavnika i škole za uključivanje. Ishodi dečijeg obrazovanja i razvoja u okviru procesnog modela roditeljske uključenosti podrazumevaju i socioemocionalno učenje, što ukazuje na vrednost društvenog i emocionalnog rasta učenika, kao podjednako važnih ishoda roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Razmatrajući procesni model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje može se zaključiti da veliki broj faktora navedenih nivoa modela utiče na to da li se i kako uključenost porodice reflektuje na obrazovna postignuća i obrazovne ishode dece. Ako roditelj ne opaža u okviru konstrukcije roditeljske uloge uključenost u dečije obrazovanje kao svoju dužnost, onda je neće ni započeti. Ako se porodice uključuju u dečije obrazovanje samo aktivnostima kod kuće, a nastavnici poštuju i prepoznaju uključenost u aktivnosti škole, unapređena obrazovna postignuća ili socioemocionalni ishodi možda neće biti ostvareni. Isto tako, ako dete ne opaža uključenost roditelja kao korisnu za njegovo učenje, bez obzira na uloženi napor roditelja da budu uključeni, proces se prekida na nivou 4. Odsustvo ometajućih faktora u okviru procesnog modela omogućava njegovo ciklično funkcionisanje. Udaljeni ishodi učenja učenika mogu delovati kao katalizatori za porodice i škole, u smislu preispitivanja odluke o tome kako porodice mogu unaprediti učenje učenika (Whitaker, 2019).

Procesni model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje posebno je koristan za evaluaciju prakse roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje od strane nastavnika i škole.

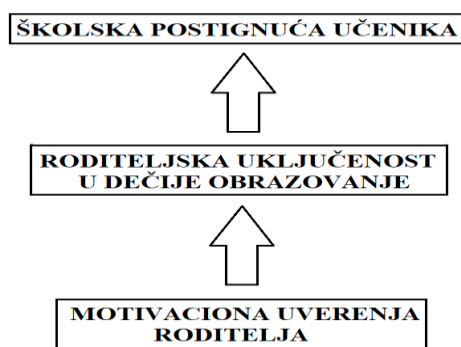
Međutim, model je uglavnom teorijski i ne daje direktne sugestije za školsku i nastavničku praksu. U tom smislu prepoznata je mogućnost kombinovanja sa modelima roditeljske uključenosti koji su više akciono orijentisani (Epstein et al., 2009; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

1.8. INTEGRISANI MODEL RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE

Imajući u vidu naučnu zasnovanost i vrednost prethodno razmatrana dva teorijska modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (model preklapajućih sfera uticaja i procesni model roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje), koja nude jedinstvenu perspektivu proučavanja roditeljske uključenosti u vezi sa pozitivnim obrazovnim ishodima učenika, sagledana je mogućnost njihovog integrisanja.

Mogućnost integracije izolovanih činilaca dva teorijska modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje argumentuje se na dva načina. Zajednički imenitelj koji opravdava mogućnost integracije komponenti modela čine postavke ekološke sistemske teorije Urija Bronfenbrennera (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Drugi argument koji opravdava potrebu i mogućnost integrisanja činilaca jedinstvenih modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje zasniva se na uverenju da je integrisanim modelom moguće prevazići nesavršenosti pojedinačnih modela. Kritičari pojedinačnih modela ukazuju na jednostranu perspektivu u proučavanju roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (isključivo perspektiva škole ili perspektiva porodice, roditelja). To znači da su saznanja o roditeljskoj uključenosti na neki način „osiromašena”. Integrisanjem činilaca dva modela i različitih perspektiva, potencijalno se stvara mogućnost formiranja bogatije, potpunije slike i zaključaka o roditeljskoj uključenosti i mogućnostima njenog unapređenja.

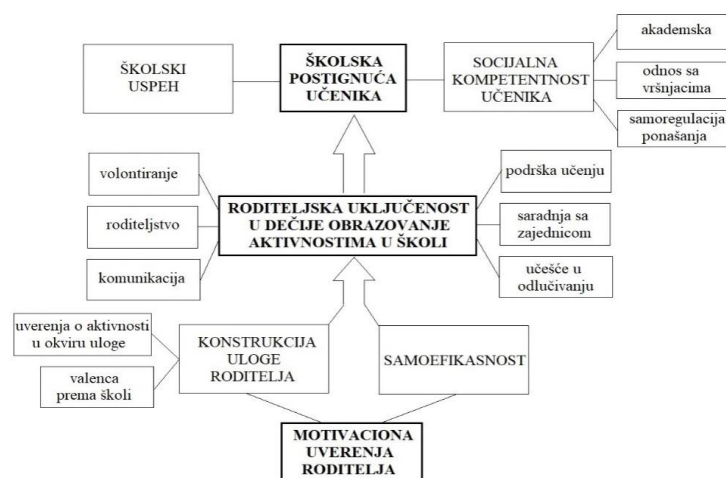
U ovom radu, kombinovanjem specifičnih činilaca dva teorijska modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje konstruisan je integrisani model istraživanja (grafički prikaz Slika 6).



Slika 6: Prikaz osnovnog integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Čitajući integrisan model od osnove ka vrhu opaža se da roditeljska uključenost u dečije obrazovanje čini središte (centar) modela i razmatra se u vezi sa prediktorima (motivaciona uverenja roditelja) i u vezi sa ishodima (školskim postignućima učenika). Konceptualizacija roditeljske uključenosti bazirana je na Epštajnovom modelu, dok su motivaciona uverenja definisana u vezi sa procesnim modelom roditeljske uključenosti autora Huver-Dempsei i Sendlera. Školska postignuća učenika konceptualizovana su varijablama opšteg školskog uspeha učenika i socijalne kompetentnosti učenika.

Prilikom konstruisanja integrisanog modela prepostavilo se da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje uslovljena potrebama i interesima neposrednih učesnika procesa, pre svega roditelja. U skladu sa tim akcenat je na razmatranju roditeljskih motivacionih uverenja, koja ih (ne)opredeljuju za uključenost. Složenost jedinstvenih teorijskih modela, odnosno složenost i multidimenzionalnost njihovih činilaca, prikazana je na slici 7.



Slika 7: Prikaz multidimenzionalnog integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Teorijski model preklapajućih sfera uticaja autorke Epštajn nastao je na postavkama ekološke sistemske teorije i opisuje međuzavisne uticaje različitih okruženja na dečiji razvoj i obrazovanja (Bronfenbrenner, 1997; 1998; Epstein, 1995; 1992; 2011). Model se zasniva na tradicionalnoj dimenziji odnosa porodice i škole, odnosno uvažava značaj, ulogu i odgovornost roditelja u dečijem obrazovanju, ali pruža i novu, unapređenu perspektivu podeljene odgovornosti porodice, škole i zajednice za ishode dečijeg obrazovanja i razvoja. To znači da je model, uprkos različitim ulogama, funkcijama i odgovornostima porodice i škole za ishode dečijeg života, zasnovan na uverenju o mogućnostima i potrebi usklađenog delovanja porodice i škole u interesu deteta. U skladu sa tim, vrednost konceptualizacije odnosa porodice i škole Epštajn zasniva se na tipologiji aktivnosti, školski iniciranih recipročnih odnosa, sadržaja i aktivnosti porodice, škole i zajednice. Međutim, jedna od dominantnih kritika upućenih ovom modelu je nedovoljno uvažavanje specifičnosti školskog konteksta i, s tim u vezi, školska centriranost aktivnosti. To znači da su aktivnosti roditeljske uključenosti formulisane kao univerzalne i opšte kategorije. Ne „oslikavaju” potencijalne sofisticirane razlike u manifestacijama roditeljske uključenosti, uslovljene

socijalnim i kulturnim karakteristikama konteksta (Abdul-Adil & Farmer, 2006; Tillman, 2009). Druga kritika ovog modela odnosi se na školsku centriranost aktivnosti roditeljske uključenosti. To podrazumeva da je aktivnosti roditeljske uključenosti uglavnom propisala škola. Škola je ta koja osmišljava i bira model prakse (aktivnosti uključenosti) koji odgovara potrebama škole i propisanog školskog programa, uz nedovoljno uvažavanje perspektive roditelja.

Dominantna perspektiva škole u organizaciji roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u modelu Epštajnove prevazilazi se implementacijom komponenti i dimenzija procesnog modela roditeljske uključenosti autora Huver-Dempsei i Sendlera. Za razliku od školske centriranosti modela autorke Epštajn, model Huver-Dempsei i Sendlera ispituje i predlaže perspektivu roditelja. Perspektiva roditelja podrazumeva ispitivanje i sagledavanje specifičnih i tananijih nijansi procesa individualnog odlučivanja roditelja da se uključe u dečije obrazovanje (motivaciona uverenja roditelja). Uključenosti roditelja u dečije obrazovanje prethodi odluka, operacionalizovana karakteristikama i komponentama njihovih motivacionih uverenja. Motivaciona uverenja roditelja u procesnom modelu roditeljske uključenosti pozicionirana su u osnovi modela (Nivo 1). Time se sugerise da ona predstavljaju ključni faktor odlučivanja roditelja. Naime, ukoliko roditelji (u okviru motivacionih uverenja) uključenost u dečije obrazovanje prepoznaju kao deo svoje roditeljske uloge (konstrukcija uloge roditelja) i ukoliko imaju uverenja o samoefikasnosti za pružanje pomoći detetu da postigne školski uspeh, uključenost neće izostati, a to će dalje voditi obrazovnim ishodima učenika (školskim postignućima učenika).

Istraživanje i potpunije razumevanje motivacionih uverenja roditelja (karakteristika i komponenti) nudi bogatiju perspektivu na putu prevazilaženja opštosti i školske centriranosti modela Epštajnove. Ispitivanje karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja ključnih za roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje potencijalno vodi zaključcima o mogućnostima njihovog unapređenja, otvarajući novu perspektivu u prepoznavanju značaja finijih nijansi prediktora roditeljske uključenosti. Ispitivanje motivacionih uverenja roditelja, zasnovanih na konstrukciji uloge (koja se sastoji od dve komponente – uverenja o aktivnosti u okviru roditeljske uloge i valenca prema školi) i samoefikasnosti roditelja za pružanje pomoći detetu da postigne školski uspeh, vodi odgovoru na pitanje zašto se na individualnom nivou roditelji opredeljuju za uključenost u dečije obrazovanje?

Međutim, iako procesni model nudi jedinstvenu perspektivu roditelja i vodi sagledavanju i razumevanju motiva roditelja za uključenost u dečije obrazovanje, model nije eksplicitan u vezi sa sadržajima roditeljskih aktivnosti, za razliku od modela Epštajnove koji predlaže tipologiju roditeljske uključenosti. Model Huver-Dempei i Sendlera pruža perspektivu porodice i učenika, a ne izolovanu perspektivu škole ili nastavnika o roditeljskoj uključenosti. U skladu sa tim, procesni model jeste informativan i može pomoći školama i nastavnicima u razumevanju stavova porodice kada je u pitanju uključenost (šta je to što motiviše roditelje na uključenost), ali je ograničen u sferi prepoznavanja i unapređenja efikasne školske ili nastavničke prakse za angažovanje porodica. Implementacijom tipologije aktivnosti roditeljske uključenosti autorke Epštajn u integrisani model, formira se detaljnija slika o roditeljskoj uključenosti, koja podrazumeva perspektivu roditelja i perspektivu nastavnika. Pitanje na koje se može dobiti odgovor u okviru integrisanog modela jeste zašto se roditelji uključuju u neku od šest ponuđenih aktivnosti u modelu

preklapajućih sfera uticaja Epštajnove. Koji aspekti, odnosno karakteristike i komponente motivacionih uverenja roditelja doprinose donošenju odluke o uključivanju u dečije obrazovanje u cilju unapređenja njihovih školskih postignuća.

Ispitivanje složenih i multidimenzionalnih odnosa i povezanosti karakteristika, komponenti i dimenzija činilaca integrisanog modela istraživanja može doprineti prevazilaženju nedostataka pojedinačnih modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Potencijalno, integrisani model može voditi formulisanju zaključaka i specifičnih implikacija za unapređivanje onih aspekata roditeljske uključenosti koji se dovode u vezu sa potrebama roditelja i škole. U tom smislu programi unapređenja roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koji se zasnivaju na edukaciji i proširivanju svesti roditelja o značaju i vrednosti njihove uključenosti u dečije obrazovanje koje je u interesu učenika, njihovog obrazovanja i razvoja, kao i programi namenjeni školama i praksi roditeljske uključenosti, sagledavaju se kao potencijalne dobrobiti realizovanog istraživanja.

1.8.1. Činioci integrisanog modela

1.8.1.1. *Motivaciona uverenja roditelja* u naučnoj literaturi definisana su kao prediktori roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, odnosno kao složen, multidimenzionalni činilac procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ova uverenja konceptualizovana su karakteristikama – konstrukcijom uloge i samoeфикасношću roditelja za pružanje pomoći detetu u učenju, kao i komponentama konstrukcije uloge roditelja – uverenjem o aktivnosti uloge i valencom roditelja prema školi. Kako je navedeno u okviru procesnog modela roditeljske uključenosti, konstrukcija uloge i osećaj samoeфикасности roditelja, kao karakteristike motivacionih uverenja, povezane su sa odlukom roditelja za (ne)uključenost u dečije obrazovanje. Ispitivanje i sagledavanje te povezanosti može približiti razumevanju individualne motive roditelja za (ne)uključenost u dečije obrazovanje.

Uverenja su dinamične i interaktivne spoznaje, zasnovane na znanju i iskustvu pojedinca, i mogu se razmatrati u apsolutima ili verovatnoćama (Bogdan, 1986). Motivi su definisani kao ciljno usmerene sile, izazvane pretnjama ili prilikama u vezi sa vrednostima (Batson & Ahmad, 2002). Kao važan prethodnik i prediktor ponašanja, motivi pomažu da se objasni zašto pojedinac radi to što radi (Reeve, 2005). Imajući u vidu da se ponašanje pojedinca može shvatiti kao rezultat interakcije između kognitivnih, motivacionih i samoprocena (Borkovski et al., 1990), procesne varijable usmerene ka roditeljima mogu imati prediktivnu moć objašnjenja ponašanja koja se zasnivaju na uključenosti u dečije obrazovanje (Henderson & Mapp, 2002).

Imajući u vidu da motivaciona uverenja roditelja čine ključni faktor – prediktor uključenosti u dečije obrazovanje (Henderson & Map, 2002; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005c; Sheldon, 2002), pretpostavka je da njihovo ispitivanje može voditi objašnjenju varijansi roditeljske uključenosti (Siegel & McGillicuddy, 2002). Drugim rečima, ispitivanje roditeljskih uverenja pomaže u odgovoru na pitanje *čime* su roditelji motivisani da na različite načine budu uključeni u dečiji život (Eccles & Vigfield, 2002). Odgovor na ovo pitanje potencijalno može voditi boljem razumevanju odluke roditelja za (ne)uključenost u dečije obrazovanje (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Ponašanja roditelja koja podrazumevaju uključenosti u dečije obrazovanje tumače se u vezi sa uverenjem o tome šta oni kao roditelji treba da čine u okviru svoje roditeljske uloge (Siegel & McGillicuddi, 2002). Pored toga, roditelji imaju specifična uverenja i očekivanja u vezi sa ishodima ponašanja. Ta uverenja i očekivanja podstiču određena ponašanja i doprinose ispunjenju roditeljske uloge (Eccles & Vigfield, 2002). Pored toga, roditeljska uključenost u dečije obrazovanje može biti osnažena ili ometena različitim uverenjima roditelja, kao što su uverenja o sopstvenoj efikasnosti, odnosno sopstvenoj kompetentnosti kao staratelja i uzora deci, kao i samoprocenom roditelja u efektivnost roditeljske uloge (Bandura, 1994). To znači da postoji povezanost između uverenja roditelja o konstrukciji uloge, roditeljskog definisanja ciljeva i razumevanja vrednosti obrazovanja (Siegel & McGillicuddi, 2002).

Konstrukcija uloge roditelja jedna je od dve karakteristike motivacionih uverenja roditelja (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Roditeljska uloga je jedna od mnogih koja utiče na samopoimanje ličnosti (Grube & Piliavin, 2000). Društveno konstruisana uloga roditelja obuhvata uverenja koja osoba poseduje u vezi sa onim što bi trebalo da radi kao roditelj (Eccles & Harold, 1993) i omogućava „društvenu identifikaciju” različitih pojedinaca kao roditelja (Turner, 1990: 87). Uverenja o roditeljskoj ulozi mogu se odnositi i na osećaj odgovornosti roditelja za svakodnevno školsko iskustvo njihovog deteta, odgovarajuće reagovanje i donošenje odluka (Reed et al., 2000). U skladu sa ovim uverenjima su roditeljska očekivanja, vrednosti i ciljevi koji oblikuju odnos roditelja prema detetu (Eccles & Harold, 1993).

Konstrukcija uloge roditelja po prirodi je dinamična, uslovljena ličnim uverenjima i vrednostima pojedinca, ali i očekivanjima i interakcijama između grupa i pojedinaca obuhvaćenih socijalnim mrežama (Hoover-Dempsey et al., 2005; Lareau, 1996). Teorije nude širok spektar pojedinačnih, grupnih i kulturnih izvora koji objašnjavaju konstrukciju uloge roditelja (Auerbach, 2007; Bandura, 1989). U tom smislu, kako bi se objasnila konstrukcija uloge roditelja polazi se od duboko ukorenjenih uverenja o praksi vaspitanja dece koja su implicitna u nečijoj kulturi, sopstvenih iskustava roditelja sa starateljima iz detinjstva, zapažanja drugih roditelja, kao i ličnih iskustava roditelja (Siegel & McGillicuddi-DeLisi, 2002; Bugental & Happanei, 2002; Piliavin, 2004; Hoover-Dempsey et al., 1997).

Uverenja o aktivnosti uloge, kao komponenta konstrukcije uloge, određena su onim što roditelji smatraju prikladnim ponašanjem u okviru svoje roditeljske uloge. U skladu sa tim, ova uverenja usmeravaju roditelje i utiču na njihov izbor vrste i nivoa uključenosti u školsko iskustvo deteta (Reed, et al. 2000; Walker et al., 2005). Utvrđeno je da roditelji sa uverenjima o aktivnoj ulozi u višem stepenu učestvuju u obrazovanju deteta, u poređenju sa roditeljima sa uverenjima o pasivnijoj roditeljskoj ulozi (Deslandes & Bertrand, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005c). Ovi autori navode i da su uverenja o aktivnosti roditeljske uloge društveno i kulturno uslovljena. Imajući to u vidu, ova uverenja podložna su promenama u skladu sa društvenim, kulturnim i demografskim karakteristikama (Tekin, 2011).

Valenca roditelja prema školi čini komponentu konstrukcije uloge roditelja koja bliže opisuje način na koji roditelji konstruišu svoju ulogu u sferi roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Prva verzija procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, nastala devedesetih godina prošlog veka, nije sadržala valencu roditelja prema školi kao

komponentu konstrukcije uloge roditelja. Revizijom prvobitnog modela, gotovo deceniju kasnije, implementirana je komponenta valenca roditelja prema školi (Walker et al., 2005). Naime, autor Voker predložio je nešto drugačiju definiciju konstrukcije uloge putem dve nekorelirane komponente, što je objašnjeno teorijom uloge (Walker et al., 2005). Autori teorijskog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje ističu da teorija uloga jasno definiše uloge roditelja koje se sastoje od uverenja i ponašanja. Na taj način uloga je definisana kao društveno konstruisan skup dužnosti, prava, obaveza i očekivanih ponašanja. Ovako shvaćena uloga podrazumeva „poklapanje” sa određenim pozicijama u različitim društvenim kontekstima, ali ne daje jasan osnov za opis karakterističnog ponašanja roditelja u okviru uključenosti u dečije obrazovanje (Biddle, 1986; Maccoby, 1980). U skladu sa tim, koncept konstrukcije uloge roditelja dopunjen je nebiheviornalnom komponentom u tumačenju i shvatanju konstrukcije uloge roditelja. Nebiheviornalna komponenta identifikovana je u ranijim istraživanjima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Sadržaj nebiheviornalne komponente konstrukcije uloge roditelja čini afektivni odgovor roditelja na školu – valenca roditelja prema školi. U kombinaciji sa uverenjima roditelja o aktivnosti u okviru uloge, valenca roditelja prema školi čini drugu važnu komponentu konstrukcije uloge roditelja. Konstruišući ulogu roditelja kao kombinaciju uverenja o aktivnosti u okviru uloge i valencom roditelja prema školi, konstrukcija uloge roditelja postaje kategorijalna varijabla adekvatna za primenu u istraživanjima.

Valenca se odnosi i na pozitivne i na negativne emocije osobe koje su povezane sa iskustvom (Taylor et al., 2004). U tom smislu polazi se od uverenja da roditelji uključenost u obrazovanje deteta mogu posmatrati kroz okvir ličnog pozitivnog ili negativnog emocionalnog iskustva sa školom (Barnett & Taylor, 2009). U prilog tome svedoče istraživanja o retrospektivnom sećanju na događaje. Ova istraživanja ukazuju da u oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje tačnost sećanja na specifične detalje prošlih događaja nije presudno važna, koliko subjektivni doživljaj pojedinaca (Gallo, Smith, & Ruiz, 2003; Van IJzendoorn, 1992, 1995). U skladu sa tim, istraživanja iz ove oblasti sugerišu da iskustva koja su roditelji imali sa školom iz vremena kada su bili đaci u kasnijem životu utiče na uverenja roditelja o školovanju njihove dece i na uključenosti u dečije obrazovanje. Posledično valenca roditelja prema školi može uticati na socijalizaciju i obrazovni uspeh deteta. Međutim, treba imati u vidu da naučna istraživanja iz oblasti afektivnih sećanja roditelja i njihove uključenosti u dečije obrazovanje čine relativno neistraženu oblast (Barnett & Taylor, 2009).

Samoeфикаsnost roditelja, kao druga karakteristika motivacionih uverenja roditelja, značajno doprinosi roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje (Bandura et al., 1996; Eccles & Harold, 1993; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Autor Bandura navodi da roditelji koji imaju jaku kogniciju (spoznaju stvarnosti zasnovanu na ličnom iskustvu) u sferi roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, definišu ciljeve i u skladu sa njima ponašanja koja promovišu njihovo aktivno učešće i snažan osećaj efikasnosti za pružanje pomoći detetu tokom obrazovnog procesa (Bandura, 1989). Samoeфикаsnost se dovodi u vezu sa percepcijom pojedinca koji preduzima akcije ka željenom cilju, odnosno može se reći da individualna spoznaja sopstvene efikasnosti čini komponentu preduzete akcije. Samim tim roditeljska samoeфикаsnost tumači se u vezi sa akcijama koje oni preduzimaju, odnosno uverenja o samoeфикаsnosti čine važan uticaj na dete i okruženje, kao i važan doprinos najboljem interesu dečijeg razvoja (Ardelt & Eccles, 2001).

U naučnoj literaturi samoeфикаsnost roditelja određena je i kao sazajni konstrukt u funkcionisanju porodice i u postizanju obrazovnih i razvojnih ishoda dece. Primer je istraživanje zasnovano na ispitivanju samoeфикаsnosti majki u vezi sa samoeфикасношću i obrazovnim uspehom dece koja žive u nepovoljnom porodičnom i ekološkom kontekstu. Rezultati istraživanja ukazuju na korelaciju samoeфикаsnosti majke i deteta koja je u vezi sa višim obrazovnim uspehom (Ardelt & Eccles, 2001). Rezultat ovog istraživanja upućuje na zaključak da se samoeфикаsnost deteta može unaprediti radom na unapređenju samoeфикаsnosti roditelja.

Baveći se ispitivanjem samoeфикаsnosti roditelja u vezi sa uključeношću u dečije obrazovanje, autori procesnog modela ustanovili su i da pojedine aktivnosti roditeljske uključeности u dečije obrazovanje mogu doprineti roditeljskoj samoeфикаsnosti (Hoover-Dempsey et al., 1992). Na uzorku roditelja dece od predškolskog uzrasta do četvrtog razreda ispitivana je samoeфикаsnost roditelja u kontekstu njihove uključeности u dečije obrazovanje. Aktivnosti roditeljske uključeности obuhvatile su: izradu domaćeg zadatka, obrazovne aktivnosti, aktivnosti u učionici, roditeljske sastanke i telefonske pozive. Istraživanje je obavljeno na uzorku od pedeset nastavnika. Nastavnici su odgovarali na pitanja o sopstvenoj eфикаsnosti i potencijalnom doprinosu učenju dece u školi, eфикаsnosti roditelja i proceni učešća roditelja. Ustanovljeno je da je nivo samoeфикаsnosti roditelja značajno povezan sa vremenom provedenim u volonterskim aktivnostima u školi (učionici deteta), kao što su edukativne aktivnosti sa detetom, dok je najmanja korelacija zabeležena u vezi sa telefonskim pozivima koje nastavnici upućuju roditeljima učenika. Manji doprinos roditeljskoj samoeфикаsnosti koju imaju telefonski pozivi nastavnika roditeljima učenika objašnjava se činjenicom da se roditelji često pozivaju telefonom povodom nekih negativnih događaja u kojima je njihovo dete učestvovalo u školi. Korelacioni rezultati istraživanja upućuju i na zaključak o recipročnom efektu samoeфикаsnosti roditelja i roditeljske uključeности u dečije obrazovanje – na primer, viši nivo roditeljske samoeфикаsnosti povećava nivo uspešnosti roditeljske uključeности u dečije obrazovanje. U tom smislu roditelji mogu imati osećaj samoeфикаsnosti usled učešća u volonterskim aktivnostima u učionici deteta (Hoover-Dempsey et al., 1992).

1.8.1.2. Roditeljska uključeност u dečije obrazovanje

Poslednjih nekoliko decenija uključeност ili učešće roditelja u obrazovanje njihove dece smatra se važnom strategijom unapređenja obrazovanja, posebno za decu iz depriviranih sredina, decu etničkih manjina i niskog socioekonomskog statusa (Epstein, 1995; Fleischmann & de Haas, 2016). Društveni i kulturni milje porodica kojoj deca pripadaju predstavljeni su kao važan prediktor obrazovnih postignuća učenika (Coleman, 1966; Coleman & Karakkar, 2000; Mudrak et al., 2020; Li & Qui, 2018). Razlike u normama, vrednostima i društvenoj povezanosti roditelja različitog društvenog statusa reflektuje se i na obrazovna postignuća učenika, a s druge strane tome doprinose i „skriveni” zahtevi obrazovnog sistema (Drissen, 2019). Prevazilaženje tog jaza stimulisanjem roditeljskog uključivanja u dečije obrazovanje aktivnostima u školi i kod kuće smatra se suštinskim instrumentom za unapređenje obrazovnih šansi dece, bez obzira na njihovo porodično poreklo (Epstein, 1995; 2011). U skladu sa tim, u relevantnoj naučnoj literaturi

postavljaju se zahtevi za integraciju aktivnosti škole, roditelja i lokalnih zajednica putem roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (McNamara et al., 2000).

Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje različito je konceptualizovana i operacionalizovana. Može podrazumevati različite sadržaje i aktivnosti koje roditelji ostvaruju u školi i/ili kod kuće, kao što je pomoć u domaćim zadacima, roditeljski sastanci i učešće u školskim događajima (Bover & Griffin, 2011). U opštem smislu roditeljska uključenost može biti definisana i kao učešće roditelja u školovanju njihove dece (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Pojedini autori navode i da se roditeljska uključenost može odnositi na različite vrste investiranja roditelja u obrazovanje njihovog deteta, kao što su volontiranje, učešće u školskim aktivnostima, poseta obrazovnoj ustanovi i slično (Larockue et al., 2011). Iz takvih shvatanja, može se zaključiti da roditeljska uključenost zahteva vreme i novac, pored određenih roditeljskih veština za podršku dečijem učenju (Harris & Goodall, 2007).

Imajući u vidu da je teorijski koncept roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje širok, konceptualizacija i operacionalizacija često su zasnovane na prihvaćenoj i naučno zasnovanoj strategiji roditeljske uključenosti (Oakes & Lipton, 2007; Epstein, 1992, 1995; 2019). Strategija na koju autori istraživanja najčešće referišu je deo modela preklapajućih sfera uticaja autorke Džojse Epštajn (Epstein, 1996; 2011; 2019). Aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje odnose se na sledeće oblike: podrška škole roditeljstvu, komunikacija, volontiranje, učenje kod kuće, donošenje odluka i saradnja sa zajednicom. *Podrška škole roditeljstvu* može podrazumevati različite sadržaje i aktivnosti kojima škola pruža podršku roditeljima u vaspitanju, razumevanju i razvoju deteta, kao i stvaranju uslova u porodici koji podržavaju učenje. Aktivnosti i sadržaji podrške škole roditeljstvu mogu se odnositi na npr. pisano informisanje roditelja o temama značajnim za dečije učenje, vaspitanje, razvoj. Efekte uspešne podrške škole roditeljstvu čine prilagođena deca, koja redovno pohađaju školu, imaju razvijenu svest o značaju škole i poštuju roditelje (Epstein et al., 2002; Epstein, 2011; 2019). *Komunikacija* podrazumeva različite oblike razmene informacija škole i porodice. Razmena informacija porodice i škole osnažuje roditelje, uklanja prepreke u razumevanju porodice i škole, vodi prepoznavanju snaga, prioriteta roditelja (Williams et al., 2002). Sve to je važan preduslov dobrog odnosa porodice i škole (Uzoehina & Obidike, 2007). *Volontiranje u školi* obuhvata sve vrste angažovanja roditelja bez nadoknade, kao što su pomoć roditelja nastavnicima ili drugim roditeljima u školi ili izvan škole i/ili roditeljsko posećivanje školskih predstava. Autorka Epštajn navodi da deca mogu unaprediti veštine komunikacije sa odraslima posmatrajući učešće roditelja u volonterskim aktivnostima (Epstein et al., 2002; Epstein, 2011; 2019). *Učenje kod kuće* odnosi se na različite aktivnosti učenja koje roditelji sprovode sa njihovom decom, kao što su čitanje knjiga ili pomoć deci u izradi domaćih zadatak. Pružajući informacije roditeljima o mehanizmima podrške deci u učenju i izradi domaćih zadataka, nastavnici mogu doprineti uspešnosti dece u izradi domaćih zadataka, razvijenom self-konceptu i doživljaju dece da im roditelji mogu biti podrška i pomoć u učenju (Epstein et al., 2002; Epstein & Van Voorhis, 2001). *Donošenje odluka* podrazumeva aktivnosti kao što su učešće roditelja u Savetu roditelja, Školskom odboru, timovima škole i slično. Epštajn navodi da ova aktivnost, zasnovana na zastupanju najboljeg interesa dece, doprinosi osećaju dece da se neko brine i vodi računa o njihovim pravima (Epstein et al., 2002; Epstein, 2011). *Saradnja sa zajednicom* podrazumeva saradnju škole sa institucijama, preduzećima i drugim

organizacijama u zajednici. Cilj aktivnosti saradnje sa zajednicom ogleda se u koordinaciji resursa učenika i njihovih porodica, kao i u obezbeđivanju resursa zajednice za učenike i njihove porodice. Informacije o aktivnostima i uslugama zajednice zasnovanim na veštinama učenja, i/ili na uključenosti bivših učenika, integracija usluga kroz partnerstvo sa organizacijama kao što su građanske, kulturne i zdravstvene institucije u zajednici, smatraju se primerom dobre prakse ove vrste angažovanja. Benefiti za decu ogledaju se u razvijenim veštinama i talentima, kao i specifičnim koristima od programa zajednice (Epstein et al, 2002; Epstein, 2011; 2019).

1.8.1.3. *Školska postignuća učenika*

Efektivnost integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje ispituje se u vezi sa ueničkim ishodima koji su konceptualizovani kao školska postignuća učenika, koja uključuju varijable opšti školski uspeh i socijalna kompetentnost učenika u školi. Opšti školski uspeh učenika sagledava se kao aspekt školskih postignuća, odnosno školska postignuća se ne identifikuju isključivo sa školskim uspehom učenika. Time je učinjen pomak od usko postavljenog okvira obrazovanja i školovanja, sa školskih ocena i onog što se može kvantitativno izmeriti, na razmatranje onih aspekata detetovog/učenikovog funkcionisanja koji moraju biti razvijeni da bi doprineli kvalitetnom učenju. Ti aspekti podrazumevaju socijalnu kompetentnost učenika u školi (Comer, 1995). Ishode roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u okviru rada procenjuju nastavnici, imajući u vidu da oni u školi imaju neposredan i objektivian uvid u ponašanje učenika u školi (socijalnu kompetentnost učenika u školi), kao i uvid u ostvaren školski uspeh učenika, iskazan prosečnom ocenom. Perspektiva nastavnika je značajna jer omogućava formiranje potpunije slike o efektivnosti roditeljske uključenosti.

1.8.1.3.1. *Socijalna kompetentnost učenika*

Efikasnost roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje najčešće se ispituje u vezi sa obrazovnim postignućima učenika, koja se izjednačavaju sa školskim ocenama, rezultatima na standardizovanim testovima znanja, procenom nastavnika i slično (Erdam & Kaya, 2020). Međutim, sve su prisutnija stanovišta da roditelji i škola, kao primarni sistemi dečijeg obrazovanja i razvoja, moraju svesno i planski podržati ne samo razvoj dečjih intelektualnih, već i socijalnih veština (Roy & Giraldo-García, 2018; Darling-Hammodnd et al., 2019). Razmatrajući efekte interpersonalnih odnosa i socijalnog ponašanja dece, naučna literatura upućuje na značaj ostvarivanja pozitivnih socijalnih odnosa za socioemocionalni i kognitivni razvoj pojedinca (Garcia & Weiss, 2016; Spasenović i Mirkov, 2007). Efekti pozitivnih oblika socijalnog ponašanja učenika ogledaju se u prihvatanosti od vršnjaka i nastavnika, u boljim školskim postignućima i osećajem sigurnosti u sebe. U skladu sa tim, ispituje se odnos roditeljske uključenosti u obrazovanje u vezi sa ponašanjem dece (Nokali et al., 2010; Cohen & Anders, 2019).

Ponašanje učenika u naučnoj literaturi često se opisuje terminima kao što su socijalne veštine, socijalno ponašanje, vršnjačka prihvaćenost, komunikacione veštine, bihevioralne kompetencije, socijalno znanje i ciljevi. Svi ti pojmovi mogu se svrstati u okrilje socijalne kompetentnosti (Spasenović i Mirkov, 2007; Spasenović, 2004). Među navedenim

pojmovima postoje sličnosti i preklapanja u operacionalizaciji, ali se dešava i da se pod istim terminom podrazumevaju različite stvari, što se tumači u vezi sa razlikama u teorijskim i metodološkim pristupima autora.

Socijalna kompetentnost je složen pojam, koji nije lako definisati. Složenost se dovodi u vezu sa činjenicom da je predmet razmatranja i ispitivanja različitih društvenih nauka i naučnih disciplina, u okviru različitih teorijskih modela i istraživačkih pristupa. Savremeni pristupi izučavanja socijalne kompetentnosti nisu bazirani na nekom opšte prihvaćenom teorijskom modelu socijalne kompetentnosti koji je eksperimentalno potvrđen. Pregledom literature iz ove oblasti stiče se utisak da se pod socijalnom kompetentnošću najčešće podrazumevaju različite socijalne, emocionalne, kognitivne veštine i ponašanja neophodna za uspešnu socijalnu adaptaciju (Spence, 2003), ili se efikasnost u socijalnim interakcijama ističe kao centralni aspekt ovog fenomena (Gresham, 1986; Cavell, 1990; Rose-Krasnor, 1997). Definicije pojma socijalne kompetentnosti obuhvataju širok opseg svojstava i zbog toga su često nedovoljno precizne.

U najširem smislu pod socijalnom kompetentnošću podrazumeva se delotvorno funkcionisanje pojedinca u socijalnom kontekstu (Brdar, 1993; Rubin & Rose-Crasnor, 1992). Međutim, treba imati u vidu da se socijalna kompetentnost objašnjava specifičnim ponašanjima i ispoljavanjem socijalnih veština u zavisnosti od konteksta socijalne situacije i ličnih ciljeva pojedinca, uzrasta deteta, kao i izvora procene (Cavell, 1990; Dirks et al., 2007a; Dirks et al., 2007b; Dirks et al., 2010; Dodge et al., 1985; McFall, 1982).

Pojam socijalna kompetentnost često se izjednačava sa pojmom socijalne veštine, pri čemu je važno istaći da različiti autori ove pojmove posmatraju i kao sinonime i kao jedinstvene (autonome), ali srodne pojmove (McFall, 1982). To znači, da ponekad nedostaje konsenzus u definisanju i razgraničavanju ovih pojmova, uprkos činjenici da je skup socijalnih veština, odnosno socijalna kompetentnost, odrednica uspešnog funkcionisanja pojedinca u društvenoj sredini i ostvarivanja socijalno značajnih ishoda (Spence, 2003).

U ovom radu definisanje socijalnih veština i socijalne kompetentnosti zasniva se na stanovištima Keneta Merela i Grečen Gimpele (Kenneth Merrell i Gretchen Gimpel) (Merrell & Gimpel, 2014), koji u definisanju socijalne kompetentnosti pridaju značaj socijalnim veštinama, koje tumače kao subdomen socijalne kompetentnosti.

Merel i Gimpel raznolikost definicija socijalnih veština dovode u vezu sa različitim perspektivama razumevanja i proučavanja u sklopu različitih naučnih disciplina, kao i u vezu sa činjenicom da se socijalne veštine često ispituju u vezi sa psihološkim pojmovima i osnovnim ljudskim osobinama, sposobnostima i ponašanjima (Merrell & Gimpel, 2014). U kombinaciji sa složenošću interakcija okruženja i ponašanja neophodnih za njihovo sticanje i izvođenje, formira se potpunija slika o složenosti i multidimenzionalnosti socijalnih veština. Međutim, Merel i Gimpel različite, ali jedinstvene definicije socijalnih veština ipak klasifikuju u tri grupe: zasnovane na ponašanju, vršnjačkoj prihvaćenosti i socijalnoj validnosti (Merrell & Gimpel, 2014). Uprkos razlikama između definicija, autori prepoznaju sličnosti i zajedničke elemente koji vode zaključku o socijalnim veštinama. U skladu sa tim navode da se socijalne veštine stiču učenjem (socijalnim učenjem, posmatranjem, modelovanjem, uvežbavanjem, povratnom informacijom), podrazumevaju specifična (ne)verbalna ponašanja, kao i efikasne i odgovarajuće inicijacije i odgovore, procenjuju se u socijalnoj sredini, po prirodi su „interaktivne”, odnosno obuhvatanju efikasne i

odgovarajuće odgovore (reciprocitet i uvremenjenost specifičnog ponašanja), njihovo ispoljavanje uslovljeno je atributima učesnika interakcije, kao i okruženjem u kom se ispoljavaju (situaciona uslovljenost). Godine, pol, društveni status pojedinca prepoznati su kao faktori koji utiču na socijalne performanse pojedinca. Socijalne veštine mogu biti i predmet „intervencije” ukoliko se prepoznaju nedostaci ili potreba za unapređenjem. Zaključak je da su socijalne veštine naučena specifična ponašanja koja su inicirana i vode odgovoru, uslovljena interakcijom i specifičnošću socijalne situacije, kao i da se na njih se može uticati (Merrell & Gimpel, 2014). To vodi zaključku da su socijalne veštine adaptivna ponašanja, dok se neuspeh u korišćenju socijalnih veština obično opisuje kao deficit socijalnih veština.

Merel i Gimpel socijalne veštine dece i adolescenata preciznije određuju u vezi sa bihevioralnim dimenzijama zasnovanim na taksonomiji autora Kaldarela i Merela (Caldarella & Merrell, 1997). Ova taksonomija od pet dimenzija socijalnih veština čini osnovu procene socijalne kompetentnosti u praksi i istraživanjima i primenjuje se poslednjih dvadesetak godina. Taksonomija bihevioralnih dimenzija socijalnih veština obuhvata sledeće aspekte:

(1) odnos sa vršnjacima, koji u opštem smislu podrazumeva pozitivan odnos deteta sa vršnjacima, a bliže ga određuju ponašanja koja se zasnivaju na pohvali i nagrađivanju, pružanju pomoći i asistiranju, pozivanju drugih na igru ili interakciju;

(2) samoupravljanje, koje opisuje emocionalno prilagođenu decu, sposobnu da se kontrolišu, poštuju pravila i ograničenja, prave kompromis sa drugima, dobro podnose kritiku;

(3) akademske veštine, koje se manifestuju i opažaju od drugih kao „samostalnost i proaktivnost”, a podrazumevaju ponašanja kao što su samostalno izvršavanje zadatka, postupanje u skladu sa uputstvima nastavnika, završavanje individualnog zadatka;

(4) saglasnost, koja obuhvata suštinsko slaganje sa drugima, poštovanje pravila i očekivanja, primereno korišćenje slobodnog vremena, deljenje stvari, a odnosi se i na ispunjavanje odgovarajućih zahteva drugih;

(5) asertivnost, ispoljava se kod dece koju drugi opažaju kao *outgoing* i ekstrovertnu, a ispoljava se u ponašanju dece inicijativom za razgovor sa drugima, pozivanjem drugih na interakciju, prihvatanjem pohvala.

Adaptirana verzija taksonomije bihevioralnih dimenzija socijalnih veština primenjena je u konstruisanju instrumenta merenja – skale procene socijalne kompetentnosti učenika u školi autora Merela (Merrell, 2002).

Kao što je već naglašeno, Merel i Gimpel socijalne veštine shvataju kao subdomen socijalne kompetentnosti. Pojmove socijalnih veština i socijalne kompetentnosti preciznije opisuju pozivajući se na autora MekFala (McFall, 1982). MekFal socijalne veštine definiše kao specifična ponašanja koja se uče i manifestuju u izvršavanju socijalnog zadatka, dok socijalnu kompetentnost određuju kao ishod socijalnog postupanja. Preciznije, opisuje je kao evaluativni i „sumativni” termin, baziran na sudu drugih o uspešnosti izvršenog zadatka, odnosno o opštem kvalitetu ispoljenog ponašanja pojedinca u socijalnoj situaciji, prema određenom kriterijumu. Procenu socijalne kompetentnosti, odnosno uspešnosti izvršenog zadatka, daju učesnici socijalne interakcije koji mogu biti npr. vršnjaci, roditelji, nastavnici, ili se sud (procena) može zasnivati na jasnim kriterijumima ili normama grupe (Gresham, 1986). Kao što MekFal ističe, socijalna kompetentnost ne znači da je socijalna veština

primenjena tako da vodi izuzetnim rezultatima (performansama), već podrazumeva da su rezultati primenjene socijalne veštine adekvatni. Definicija socijalne kompetentnosti koja se zasniva na proceni socijalnih veština kao subdomenu socijalne kompetentnosti, odnosno sudu drugih učesnika socijalne interakcije o kvalitetu performansi adaptivnog ponašanja pojedinca u datoj situaciji, prihvaćen je i od drugih autora (Merrell, 2002). Ovako shvaćena socijalna kompetentnost akcenat stavlja na procenu (sud) o specifičnom socijalnom ponašanju, odnosno na percepciju karakteristika adaptivnog ponašanja pojedinca (Merrell & Gimpel, 2014).

Imajući u vidu da se u ovom radu socijalna kompetentnost posmatra kao blisko povezana sa socijalnim veštinama, odnosno da se socijalne veštine smatraju subdomenom socijalne kompetentnosti, važno je sagledati koje veštine čine pokazatelj adekvatne socijalne kompetentnosti učenika u školi.

U skladu sa shvatanjima Merela, u ovom istraživanju socijalno kompetentno ponašanje učenika u školi zasniva se na proceni odeljenjskih starešina sledećih dimenzija: *kvalitet interpersonalnih odnosa učenika* (npr. empatično reagovanje, pružanje pomoći, socijalabilnost), *upravljanje sobom, odnosno kontrola ponašanja učenika* (npr. kontrola temperamenta, pravljenje kompromisa u konfliktnim situacijama, poštovanje školskih i opšte društvenih pravila) i *akademske veštine učenika* (npr. samostalnost izvršenja školskih zadataka, kvalitet u radu, praćenje izlaganja nastavnika) (Merrell, 2002). Ispoljavanje ovih veština ukazuje na nivo socijalne kompetentnosti učenika u školi. U skladu s navedenim pokazateljima, nivo detetove socijalne kompetentnosti u školskoj sredini je ono što određuje kvalitet funkcionisanja deteta. Razvijenost socijalne kompetentnosti učenika ispituje se u vezi sa uspostavljanjem odnosa sa vršnjacima i nastavnicima, školskim uspehom učenika, izostajanjem sa časova, delinkventnim ponašanjem i slično (Parker & Asher, 1987; Kupersmidt & Coie, 1990; Merrell & Gimpel, 2014).

1.8.1.3.2. Školski uspeh učenika

Fenomen školskog uspeha učenika ima kako formalni, objektivni (procene učitelja i/ili nastavnika), tako i neformalni subjektivni aspekt (doživljaj učenika, roditelja, vršnjaka i relevantnih ostalih). Može se odnositi na postignuće u određenom trenutku ili tokom dužeg vremenskog perioda, na neko uže područje, ili može imati generalni karakter (Jevtić, 2014).

U literaturi na engleskom jeziku često se pravi razlika između školskog uspeha (*school performance*), odnosno ocena koje učenik dobija u školi, zatim obrazovnog postignuća (*academic achievement*) koje podrazumeva rezultate na standardizovanim testovima, te obrazovnog dostignuća (*educational attainment*) koje se odnosi na dostignuti stepen obrazovanja (Lamas, 2015). Uvidom u naučnu literaturu čini se da nema jasne granice između navedenih pojmova, koji se često poistovećuju ili prepliću. Utisak je da definicije školskog uspeha i obrazovnog postignuća imaju približno isto značenje, koje se odnosi na nivo na kom je učenik ovladavao znanjima, veštinama i navikama (Lamas, 2015). U tom smislu školski uspeh je definisan kao „postignut nivo realizacije materijalnih, formalnih i vaspitnih zadataka nastave, određenih nastavnim programom, tj. stepen u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim programom propisana znanja, veštine i navike, razvili svoje psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htenje i delovanje” (Stojanović, 2015: 8). U skladu sa tim može se reći da je uspešan onaj učenik koji je, po definiciji, u

određenom stepenu ovladao znanjima, veštinama, stavovima i oblicima ponašanja potrebnim za dalje učenje koje zahteva nastavni plan i program (Simić-Vukomanović et al., 2012).

Kao najznačajniji indikator školskog uspeha, odnosno obrazovnog postignuća učenika, u literaturi iz oblasti obrazovanja, često se izdvaja *grade point average* – GPA (Steinmayer & Wirthwein, 2014). U našoj zemlji GPA se izjednačava sa opštim školskim uspehom učenika koji utvrđuju nastavnici na kraju prvog ili drugog polugodišta školske godine. Opšti školski uspeh učenika definiše se kao mera usvojenih znanja, odnosno formalni, ali i jedini priznati i svuda korišćen pokazatelj obrazovnih postignuća (Havelka et al., 1990). Precizno je definisan Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2021. godine koji članom 75. navodi da opšti uspeh može biti: odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan, odnosno preciznije „opšti uspeh učenika osnovnog obrazovanja i vaspitanja utvrđuje se na kraju prvog i drugog polugodišta na osnovu aritmetičke sredine zaključnih prelaznih brojevnih ocena iz obaveznih predmeta i iz izbornog programa drugog strani jezik, kao i ocene iz vladanja, počev od šestog razreda”.

1.9. ISTRAŽIVANJA O RODITELJSKOJ UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE

Razmatranjem naučne literature iz oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje opaža se njena složenost i multidimenzionalnost, koja se reflektuje i u istraživanjima. Složenosti istraživanja doprinose različite konceptualizacije i operacionalizacije koncepta, perspektive različitih učesnika procesa, različiti teorijski okviri i ishodi procesa, uslovljenost koncepta kontekstom, kao i specifičnim karakteristikama učesnika procesa koji su u stalnoj interakciji sa okruženjem, baš kao i ishodi roditeljske uključenosti. To znači da nije moguće generalizovati rezultate naučnih istraživanja i formulisati univerzalne zaključke i implikacije za obrazovno-vaspitnu praksu.

Određeni broj autora roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje ispituje u vezi sa ishodima učenika, bazirajući zaključke na preglednim istraživanjima i metaanalizama. Prednost preglednih studija ogleda se u činjenici da efekti izraženi u kvantitativnom obliku (kompaktni koeficijent) vode uvidima u intenzitet odnosa, odnosno efekata. Pregled postojećih istraživanja u ovoj oblasti bazira se na metaanalizama koje su sprovedi Wilder (Wilder, 2014), Bunk sa saradnicima (Boonk et al., 2018) i Barger sa saradnicima (Barger et al., 2019).

Wilder je sintetizovao rezultate devet metaanaliza o efektivnosti roditeljske uključenosti (Wilder, 2014). Ova metasinteza, nezavisno od razlika u definisanju roditeljske uključenosti (učešće roditelja, kućni nadzor, roditeljska očekivanja, pomoć u izradi domaćeg zadatka) i pokazatelja obrazovnih postignuća učenika, vodi zaključku da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje najznačajniji nenastavni faktor koji utiče na obrazovne rezultate učenika (Murillo, 2007; Scheerens, 2016; Scheerens et al., 2013). Preciznije, jedan od zaključaka metasinteze ukazuje na značajnu povezanost roditeljske uključenosti i obrazovnih postignuća, kada se uključenost operacionalizuje u smislu roditeljskih očekivanja obrazovnog uspeha dece. Slabija povezanost beleži se kada se uključenost roditelja u dečije obrazovanje bazira na pružanju pomoći detetu u izradi domaćeg zadatka (Hill & Tyson 2009; Jeynes 2005). Objašnjenje ovih rezultata zasniva se na uverenju da roditelji nisu

obučeni da podučavaju decu sadržaje nastavnih predmeta, bez obzira na njihovu složenost, kao i da možda nisu upoznati sa efektivnim nastavnim metodama (Wilder, 2014). Vilder u okviru rada takođe navodi da nivo uključenosti roditelja u izradi domaćeg zadatka može biti pod velikim uticajem potrebe i zahteva dece. To znači da je manja verovatnoća da će se roditelji uključivati u pružanje pomoći detetu u izradi domaćeg zadatka ako dete ne traži pomoć (Zellman & Vaterman, 1998). Velika je verovatnoća i da će učenici koji imaju teškoće u učenju tražiti pomoć roditelja u izradi domaćih zadataka, čime se objašnjava negativna povezanost između roditeljske uključenosti u obavljanje domaćeg zadatka i obrazovnog postignuća (McNeal, 2012). Diskutujući rezultat istraživanja MekNila, Vilder navodi da određeni oblici nadzora, kontrole i nametanje pravila u vezi sa školskim učenjem kod kuće, kao što su kontrola vremena provedenog u izradi domaćeg zadatka i/ili gledanja televizije, mogu uticati na niska školska postignuća učenika (Fan & Cheng, 2001).

Metasinteza Vildera beleži konzistentan odnos između roditeljske uključenosti i obrazovnog postignuća učenika na različitim uzrastima (obrazovnim nivoima) učenika, kao i u okviru različitih etničkih grupa (Jeynes, 2003). Efekat roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje značajniji je tokom osnovne škole nego kasnije, na višim nivoima obrazovanja (Jeynes 2007; Patall et al., 2008). To se objašnjava uverenjem da se roditelji uključuju u dečije obrazovanje u nižim razredima kada i sami poseduju znanja o nastavnim sadržajima koje deca uče. Pretpostavka je i da na ranom osnovnoškolskom uzrastu roditelji imaju veću mogućnost uticaja na nedovoljno razvijene navike učenja kod kuće (Patall et al., 2008). Početkom adolescencije, tokom srednje škole, roditelji se manje uključuju u dečije obrazovanje, što je posledica prirodne potrebe dece za autonomijom (Gutman & Midgley, 2000). U tom smislu roditeljska uključenost koja ne podržava ovaj razvojni aspekt dece može čak rezultirati negativnim obrazovnim ishodima (Wilder, 2014).

Jedan od zaključaka metasinteze Vildera ukazuje i na značajniju povezanost roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u vezi sa opštim pokazateljem obrazovnih postignuća, pre nego sa specifičnim merama. Kako navode autori Fan i Čen u okviru metaanalize, prosečni koeficijent korelacije značajno je niži ako je postignuće učenika mereno u kontekstu određenih programskih celina, kao što su matematika ili čitanje (Fan & Chen, 2001). Opštije mere obrazovnih postignuća učenika odnose se, na primer, na prosek školskih ocena, a ne na konkretan skor na testu postignuća u određenom razredu. Vilder je ustanovio i da se obrazovna postignuća učenika u istraživanjima često operacionalizuju nekonvencionalnim merama, kao što je procena nastavnika o ukupnom obrazovnom napretku učenika u poređenju sa vršnjacima (Englund et al., 2004), ili intervjuima sa učenicima, roditeljima ili nastavnicima. Ove mere obrazovnih postignuća mogu uticati na (ne)pouzdanost dobijenih rezultata i voditi neočekivanim i manje tačnim tumačenjima povezanosti roditeljske uključenosti i obrazovnih postignuća učenika (Mattingly et al., 2002).

Metasinteza Vildera sugerise implikacije za dalja istraživanja u oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Ukazuje se na potrebu dodatnih istraživanja o intenzitetu povezanosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i različitih mera obrazovnih postignuća učenika, koja zavise i od vrste procene. Polazeći od značaja pomoći roditelja deci u izradi domaćih zadataka, kao najzastupljenije aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, Vilder uviđa potrebu dodatnih kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja koja bi pružila smernice obrazovnoj i roditeljskoj praksi (Wilder, 2014)

Bunk je sa saradnicima analizirao rezultate 75 istraživanja objavljenih u periodu od 2003. do 2017. godine o odnosu između roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i akademskih postignuća učenika (Boonk et al., 2018). Zaključci metaanalize izvedeni su na osnovu istraživanja na uzorku učenika različitog uzrasta, odnosno nivoa obrazovanja, od ranog detinjstva, osnovne, srednje škole i nadalje. Pomenuti autori navode da se aktivnosti roditeljske uključenosti mogu grupisati na aktivnosti kod kuće (npr. obrazovna očekivanja, čitanje sa decom, pridavanje značaja vrednosti obrazovanja i postignuća učenika, akademski pritisak, pomoć u izradi domaćih zadataka, roditeljsko ohrabrenje, razgovori roditelja i dece o učenju i slično) i na aktivnosti u školi (pohađanje sastanaka udruženja roditelja i nastavnika, volontiranje, poseta odeljenju deteta, poseta školskim događajima, razgovori roditelja i nastavnika o postignućima učenika ili problemima učenika i slično). Jedan od značajnijih zaključaka metaanalize Bunk i saradnika ukazuje na povezanost uključenosti roditelja u dečije obrazovanje sa akademskim postignućima učenika. Međutim, ovaj nalaz je relativizovan napomenom da ta povezanost nije tako jaka kao što se tradicionalno verovalo (Boonk et al., 2018).

U istraživanjima obuhvaćenim metaanalizom ustanovljena je mala do srednja povezanost između različitih varijabli roditeljske uključenosti i akademskih postignuća. Dosledni i pozitivni efekti ustanovljeni su za aktivnosti roditeljske uključenosti kod kuće, kao što su čitanje kod kuće, roditeljska očekivanja od školskog uspeha i školovanja dece, komunikacija između roditelja i dece u vezi sa školom, roditeljsko ohrabrenje i podrška u učenju. Bunk i saradnici su ustanovili i pozitivne efekte roditeljskih očekivanja (aspiracija) kao oblika roditeljske uključenosti na akademska postignuća (Gubbins & Otero, 2016; Lee & Bowen, 2006; Phillipson & Phillipson, 2012; Xu et al., 2010). Otkriveno je i da roditeljsko ohrabrenje i podrška imaju pozitivne efekte na učenička akademska postignuća, kao i pozitivne efekte roditeljske podrške u formi obezbeđivanja adekvatnog okruženja i materijala za učenje kod kuće (Rogers et al., 2009). Za ovaj oblik roditeljske uključenosti beleži se značajna pozitivna korelacija sa akademskim postignućima učenika. U prilog navedenim rezultatima svedoči i istraživanje autora Šeldona i Epštajna o pozitivnoj korelaciji između učenja kod kuće i postignuća učenika na testovima iz matematike (Sheldon & Epstein, 2005). Bunk sa saradnicima konstatuje i da su tumačenja rezultata naučnih istraživanja o efektivnosti pomoći deci u izradi domaćih zadataka ambivalentna. Pokazalo se da pomoć deci u izradi domaćih zadataka često nije u značajnoj povezanosti sa postignućem (Driessen et al., 2005), ili je čak negativno povezana sa postignućem učenika (Domina, 2005; Lee & Bowen, 2006; Rogers et al., 2009; Xu et al., 2010). Međutim, određeni broj obavljenih istraživanja potvrđuje značajnu povezanost uključenosti roditelja u izradu domaćih zadataka sa akademskim razvojem dece (Tam & Chan, 2009). Pri tome je ukazano na značaj obučenosti roditelja za pružanje pomoći deci u obavljanju domaćih zadataka, kao i značaj kvaliteta roditeljske uključenosti (podržavajuća autonomija, kontrola, ometanje, intelektualni angažman) kao prediktora postignuća učenika (Dumont et al., 2014; Gonida & Cortina, 2014; Moroni et al., 2015).

Analizirajući efektivnost školskih aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje Bunk sa saradnicima navodi da su rezultati ambivalentni, odnosno ukazuju i na pozitivnu (Dearing et al., 2006; Lee & Bowen, 2003; McBride et al., 2009) i na negativnu korelaciju (Johnson & Hull, 2014; Phillipson & Phillipson, 2012). Preciznije, istraživanja su ustanovila da je volontiranje i učešće roditelja u školskim događajima u pozitivnoj korelaciji

sa akademskim postignućima učenika (Xu et al., 2010), kao i da volontiranje i prikupljanje novca nije značajno povezano sa akademskim postignućima učenika (Phillipson & Phillipson, 2012). Metaanaliza Bunka i saradnika ukazuje da je samo 61 procenat efekata pozitivno, dok je 15 procenata negativno, a u preostalim slučajevima nije zabeležen efekat povezanosti između roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje sa aktivnostima u školi i obrazovnih postignuća učenika (Boonk et al., 2018). U skladu sa dobijenim rezultatima, zaključuje se da je važno da prosvetni radnici, roditelji i istraživači sagledaju razlike u efektivnosti različitih oblika roditeljske uključenosti.

Na starijem srednjoškolskom nivou obrazovanja učenika ustanovljeno je da su roditeljske aspiracije i očekivanja u pozitivnoj korelaciji sa obrazovnim postignućima učenika (Antonopoulou et al., 2011; Carranza et al., 2009; Choi et al., 2015). Zabeleženo je i da su aktivnosti roditeljske uključenosti zasnovane na pridavanju vrednosti obrazovnim postignućima i osnaživanje učenja kod kuće u pozitivnoj povezanosti sa postignućima učenika iz matematike (Hayes, 2012; Hong et al., 2010). Istraživanja svedoče i o pozitivnoj korelaciji aktivnosti razgovora (diskusije) roditelja i dece o školskim aktivnostima i školskim planovima sa različitim obrazovnim postignućima (Gordon & Cui, 2012; Park, 2008; Park et al., 2011). Interesantan je zaključak metaanalize Bunka i saradnika o negativnoj korelaciji ili odsustvu korelacije između roditeljske uključenosti u aktivnosti škole i obrazovnih postignuća učenika srednje škole (Boonk et al., 2018). Ovaj zaključak potkrepljen je rezultatima naučnih istraživanja o odsustvu korelacije između prisustva roditelja školskim sastancima ili volontiranja u odeljenju sa obrazovnim postignućima učenika (Choi et al., 2015; Hayes, 2012; McNeal, 2012; Park, Buyn, & Kim, 2011; Wang & Sheik-Khalil, 2014). U pojedinim istraživanjima čak je zabeležena negativna korelacija između komunikacije roditelja sa školom sa postignućima učenika (Ho, 2010).

Jedan od značajnijih zaključaka metaanalize Bunka i saradnika odnosi se na činjenicu da se roditeljska uključenost u dečije obrazovanje ne smanjuje sa uzrastom, već da samo menja oblik. To znači da se sa uzrastom deteta efektivnost roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje ne zasniva na aktivnostima kao što su pomoć u izradi domaćih zadataka i pomoć u učenju, već na aktivnostima kao što su, na primer, obrazovna očekivanja.

Statistička metaanaliza Bargerova sa saradnicima obuhvatila je 448 obavljenih istraživanja o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje, objavljenih u periodu od 1964. do 2016. godine (Barger et al., 2019). Ova metaanaliza zaključke bazira na primeni korelacionog koeficijenta (r) i upućuje na povezanost roditeljske uključenosti i obrazovnih postignuća učenika. Roditeljska uključenost u istraživanjima obuhvaćenim metaanalizom operacionalizovana je kao uključenost u aktivnostima kod kuće (razgovori i ohrabrenje, pomoć u izradi domaćih zadataka, roditeljske aspiracije, intelektualno podsticajne aktivnosti, pomoć u odabiru izbornih predmeta) i aktivnostima u školi (razgovori sa nastavnicima, volontiranje u školi, učešće u školskim događajima, učešće u donošenju odluka). Obrazovni ishodi učenika operacionalizovani su kao dečije prilagođavanje organizovano u dve kategorije – obrazovno i neobrazovno. Obrazovno prilagođavanje podrazumeva obrazovna postignuća (ocene, rezultate standardizovanih testova i akademsku socijalizaciju), angažovanje i motivaciju, dok se neobrazovno prilagođavanje odnosi na socijalnu kompetentnost učenika, emocionalno prilagođavanje, delinkvenciju. Istraživanja na kojima se zasniva metaanaliza sugerišu kako pozitivnu (Cheung & Pomerantz, 2011; Izzo et al., 1999; Wang & Sheikh-Khalil, 2014), tako i nedoslednu ili nepostojeću

povezanost roditeljske uključenosti i obrazovnog prilagođavanja učenika (Domina, 2005; El Nokali et al., 2010; Okpala et al., 2001). Zaključak je da su rezultati istraživanja nekonzistentni kada se efektivnost roditeljske uključenosti ispituje u vezi sa obrazovnim prilagođavanjem. Istražujući povezanost između roditeljske uključenosti i oblika neobrazovne prilagođenosti, Barger sa saradnicima naglašava značaj roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje kao socijalni kapital (Coleman, 1988; Lareau, 1996). Uključivanje roditelja u aktivnosti škole, kao što su prisustvovanje školskim događajima, otvorenim vratima škole ili volontiranje u učionici, pogoduje uzajamnoj povezanosti roditelja i nastavnika, koje dalje omogućavaju sticanje i razmenu korisnih informacija. Uspostavljajući veze sa školskim osobljem roditelji razvijaju strategije za unapređenje postignuća dece, doprinoseći razvoju socijalnog kapitala (Lee & Boven, 2006; Sheldon, 2002). Roditelji sa razvijenim socijalnim kapitalom raspolazu resursima koji omogućavaju njihovoj deci uspeh u školi (npr. roditelji zahtevaju od nastavnika da posvete dodatno vreme njihovoj deci), odnosno roditelji putem informacija koje stižu u kontaktu sa nastavnicima i drugim roditeljima u školi mogu unaprediti učenje dece (npr. kada i kako njihova deca treba da završe domaći zadatak). Socijalni kapital roditelja može imati direktan efekat na decu, jer kako autorka Epštajn navodi, kada nastavnici vide roditelje kao uključene u školovanje dece, oni tada deci posvećuju veću pažnju (Epstein, 1983b prema Barger, 2019). Prema navodima Barger, uključenost roditelja u dečije obrazovanje zasnovana na roditeljskim sastancima ili razgovorima roditelja sa decom o učenju omogućava roditeljima sticanje znanja i uvida u dečije sposobnosti i načine učenja. Na taj način roditelji potencijalno mogu posredovati u uspešnijem razvijanju veština učenika (Baker & Stevenson, 1986), odnosno uvidom u sposobnosti deteta mogu pomoći u optimalnom formiranju veština (Connors & Epstein, 1995). U tom smislu uključenost roditelja u dečije obrazovanje kod kuće može unaprediti veštine kroz praksu i instrukcije kod kuće (Senechal & LeFevre, 2002). Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje posebno može doprineti unapređenju dečije motivacije i angažovanja, što se dovodi u vezu i sa obrazovnim postignućima učenika (Grolnick & Slowiaczek, 1994). To znači da roditeljska uključenost u dečije obrazovanje naglašava značaj i vrednost obrazovanja (Cheung & Pomerantz, 2015; Hill & Taylor, 2004), koju učenici tokom vremena mogu internalizovati unapređujući obrazovna postignuća (Cheung & Pomerantz, 2012; Grolnick & Slowiaczek, 1994).

Značaj roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u školi, pored obrazovnog prilagođavanja koje se zasniva na školskom uspehu učenika i rezultatima standardizovanih testova, posebno je značajna u oblasti neobrazovnog prilagođavanja (Pomerantz et al., 2012; Pomerantz et al., 2007). U tom smislu Barger navodi da ona može podržati socijalno prilagođavanje dece. Roditeljskom uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi roditelji stižu uvid u očekivanja škole i nastavnika o odgovarajućem društveno prihvatljivom ponašanju u školi (El Nokali et al., 2010; Hill et al., 2004). Primer su roditeljski sastanci u školi na kojima tema može biti interakcija dece sa vršnjacima u učionici, sa akcentom na očekivanja od ponašanja dece. Zaključke ovih razgovora o očekivanjima škole i nastavnika roditelji mogu preneti deci. Na taj način nastavnici i roditelji prenose deci jedinstvene, dosledne poruke o prihvatljivom ponašanju, koje može efikasno promovisati pozitivno ponašanje među decom u društvenom kontekstu (Christenson & Sheridan, 2001; Hill & Taylor, 2004). Uključenosti u dečije obrazovanje roditelji šalju poruku deci da im je stalo do njih, unapređujući tako njihove odnose

(Grolnick & Sloviaczek, 1994). To dalje može uticati na razvoj pozitivnih odnosa deteta sa drugima van porodice, unapređujući socijalno prilagođavanje dece (Bergin & Bergin, 2009).

U okviru metaanalize Barger sa saradnicima konstatuje da učešće roditelja u školovanju dece utiče na različite dimenzije njihovog prilagođavanja. U obrazovnom kontekstu roditeljska uključenost čini faktor koji može uticati na motivaciju i angažovanje dece. Izvan obrazovnog konteksta roditeljska uključenost može olakšati njihovo socijalno i emocionalno prilagođavanje i preduprediti delinkventno ponašanje. Motivacija i angažovanje, kao i socijalno i emocionalno prilagođavanje, sa uzrastom deteta identifikovani su kao važni faktori uspeha, nezavisno od intelektualnih veština, pa čak i prethodnih postignuća (Crede & Kuncel, 2008; Heckman & Rubinstein, 2001). Pretpostavlja se i da su višestruke dimenzije prilagođavanja dece osnažene putem roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i da su u recipročnom odnosu. Ovako shvaćeni motivacija i angažovanje dece čine ključne mehanizme koji se putem uključenosti roditelja u dečije obrazovanje mogu unaprediti vodeći dečijim postignućima (Cheung et al., 2016; Dearing et al., 2004; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Istovremeno postignuća, kao rezultat veštine roditeljske uključenosti, mogu unaprediti motivaciju i angažovanje dece. Pretpostavlja se i da slični recipročni uticaji postoje između različitih dimenzija prilagođavanja koje podstiču roditeljsku uključenost (Dodge, et al., 2008; Ladd et al., 1999).

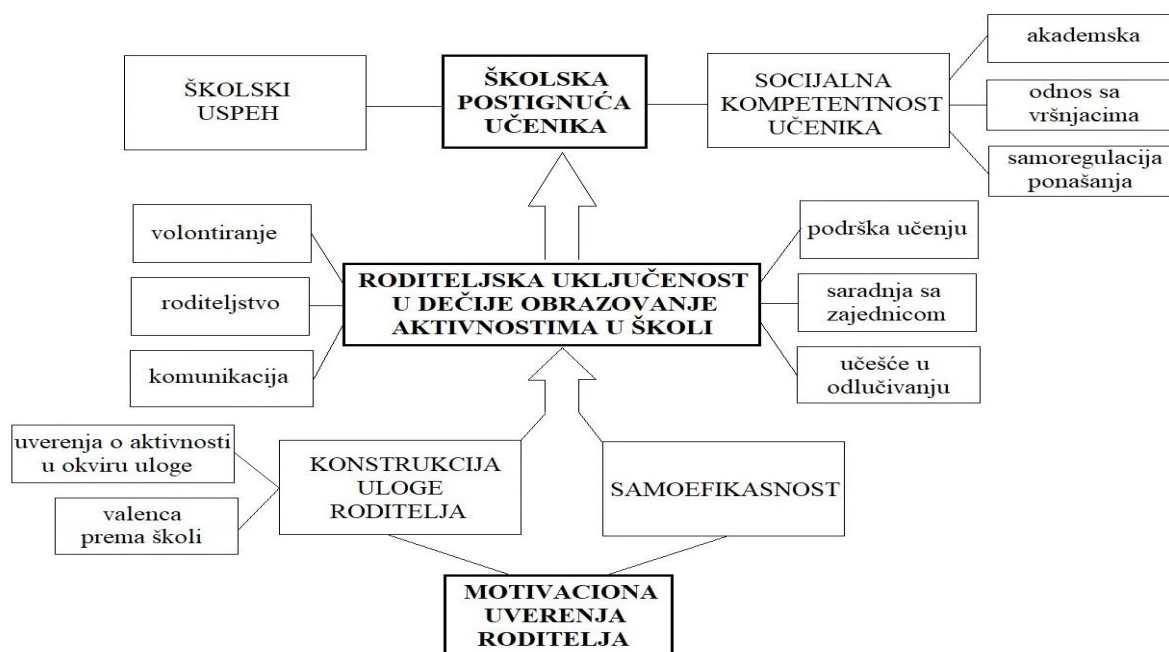
Barger, u skladu sa ranijim metaanalizama iz oblasti uključenosti roditelja u dečije obrazovanje u školi i kod kuće, beleži malu do umereno pozitivnu povezanost roditeljske uključenosti sa obrazovnim (akademskim) prilagođavanjem dece, koja se manifestuje postignućem, angažovanjem i motivacijom. Najveći efekat roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje kod kuće i u školi dovodi se u vezu sa dimenzijom motivacije. U skladu sa teorijom i istraživanjem, uključenost roditelja u dečije obrazovanje u školi i kod kuće u sličnoj je vezi i sa dečjim obrazovnim prilagođavanjem, predupređujući socijalne i emocionalne probleme, kao i delinkventno ponašanje dece (Bradford-Brown et al., 1993; El Nokali et al., 2010; Pomerantz et al., 2012). Ispitivanjem efektivnosti različitih oblika roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje Barger navodi da je participacija i učešće roditelja u odlučivanju u maloj, mada značajnoj pozitivnoj povezanosti sa angažovanjem i motivacijom učenika. Ustanovljeno je i da je učešće u odlučivanju, kao oblik roditeljske uključenosti, u maloj ali značajnoj povezanosti sa obrazovnim postignućima učenika. Kada se razmatra roditeljska uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće, zapaža se pozitivna povezanost roditeljskih razgovora sa decom, ohrabrenja, intelektualno stimulativnih aktivnosti sa dečijim postignućima i motivacijom. Međutim, aktivnosti razgovora i ohrabrenja pokazali su značajan efekat na dečije angažovanje, u poređenju sa oblicima intelektualno stimulativnih aktivnosti. Indikatori roditeljske uključenosti u oblasti pružanja pomoći u izradi domaćih zadataka obuhvaćeni Bargerovom metaanalizom sugerišu nisku, ali statistički značajnu korelaciju sa obrazovnim postignućima učenika. Međutim zabeležena je pozitivna korelacija između pomoći roditelja deci u izradi domaćih zadataka sa angažovanjem i motivacijom učenika, pri čemu angažovanje ima snažniji efekat.

U celini, rezultati metaanalize podržavaju ideju uključivanja roditelja u školovanje dece, kao važan faktor u prilagođavanju dece u obrazovnom kontekstu i šire. Prema Bargeru, sa uzrastom učenika različite dimenzije obrazovnih postignuća učenika pokazuju se kao efekti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Barger et al., 2019).

2. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

2.1. Predmet istraživanja

U savremenom društvenom kontekstu odnos porodice i škole najčešće se konceptualizuje kao roditeljska uključenost u dečije obrazovanje. Ovim pojmom naglašava se vrednost i značaj usklađenih uloga, interakcija i ulaganja resursa primarnih sistema dečijeg života (porodica i škola) za školska postignuća i različite ishode dečijeg razvoja. Imajući u vidu da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje složen proces, uslovljen velikim brojem faktora učesnika procesa i konteksta, pažnja u okviru integrisanog modela istraživanja usmerena je ka ispitivanju i sagledavanju finijih nijansi roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Finije nijanse podrazumevaju ispitivanje odnosa specifičnih faktora, njihovih karakteristika, komponenti (roditeljska motivaciona uverenja) i dimenzija, koje mogu voditi potpunijem sagledavanju i razumevanju motiva roditelja za uključenost u dečije obrazovanje i školskih aktivnosti roditeljske uključenosti, u vezi sa ishodima obrazovanja i razvoja učenika (školska postignuća učenika). Polazeći od naučno utemeljenih uverenja i pretpostavki o odnosu prediktora i ishoda roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, u cilju osvetljavanja individualnih motiva roditelja za uključenost i potencijalnih pozitivnih ishoda učenika (školska postignuća učenika), konstruisan je integrisani model roditeljske uključenosti (Slika 8). Model slikovito opisuje predmet istraživanja, koji se u opštem smislu može definisati kao ispitivanje odnosa između ključnih varijabli u istraživanju. Preciznije, predmet istraživanja podrazumeva ispitivanje odnosa roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, i povezanost motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika, koja čine osnovu te uključenosti. Ono što doprinosi složenosti integrisanog modela je složenost i multidimenzionalnost ključnih varijabli istraživanja. Samim tim predmet istraživanja dobija na složenosti, a postepenim istraživačkim koracima o odnosu specifičnih karakteristika, komponenti i dimenzija modela dolazi se do zaključaka o cilju istraživanja.



Slika 8: Prikaz integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Ispitivanje odnosa karakteristika i komponenti prediktora i dimenzija ishoda roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, kao i ispitivanje efekata medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, postepeno vodi formiranju potpunije slike o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje. U tom smislu je ispitivanje i sagledavanje efekata medijatorske uloge roditeljske uključenosti značajno sa stanovišta zaključaka o efikasnosti i unapređenju školske prakse roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Važno je istaći da se u formiranju što celovitije slike o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima iniciranim od strane škole, u okviru integrisanog modela istraživanja, polazi od perspektiva neposrednih učesnika procesa (roditelja i nastavnika). Različite perspektive vode sagledavanju onih aspekata roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koje se prepoznaju kao ključne za razumevanje motiva roditelja kao prediktora roditeljske uključenosti u aktivnosti škole i školskih postignuća učenika kao ishoda te uključenosti. U tom smislu perspektiva roditelja je važna sa stanovišta razumevanja individualne odluke roditelja (motiva roditelja) za uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima u školi. Zasniva se na ispitivanju odnosa motivacionih uverenja roditelja (konstrukcije uloge roditelja i samoeфикаsnost za pružanje pomoći detetu da postigne školske ishode), roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i školskih postignuća učenika. Pored perspektive roditelja, koja pruža uvid u jedinstvene motive roditelja koji su u osnovi njihove odluke o uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi, prepoznaje se i značaj perspektive nastavnika u sveobuhvatnijem sagledavanju problema istraživanja. Perspektiva nastavnika značajna je sa stanovišta razumevanja i formiranja zaključaka o efektivnosti roditeljske uključenosti. Imajući u vidu da se efektivnost dovodi u vezu sa školskim postignućima učenika, perspektiva nastavnika se zasniva na specifičnom uvidu u aspekt školskih postignuća učenika, odnosno zasniva se na proceni socijalne kompetentnosti učenika u školi.

Polazeći od uverenja da nastavnici (odeljenjske starešine) imaju neposredni uvid u ponašanje učenika u školskom kontekstu, tokom različitih školskih aktivnosti (na času, školskom odmoru, školskim svečanostima i dr.), procena socijalne kompetentnosti učenika u školi bazira se na proceni socijalnih veština učenika od strane odeljenjskih starešina. Ispitivanje povezanosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i socijalne kompetentnosti učenika u školi značajna je sa stanovišta implikacija za unapređenje obrazovne i vaspitne prakse, kao i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Imajući u vidu da se u okviru ovog rada polazi od uverenja o značaju i vrednosti uloge roditelja u dečijem obrazovanju, kao i njihove perspektive u ispitivanju uključenosti u dečije obrazovanje, kao ključno nameće se pitanje da li roditelji uključenost u dečije obrazovanje vide kao deo svoje roditeljske uloge i da li sopstvenu efikasnost za pružanje pomoći detetu za postizanje uspeha u školi procenjuju kao adekvatnu. Odgovori na ta pitanja zasnivaju se na složenom procesu ispitivanja karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja (konstrukcije uloge i samoeфикаsnosti roditelja) u vezi sa školskim aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i školskim postignućima učenika. Razumevanje motiva roditelja za uključenost u dečije obrazovanje, odnosno ispitivanje karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja, prepoznaje se kao ključno. To znači da je poznavanje specifičnih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja značajno

za učešće u dečijem obrazovanju i može artikulirati pedagoške implikacije za unapređenje. Pre svega može se planirati i organizovati obuka roditelja, doprinoseći proširivanju svesti o značaju njihove uloge u obrazovanju deteta, kao i proširivanju svesti o sopstvenim kompetencijama i mogućem doprinosu školskim postignućima učenika.

U skladu sa tim može se konstatovati da ispitivanje složenog odnosa karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja u vezi sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i školskim postignućima učenika potencijalno može činiti osnovu unapređenja roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, a posredno i školskih postignuća učenika.

2.2. Definisanje osnovnih pojmova u istraživanju

Ključni pojmovi koji se definišu u radu su: roditeljska uključenost u dečije obrazovanje, motivaciona uverenja roditelja, školski uspeh učenika, socijalna kompetentnost učenika u školi.

Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje podrazumeva sve aktivnosti koje roditelji, na inicijativu i uz podršku škole, realizuju kod kuće i/ili u školi radi unapređenja obrazovnih postignuća učenika. U okviru rada roditeljska uključenost konceptualizovana je tipologijom autorke Epštajn (Epstein et al., 1995, 1996, 2001, 2002). Ovu tipologiju čini šest različitih aspekata: podrška škole roditeljstvu, komunikacija, volontiranje, učenje kod kuće, donošenje odluka, saradnja sa zajednicom. Navedene aktivnosti inicira škola, povezujući školu, roditelje i zajednicu.

Podrška škole roditeljstvu obuhvata sadržaje i aktivnosti koje škola inicira kao podršku porodicama u formiranju sigurnog okruženja rasta i učenja deteta, doprinoseći time primerenom ponašanju deteta u školi. U okviru aktivnosti podrške škola treba da obezbedi obuku i informacije za roditelje koje će im pomoći da bolje razumeju razvoj i obrazovanje deteta doprinoseći njihovom unapređenju. Podrška škole roditeljstvu je u ovom radu koncipirana kao pisano informisanje roditelja o značajnim temama za dečiji razvoj i obrazovanje, kao što su pisane informacije o efikasnim strategijama učenja, informacije o školskim pravilima, izveštaji o napredovanju dece, ponašanju učenika i slično.

Komunikacija podrazumeva razmenu relevantnih informacija porodice i škole u vezi sa školskim programom i obrazovnim napretkom učenika. Polazeći od uverenja da je škola odgovorna za kontakt sa porodicom i pružanje informacija o svom radu i postignućima učenika, načini komunikacije treba da budu prihvatljivi za roditelje i u skladu sa specifičnostima konteksta škole. U ovom radu komunikacija podrazumeva dolaske roditelja na školske sastanke, individualne i/ili grupne.

Volontiranje se zasniva na doprinosu koji roditelji mogu pružiti školskoj sredini i funkcionisanju škole, bez nadoknade. U tom smislu škole mogu značajno profitirati iz procesa volontiranja roditelja, tako što će, na primer, napraviti fleksibilne rasporede za uključenost većeg broja roditelja, potruditi se da spoje interesovanja roditelja sa potrebama učenika, nastavnika i administrativnog osoblja. U okviru ovog rada volontiranje se odnosi na učešće roditelja u različitim školskim događajima (učestvovanje u nastavi, pomoć u

realizaciji aktivnosti kao što su predstave, školska takmičenja, održavanje školskog prostora i slično).

Učenje kod kuće podrazumeva pomoć koju porodica i roditelji dobijaju od škole u vidu znanja i veština značajnih za unapređenje učenja dece i izrade domaćih zadataka. Podrazumeva se da, uz podršku i smernice nastavnika, roditelji mogu pomoći svojoj deci u aktivnostima koje su vezane za učenje. Učenje kod kuće u radu je koncipirano kao podrška koju roditelji pružaju deci u učenju.

Donošenje odluka predstavlja oblik roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, zasnovan na podršci koju škola pruža roditeljima za učešće u školskom životu i odlučivanju škole. U tom smislu donošenje odluka podrazumeva mišljenje roditelja o različitim aspektima školskog života, kao što su organizacija sekcija u školi, upravljanje školom, organizacija ekskurzija i događaja u školi, pitanja od značaja za zdravlje i bezbednost u školi i slično. Učešćem u procesu donošenja odluka roditelji, uz podršku i pomoć škole, mogu ostvariti svoj interes.

Saradnja sa zajednicom podrazumeva da škola koordinira resurse i usluge lokalne zajednice sa porodicom, učenicima i školom, a u cilju podrške učenju. Saradnja sa zajednicom definisana je kao pomoć škole roditeljima u vidu potrebnih informacija i usmeravanja roditelja na podršku drugih institucija u ostvarivanju njihovih prava (zdravstvenih, stambenih, socijalnih i dr.).

Roditeljska motivaciona uverenja čine aspekt odluke roditelja za (ne)uključenost u dečije obrazovanje i definisana su dvema karakteristikama: konstrukcijom uloge roditelja i samoefikasnošću roditelja u pružanju pomoći detetu u školi. *Konstrukcija uloge roditelja* u sferi roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje sadrži dve komponente koje je bliže opisuju – uverenja o aktivnosti te uloge i valenca roditelja prema školi (npr. osećanja i iskustva roditelja u vezi sa školom). *Samoefikasnost roditelja* u pružanju pomoći detetu u učenju podrazumeva uverenja roditelja o mogućem doprinosu i unapređenju obrazovnih postignuća učenika.

Školski uspeh učenika izjednačen je sa opštim uspehom na kraju prvog polugodišta. Prema Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja iz 2021. godine, član 75, „Opšti uspeh učenika osnovnog obrazovanja i vaspitanja utvrđuje se na kraju prvog i drugog polugodišta na osnovu aritmetičke sredine zaključnih prelaznih brojevanih ocena iz obaveznih predmeta i iz izbornog programa drugi strani jezik, kao i ocene iz vladanja, počev od šestog razreda” (Službeni glasnik Republike Srbije, 129/2021). Opšti uspeh na kraju prvog polugodišta školske 2022/23. godine utvrđuje se kao odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan.

Socijalna kompetentnost učenika u školi, u skladu sa Merelovom konceptualizacijom, opisuje se kao delotvorno i efikasno funkcionisanje učenika u socijalnoj situaciji. Definisana je procenom specifičnih socijalnih ponašanja učenika. Podrazumeva merenje pozitivnih socijalnih ponašanja, odnosno procenu specifičnih socijalnih ponašanja, sa akcentom na procenu individualnih adaptivnih karakteristika ponašanja učenika (Merrell & Gimpel, 1998; Merrell, 2008). Kao socijalno kompetentna ponašanja u školskom okruženju, za potrebe ovog rada uzeti su u obzir *kvalitet interpersonalnih odnosa, odnosno odnos sa vršnjacima* (npr. empatično reagovanje, pružanje pomoći, socijabilnost), *upravljanje sobom, odnosno kontrola sopstvenog ponašanja* (npr. kontrola temperamenta, pravljenje kompromisa u konfliktnim situacijama, poštovanje školskih i opšte društvenih pravila) i

akademske veštine (npr. samostalnost izvršenja školskih zadataka, kvalitet u radu, praćenje izlaganja nastavnika). Učestalo ispoljavanje tih veština ukazuje na dobru socijalnu prilagođenost školskom okruženju, odnosno nivo socijalne kompetentnosti učenika.

2.3. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja je utvrđivanje efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja i školskih postignuća učenika. Cilj i zadaci istraživanja formulisani su polazeći od integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Zadaci istraživanja

1. Ispitati povezanost motivacionih uverenja roditelja (konstrukcija uloge i roditeljska samoefikasnost) sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.
 - 1.1. Ispitati povezanost dve komponente konstrukcije uloge roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
 - 1.1.1. Ispitati povezanost uverenja o ulozi roditelja sa oblicima roditeljske uključenost u obrazovanje
 - 1.1.2. Ispitati povezanost valence prema školi sa oblicima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
 - 1.2. Ispitati povezanost roditeljske samoefikasnosti i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
2. Ispitati povezanost varijable školskih postignuća učenika (opšti školski uspeh i socijalna kompetentnost) sa motivacionim uverenjima roditelja i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
 - 2.1. Ispitati povezanost socijalne kompetentnosti i školskog uspeha učenika kao varijabli ishoda
 - 2.2. Ispitati povezanost opšteg školskog uspeha sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoefikasnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
 - 2.3. Ispitati povezanost socijalne kompetentnosti učenika sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoefikasnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
3. Ispitati mogućnost predikcije školskih postignuća učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
 - 3.1. Ispitati mogućnost predikcije opšteg školskog uspeha učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje
 - 3.2. Ispitati mogućnost predikcije socijalne kompetentnosti učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

4. Ispitati mogućnost predikcije efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

- 4.1. Ispitati mogućnost predikcije efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i opšteg školskog uspeha učenika
- 4.2. Ispitati mogućnost predikcije efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i socijalne kompetentnosti učenika u školi

2.4. Varijable istraživanja

U okviru integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, u najopštijem smislu, ispitivan je odnos između ključnih varijabli u istraživanju: motivacionih uverenja roditelja, roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i školskih postignuća učenika. Ispitivanje odnosa između ključnih varijabli omogućilo je da se ustanovi efekat medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Status ključnih varijabli je:

- nezavisna (eksplanatorna) varijabla: motivaciona uverenja roditelja,
- medijatorska varijabla: roditeljska uključenost u dečije obrazovanje,
- zavisne varijable (kompenzatorne): školska postignuća učenika.

Zavisnu varijablu – školska postignuća učenika – pratili smo putem indikatora opšti školski uspeh i socijalna kompetentnost učenika u školi. Opšti školski uspeh učenika iz uzorka registrovan je na osnovu podataka koje su popunjavale odeljenjske starešine u okviru Instrumenta. Indikator opšteg školskog uspeha učenika činila je aritmetička sredina zaključnih prelaznih brojeanih ocena iskazana kao opšti školski uspeh: odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan i nedovoljan. Socijalna kompetentnost učenika u školi registrovana je na osnovu odgovora odeljenjskih starešina u Instrumentu za odeljenjske starešine. Ovaj instrument čini skala procene indikatora dimenzija ukupne socijalne kompetentnosti učenika u školi – *kvalitet interpersonalnih odnosa učenika* (npr. empatično reagovanje, pružanje pomoći, socijabilnost), *upravljanje sobom, odnosno kontrola ponašanja učenika* (npr. kontrola temperamenta, pravljenje kompromisa u konfliktnim situacijama, poštovanje školskih i opšte društvenih pravila) i *akademske veštine učenika* (npr. samostalnost izvršenja školskih zadataka, kvalitet u radu, praćenje izlaganja nastavnika).

Nezavisna varijabla motivaciona uverenja roditelja registrovana je na osnovu odgovora roditelja u okviru Instrumenta za roditelje – motivaciona uverenja roditelja – koji obuhvata dve skale procene: konstrukcija uloge roditelja i samoeфикаsnost roditelja u pružanju pomoći detetu u školskom učenju. Konstrukcija uloge roditelja kao karakteristika motivacionih uverenja posmatrana je putem indikatora dve podskale: uverenja o aktivnosti uloge i valence roditelja prema školi. Samoeфикаsnost roditelja u pružanju pomoći detetu u školskom učenju kao druga karakteristika motivacionih uverenja registrovana je putem skale o roditeljskoj samoeфикаsnosti.

Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje kao medijatorska varijabla obuhvatila je šest aspekata roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Varijabla je registrovana na osnovu odgovora roditelja u Instrumentu za roditelje učenika. Instrument obuhvata šest podskala procene roditeljske uključenosti: sastanci u školi – razredni ili grupni, podrška škole roditeljstvu – pisane informacije koje će pomoći porodici da bolje razume razvoj deteta i da ga poboljša, podrška u učenju, volontiranje roditelja, učešće u donošenju odluka u školi, saradnja sa zajednicom. Imajući u vidu da subskale uključenosti roditelja koreliraju međusobno (Pirsonove korelacije), a neke od njih imaju lošije merne karakteristike (nenormalnost raspodele i niska pouzdanost kod saradnje sa zajednicom, sastancima i podrške učenju), urađena je faktorska analiza kako bi se proverilo da li se ove skale mogu grupisati u neku meru višeg reda (faktor). Analiza je izdvojila jedan zajednički faktor sa kojim sve skale pokazuju visoke korelacije (zasićenja). Taj faktor je nazvan ukupan skor uključenosti roditelja u dečije obrazovanje i primenjen je u modelima strukturalnih jednačina zbog više pouzdanosti od pojedinačnih podskala roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Imajući u vidu složenost i multidimenzionalnost integrisanog modela istraživanja, koji je uslovljen složenošću i multidimenzionalnošću elemenata modela, u cilju formiranja finijih, potpunijih i sveobuhvatnijih zaključaka o odnosu, povezanosti, ulozi, efektivnosti i mogućnosti predviđanja pojava i procesa ispitivane pojave, ispitivani su odnosi i povezanost karakteristika, komponenti i dimenzija ključnih varijabli istraživanja. To znači da su varijable tokom istraživanja menjale status.

2.5. Hipoteze istraživanja

U najopštijem smislu može se pretpostaviti da motivaciona uverenja roditelja imaju efekat na školska postignuća učenika (školski uspeh i socijalnu kompetentnost učenika u školi) preko roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Na osnovu teorijskih razmatranja, rezultata dosadašnjih istraživanja i iskustva, postavili smo sledeće hipoteze:

1. postoji povezanost između svih ispitivanih komponenti i dimenzija motivacionih uverenja roditelja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje;
2. postoji povezanost varijable školskih postignuća učenika (opšti školski uspeh i socijalna kompetentnost) sa motivacionim uverenjima roditelja i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje;
3. motivaciona uverenja i uključenost roditelja u dečije obrazovanje predviđaju školska postignuća učenika;
4. moguća je predikcija efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika.

2.6. Uzorak, vreme i mesto istraživanja

Uzorak istraživanja čine roditelji i odeljenjske starešine učenika sedmog i osmog razreda osnovnih škola. Imajući u vidu da su u naučnoj literaturi uglavnom zastupljena istraživanja i naučni rezultati o značaju roditeljske uključenosti u obrazovanje dece predškolskog i mlađeg osnovnoškolskog uzrasta, a da su u manjoj meri prisutna istraživanja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje dece starijeg osnovnoškolskog uzrasta (El Nokali et al., 2010), opredelili smo se upravo za istraživanje na uzorku roditelja i odeljenjskih starešina dece sedmog i osmog razreda. U skladu sa tim, u okviru rada polazi se od pretpostavke da se efekti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi mogu uspešno manifestovati i zabeležiti upravo na školskim postignućima učenika (školskom uspehu i socijalnoj kompetentnosti) starijeg osnovnoškolskog uzrasta.

Istraživanje na uzorcima roditelja i odeljenjskih starešina učenika sedmog i osmog razreda značajni su radi sticanja uvida o uzrasno specifičnim, pedagoško primerenim i efikasnim školskim aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, kao i saznanjima koja bi mogla unaprediti ukupnu roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima u školi.

Istraživanje je realizovano tokom januara i februara školske 2022/23. godine. Uzimajući u obzir predmet, cilj i zadatke istraživanja, koji se odnose na ispitivanje mišljenja i uverenja roditelja i nastavnika, uzorak istraživanja čini 253 roditelja učenika sedmog i osmog razreda iz pet osnovnih škola u Beogradu. Za potrebe istraživanja ispitano je i 15 odeljenjskih starešina učenika čiji su roditelji učestvovali u istraživanju.

Iz tabelarnog pregleda podataka može se videti da su istraživanjem bile obuhvaćene osnovne škole sa teritorije grada Beograda, opština Voždovac (OŠ „Đura Daničić”, OŠ „Filip Filipović”, OŠ „Veselin Masleša”) i Zemun (OŠ „Majka Jugovića” i OŠ „Rade Končar”).

Tabela 1: *Uzorak škola*

ŠKOLA	Broj	%
„Đura Daničić”	44	17.4
„Filip Filipović”	59	23.3
„Veselin Masleša”	57	22.5
„Majka Jugovića”	52	20.6
„Rade Končar”	41	16.2
Ukupno	253	100.0

Kada je reč o strukturi roditelja prema polu (Tabela 2), uočljivo je da je u uzorku zastupljen veći broj roditelja ženskog pola (74.3 %), dok su roditelji muškog pola manje zastupljeni (25.7%). Veća zastupljenost roditelja ženskog pola u popunjavanju upitnika može značiti da su žene u većem stepenu uključene u dečije obrazovanje, odnosno generalno više vremena provode sa decom posvećujući im pažnju i negu (Parke, 2002). Treba imati i u vidu da naučna literatura pravi razliku u načinu na koji roditelji različitog pola (očevi i majke) učestvuju u dečijem obrazovanju (Pleck, 1997). U tradicionalnom smislu, očevi su prisutni u

dečijem životu kao oni koji obezbeđuju prihod, vode računa o disciplini i zaštiti članova porodice, predstavljajući moralni uzor detetu. Pretpostavka je da su očevi u većoj meri uključeni u instrumentalne, a majke u ekspresivne dimenzije roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, odnosno da se majke u većem stepenu angažuju u dečijem obrazovanju direktnim oblicima uključenosti u osnovnoj školi, kao što je npr. pomoć oko izrade domaćih zadataka ili uključivanje u aktivnosti škole, za razliku od očeva (Lamb & Lewis, 2010; Parke, 2002).

Tabela 2: *Uzorak roditelja – polna struktura roditelja*

POL RODITELJA	Broj	%
Muško	65	25.7
Žensko	188	74.3
Ukupno	253	100.0

U Tabeli 3. prikazana je obrazovna struktura roditelja koji su učestvovali u istraživanju. Uvidom u tabelu zaključuje se da je najveći broj ispitanih roditelja sa završenim fakultetom (43.1%), potom slede roditelji sa završenom srednjom školom (38.3%), specijalizacijom (15.00%) i doktoratom (3.2%). Od ukupno 253 roditelja samo jedan roditelja ima završenu osnovnu školu.

Tabela 3: *Uzorak roditelja – obrazovna struktura roditelja*

OBRAZOVANJE RODITELJA	Broj	%
Osnovna škola	1	0.4
Srednja škola	97	38.3
Fakultet	109	43.1
Specijalizacija	38	15.0
Doktorat	8	3.2
Ukupno	253	100.0

U istraživanju su učestvovala i odeljenjske starešine sedmog i osmog razreda iz pet osnovnih škola. Perspektiva odeljenjskih starešina o socijalnoj kompetentnosti učenika u školskom kontekstu značajna je sa stanovišta formiranja potpunije slike o doprinosu roditeljske uključenosti razvoju socijalne kompetentnosti učenika starijeg osnovnoškolskog uzrasta. Imajući u vidu da je socijalna kompetentnost učenika važan preduslov ne samo obrazovnih postignuća već i postignuća u kasnijem životu, važno je razmotriti kako se roditeljskom uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi može doprineti njenom unapređenju. Roditelji i odeljenjske starešine učenika sedmog i osmog razreda procenjivali su različite aspekte roditeljske uključenosti za 57.7% učenika sedmog razreda i 42.3% učenika osmog razreda.

Tabela 4: *Uzorak učenika po razredima*

RAZRED	Broj	%
Sedmi	146	57.7
Osmi	107	42.3
Ukupno	253	100.0

2.7. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju su primenjene metoda teorijske analize, eksplanatorna i deskriptivno-analitička metoda. Metoda teorijske analize obuhvata koncipiranje teorijske osnove istraživačkog rada, u cilju teorijskog rasvetljavanja problema istraživanja. Teorijskom analizom formulisan je predmet istraživanja, konceptualizovani su osnovni pojmovi, utvrđen je cilj istraživanja, zadaci i istraživačke hipoteze. Takođe, ova metoda primenjena je i u delu interpretacije rezultata istraživanja, prilikom poređenja obrazloženja dobijenih rezultata sa obrazloženjima rezultata prethodnih istraživanja. Deskriptivna i eksplanatorna metoda primenjene su u skladu sa prirodom istraživanja i postavljenim zadacima. Ovim metodama istraživanja utvrđen je odnos između varijabli istraživanja, kao i valjanost postavljenih hipoteza.

U istraživanju je korišćena tehnika anketiranja i skaliranja. Primenjena su tri instrumenta kojima se utvrđuju karakteristike, komponente i dimenzije istraživanih pojava. Za ispitivanje motivacionih uverenja roditelja primenjena je Skala konstrukcija uloge roditelja, dok je za ispitivanje roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje primenjen Upitnik za roditelje. Socijalna kompetentnost učenika u školi ispitana je Skalom socijalnog ponašanja učenika u školi.

Skala procene za merenje motivacionih uverenja roditelja sadrži dve podskale (*Parental Role Construction for Involvement in the Child's Education Scale A*, Hoover-Dempsey & Sandler, 2005). Prva šestostepena podskala – Uverenja o aktivnosti u okviru roditeljske uloge (*Role Activity Beliefs*) sadrži 10 ajtema, u okviru kojih roditelji procenjuju uverenja o angažovanju odnosno aktivnosti u okviru uloge, izjašnjavanjem o stepenu odgovornosti za uključenost u dečije obrazovanje (npr. „Verujem da je moja odgovornost da pomognem detetu u izradi domaćih zadataka”). Druga šestostepena podskala – Valenca prema školi (*Valence towards school*) sadrži šest ajtema i meri osećanja i iskustva roditelja u vezi sa školom, iz vremena kada su roditelji bili učenici (npr. „Moji nastavnici su me ignorisali”). Ustanovljena alfa pouzdanost za dve skale je .80 i .85 respektivno. Podskale se mogu koristiti nezavisno, kao indikatori izgradnje uloga, a mogu se koristiti i zajedno za kreiranje kategorija izgradnje uloga (fokusirane na roditelje, škole, partnerstvo) (Walker et al., 2005).

Skala uverenja roditelja o samoeфикаsnosti za pružanje pomoći detetu da postigne školski uspeh (*Parent self-efficacy for helping the child succeed in school*, Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) je šestostepena skala koja sadrži sedam ajtema (npr. „Znam kako da pomognem detetu da bude bolje u školi”). Ajtemi skale procenjuju specifičnu ефикаsnost roditelja u vezi sa uticajem na dečije učenje. Alfa pouzdanost za skalu koja je korišćena je .78.

Upitnik za roditelje je adaptirana verzija upitnika koji je korišćen u istraživačkom projektu komparativnog istraživanja roditeljske uključenosti, a čiji su rezultati objavljeni u publikaciji „Upravljanje školom i socijalna inkluzija – Roditeljska uključenost” (Kovač-Cerović et al., 2012). Iz originalnog upitnika za roditelje preuzeti su iskazi – pitanja zatvorenog tipa. Roditelji procenjuju iskaze o značaju i učestalosti različitih oblika roditeljske uključenosti u aktivnosti škole, prema tipologiji autorke Epštajn. Različiti oblici roditeljske uključenosti imaju svoje varijacije: dolasci na školske sastanke – individualne i odeljenjske; dobijanje pisanih informacija od škole kao podrška uspešnom roditeljstvu, informacije o tome kako pomoći detetu u učenju, razredni ili školski bilten, informacije o različitim aspektima razvoja deteta / zdravstvene informacije; podrška detetovom učenju kod kuće – da li je to korisno za dete; volontiranje u školskim aktivnostima i događajima – pomoć u održavanju školske infrastrukture, pomoć u sportskim, socijalnim i kulturnim aktivnostima, pomaganje nastavnicima u nastavi, pomaganje u ostalim školskim službama (biblioteka itd.); učešće u donošenju odluka na nivou škole u vezi sa upravljanjem finansijama, vannastavnim aktivnostima, organizacijom školskih dešavanja, pitanjima zdravlja i bezbednosti, opštim upravljanjem školom (npr. smene, promena lokacije, spajanje razreda), pitanjima obrazovanja (udžbenici, sadržaj časa, opterećenost učenika, ocenjivanje nastavnika), pitanjima nasilja i discipline u školi i drugim pitanjima koja su pokrenuta putem roditeljske inicijative; saradnja škole i zajednice – pitanja koja se tiču napora škole da pomogne porodicama kojima je neophodna podrška zajednice. Primeri iskaza u upitniku o značaju i učestalosti različitih aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje na poziv škole su „Koliko često je škola pozvala Vas ili nekog iz porodice na razredni ili grupni sastanak?”; „Ukoliko ste bili pozivani, da li je neko išao na sastanak?”.

Skala socijalne kompetentnosti (*School Social Behavior Scales – SSBS-2*, Second Edition, Merrell, 2002) primenjuje se za ispitivanje socijalne kompetentnosti učenika u školi. Originalni instrument (SBBS-2) je adaptiran, imajući u vidu da sadrži dve skale: Skalu socijalne kompetentnosti (*Social Competence Scale – Scale A*) i Skalu antisocijalnog ponašanja (*Antisocial Behavior Scale – Scale B*). U istraživanju nije primenjena skala za procenu antisocijalnog ponašanja učenika. Za procenu socijalne kompetentnosti učenika uzrasta od pet do 18 godina primenjena je Skala A (Skala socijalne kompetentnosti). Ova bihevioralna skala procenjuje adaptivno i pozitivno ponašanje učenika u školi. Socijalna kompetentnost učenika u školi određuje se kao skor procene vršnjačkih odnosa, povinovanja zahtevima / upravljanja sopstvenim ponašanjem i akademskog ponašanja (SSBS-2, skala A). Učestalost ispoljavanja određenog ponašanja ocenjuju odeljenjske starešine od 1 (nikada) do 5 (često). Skala je jednostavna za upotrebu i uključuje ugrađeni sistem za ocenjivanje. Skalu procene čine tri komponente.

Prva komponenta – *odnosi sa vršnjacima* – procenjuje se sa 14 stavki determinisanih opisima kao što su: saradnja i interakcija sa drugima, drugarstvo, podržavanje drugih, pružanje pomoći i sl. Stavke koje ulaze u ovu komponentu usmerene su na ispitivanje uspešnosti u uspostavljanju, održavanju i unapređivanju različitih vrsta odnosa sa vršnjacima i statusa koji učenik ima u razredu. Njom se mere socijalne veštine ili karakteristike koje su važne za uspostavljanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima i sticanje socijalnog prihvatanja od vršnjaka. Primeri ajtema iz ove subskale uključuju: „Nudi pomoć drugim učenicima kada im je potrebna”, „Poziva druge učenike da učestvuju u

aktivnostima”, „Ima razvijene veštine vođe”, „Uspešno započinje ili se uključuje u razgovor sa vršnjacima”.

Druga komponenta – *upravljanje sopstvenim ponašanjem* – definisana je sa 10 stavki u okviru skale. Stavke se odnose na sposobnost samokontrole i usklađenost ponašanja sa važećim školskim i opštedruštvenim pravilima (npr. spremnost na kompromise, poštovanje pravila, kontrola emocija i sl.). Primeri ajtema su: „Ostaje pribran kada iskrsnu problemi”, „Poštuje pravila koja važe u školi i razredu”, „U školi se ponaša primereno”.

Treća komponenta odnosi se na procenu *akademskog ponašanja* i definisana je sa osam stavki. Sadržaj stavki vezan je za pouzdanost, tačnost, marljivost i samostalnost u izvršavanju školskih obaveza i adekvatnost komunikacije sa nastavnikom. Ajtemi su povezani sa kompetentnim postignućima učenika i angažovanjem u akademskim zadacima. Primeri ajtema iz ove subskale su: „Pažljivo sluša i izvršava uputstva nastavnika”, „Školske zadatke izvršava na vreme” i dr.

2.7.1. Metrijske karakteristike primenjenih instrumenata u istraživanju

U istraživanju realizovanom u okviru ovog rada korišćeno je više instrumenata čije su metrijske karakteristike navedene. Vršeci preliminarne analize dobijenih rezultata upravljali smo se stručnim preporukama iz oblasti. U literaturi se navodi da su vrednosti Kronbahovog α koeficijenta iznad 0.70 prihvatljive (Pallant, 2013), a da vrednosti skjunisa između -2 do +2 i vrednosti kurtosisa između -7 do +7 ukazuju na normalnu raspodelu rezultata (Hair et al., 2010).

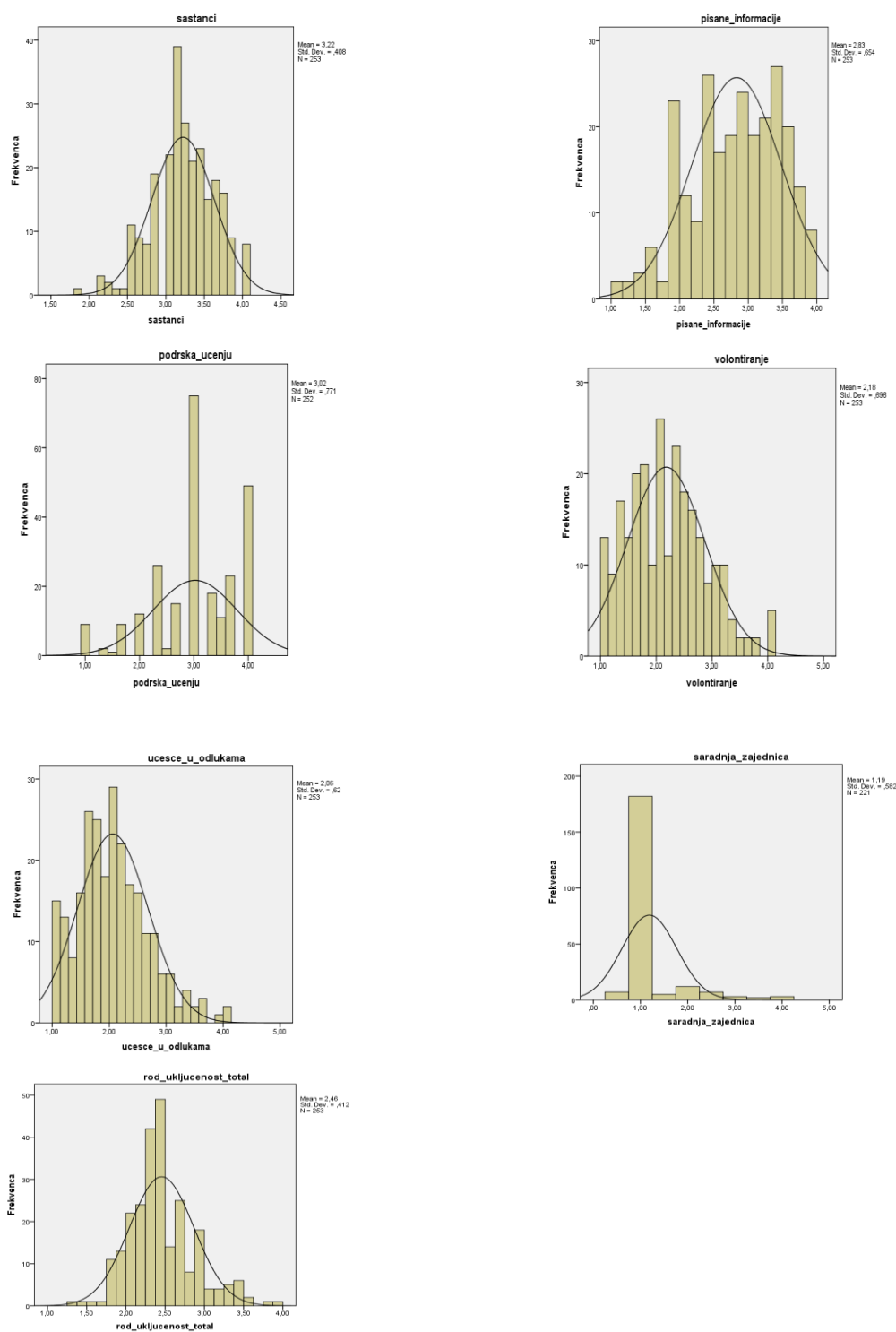
Deskriptivni pokazatelji i pouzdanost skale za procenu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Za procenu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi primenjuje se skala (upitnik) koja se sastoji od šest subskala. Ovom skalom ispituje se roditeljska uključenost u različite aktivnosti dečijeg obrazovanja na inicijativu škole. Deskriptivni pokazatelji i pouzdanost subskala za procenu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje prikazani su u Tabeli 5.

Tabela 5: Deskriptivne mere i pouzdanost skale roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Skale	N	Min	Max	Mean	SD	Skjunis	Kurtosis	Kronbah α
Sastanci	253	1.83	4.00	3.22	0.41	-0.43	0.16	0.61
Podrška škole roditeljstvu	253	1.00	3.86	2.83	0.65	-0.40	-0.59	0.89
Podrška učenju	252	1.00	4.00	3.02	0.77	-0.69	0.09	0.53
Volontiranje	253	1.00	4.00	2.18	0.70	0.40	-0.30	0.87
Učešće u odlukama	253	1.00	4.00	2.06	0.62	0.57	0.30	0.95
Saradnja sa zajednicom	221	.50	4.00	1.19	0.58	2.99	9.40	0.76
Roditeljska uključenost – ukupno	253	1.33	3.88	2.4552	.41	.66	.87	0.94

Raspodele skorova po svim skalama roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, na kojima se vide odstupanja od normalne raspodele, prikazane su u grafikonima na Slici 9.



Slika 9: Grafikoni raspodele za skalu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i subskele

Većina skala ima vrednosti skjunisa i kurtosisa u granicama normalne raspodele (skjunisa od -2 do +2, a kurtosis od -7 do +7), osim skale uključenosti kroz saradnju sa zajednicom koja pokazuje znatna odstupanja od normalnosti kroz pozitivnu asimetriju (preveliki broj niskih skorova) i leptokurtičnost (smanjenu diskriminativnost, odnosno skoro svi skorovi su slični i niski). Rezultate dobijene na ovoj skali uzećemo sa oprezom (ukoliko pokažu značajnost u nekoj od analiza), odnosno ukoliko ne pokažu značajnost, to može biti i posledica loših mernih karakteristika skale.

Imajući u vidu da subskale uključenosti roditelja koreliraju međusobno (Pirsonove korelacije), a neke od njih imaju lošije merne karakteristike (nenormalnost raspodele i niska pouzdanost kod saradnje sa zajednicom, sastancima i podrške učenju), urađena je faktorska analiza kako bi se proverilo da li se ove skale mogu grupisati u neku meru višeg reda (faktor). Analiza je izdvojila jedan zajednički faktor koji objašnjava 33.95% varijanse (Tabela 5), sa kojim sve skale pokazuju visoke korelacije (zasićenja) (Tabela 6). Taj faktor može se nazvati ukupan skor uključenosti roditelja u dečije obrazovanje i njega ćemo koristiti u modelima strukturalnih jednačina zbog više pouzdanosti od pojedinačnih skala.

Tabela 6: Svojsvene vrednosti izdvojene komponente

Komponenta	Karakteristični koren		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.037	33.950	33.950

Tabela 7: *Matrica strukture (faktorskih zasićenja) izdvojenih komponenti*

Podskale	Roditeljska uključenost – ukupno
Učešće u odlukama	.729
Volontiranje	.632
Sastanci	.602
Saradnja sa zajednicom	.528
Podrška učenju	.482
Podrška škole roditeljstvu	.483

Deskriptivni pokazatelji i pouzdanost skale za procenu motivacionih uverenja roditelja

Motivaciona uverenja roditelja u okviru ovog rada bliže su definisana konstrukcijom uloge i samoeфикасношću roditelja. Konstrukcija uloge roditelja je operacionalizovana onim što nazivamo njenim komponentama, a to su: uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge i valencom roditelja prema školi. Metrijske karakteristike skale procene ukazuju na visoku pouzdanost skale (Tabela 8).

Dve subskale konstrukcije uloge roditelja ukazuju na pouzdanost (uverenja o aktivnosti u vezi sa ulogom, 80; valentnost, 85), ali i na nekorelisanost (.08). U skladu sa sugestijama autora instrumenata, dve komponente konstrukcije uloge roditelja tretirali smo

kao ortogonalne dimenzije (Walker et al., 2006). Definisanje konstrukcije uloge putem dve nekorelirane komponente objašnjeno je teorijom uloge. Naime, autori teorijskog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i dve subskale konstrukcije uloge roditelja navode da teorija uloga jasno definiše uloge roditelja, koje se sastoje od uverenja i ponašanja. Na taj način uloga je definisana kao društveno konstruisan skup dužnosti, prava, obaveze i očekivanih ponašanja. Ovako shvaćena uloga podrazumeva „poklapanje” sa određenim pozicijama u različitim društvenim kontekstima, ali ne daje jasan osnov za opis karakterističnog ponašanja roditelja u okviru uključenosti u dečije obrazovanje (Biddle, 1986; Maccoby, 1980). Imajući u vidu da autori modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje smatraju da teorija uloga ne čini adekvatan okvir sagledavanja prediktora roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, koncept konstrukcije uloge roditelja je dopunjen. Polazeći od konceptualno prihvatljivog pristupa u operacionalizaciji i proceni konstrukcije uloge roditelja, dodata je nebihevioralna komponenta u tumačenju i shvatanju konstrukcije uloge roditelja. Ta nebihevioralna komponenta pojavila se i izdvojila u ranijim istraživanjima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, i čini je istorija afektivnih odgovora roditelja na školu (valenca roditelja prema školi). U kombinaciji sa uverenjima roditelja o aktivnostima u okviru uloge, valenca roditelja prema školi čini drugu važnu komponentu konstrukcije uloge roditelja. Konstruišući ulogu roditelja kao kombinaciju uverenja o aktivnosti u okviru uloge i valencom roditelja prema školi, konstrukcija uloge roditelja postaje kategorijalna varijabla adekvatna za primenu u istraživanjima.

Tabela 8: *Metrijske karakteristike i deskriptivne mere skala procene motivacionih uverenja roditelja*

Podskale	N	Min	Max	Mean	SD	Skjunis	Kurtozis	Kronbah α
Uverenja o aktivnosti u okviru uloge	253	1.80	6.00	4.59	0.81	-0.54	0.15	0.84
Valenca prema školi	252	1.67	6.00	5.10	0.85	-1.02	0.56	0.81
Samoeфикаsnost	253	1.91	6.00	4.43	1.02	-0.57	-0.69	0.96

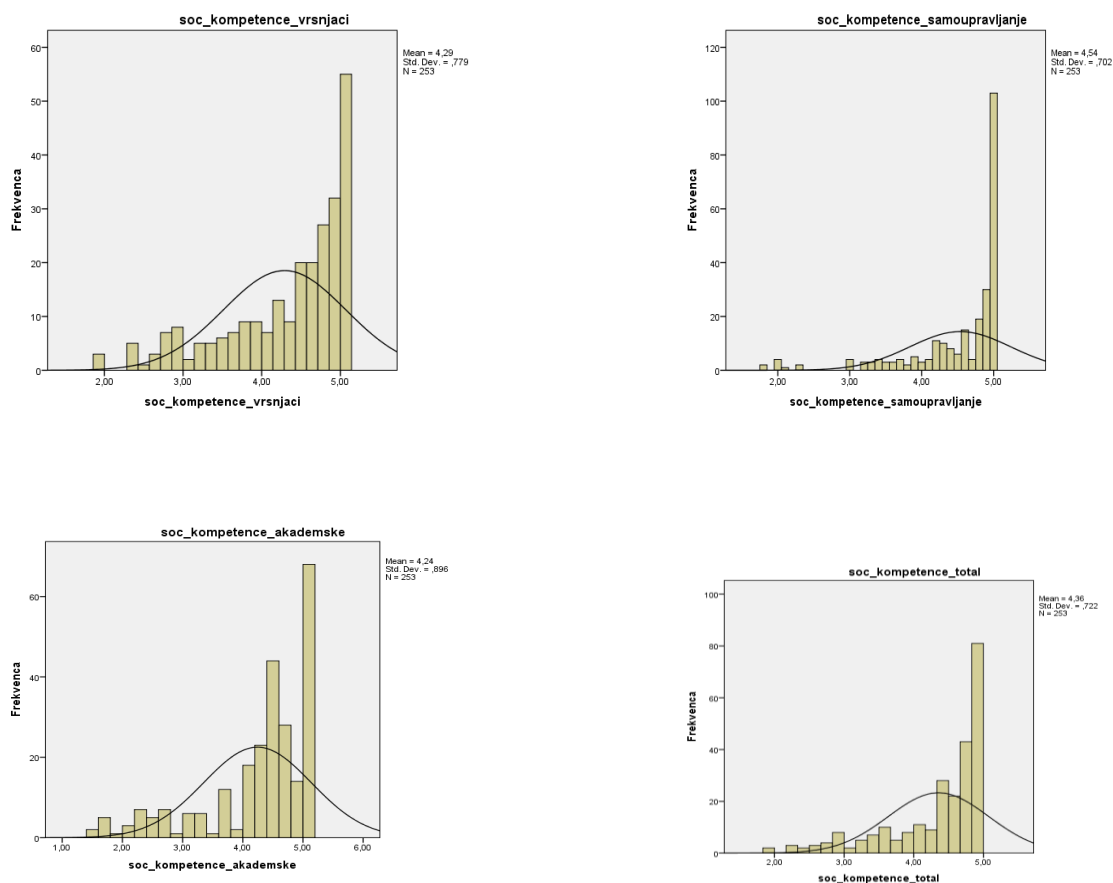
Deskriptivni pokazatelji i pouzdanost skale za procenu socijalne kompetentnosti učenika u školi

Skala socijalnog ponašanja učenika primenjena je za procenu socijalne kompetentnosti učenika u kontekstu škole. Skalu čine tri subskale. Deskriptivni pokazatelji i pouzdanost skale za procenu socijalne kompetencije prikazani su u Tabeli 9.

Tabela 9: Metrijske karakteristike i deskriptivne mere skale socijalne kompetentnosti učenika u školi

Skala i podskale	N	Min	Max	Mean	SD	Skjunis	Kurtozis	Kronbah α
Socijalne kompetencije – ukupno	253	1.88	5.00	4.36	0.72	-1.45	1.36	0.97
Socijalne kompetencije – odnos sa vršnjacima	253	1.93	5.00	4.29	0.78	-1.17	0.43	0.94
Socijalne kompetencije – samoregulacija ponašanja	253	1.80	5.00	4.54	0.70	-2.03	4.04	0.92
Socijalne kompetencije – akademsko ponašanje	253	1.50	5.00	4.24	0.90	-1.47	1.26	0.89

Pouzdanost skale socijalne kompetentnosti je zadovoljavajuća, odnosno vrednosti Kronbah alfa su visoke, kako za celu skalu, tako i za sve subskale. Vrednosti skjunisa i kurtozisa su u opsegu prihvatljivih vrednosti (veće od .07). Na Slici 10 prikazan je grafikon raspodele za celu skalu i subskale.



Slika 10: Grafikon raspodele za skalu socijalne kompetentnosti učenika u školi i subskale

2.8. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u osnovnim školama na teritoriji grada Beograda, u opštinama Voždovac i Zemun, u periodu januar, februar u mart mesec 2023. godine. Istraživanjem su obuhvaćeni roditelji učenika sedmog i osmog razreda osnovnih škola, kao i odeljenjske starešine učenika čiji su roditelji učestvovali u istraživanju. Roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje iniciranu od strane škole procenjivali su roditelji u okviru skale procene, iznoseći svoje mišljenje o sadržajima i aktivnostima koje škola realizuje kao roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje. Roditelji su popunjavali instrument istraživanja na roditeljskim sastancima, koji su organizovani na kraju prvog polugodišta, krajem januara i početkom februara meseca. U uvodnom delu skale prikupljani su opšti podaci o roditeljima, obrazovni nivo i pol, kao i podaci o učenicima (razred i školski uspeh). Istraživanje je bilo anonimno. U istraživanju su učestvovali i odeljenjske starešine. Polazeći od uverenja da odeljenjske starešine najbolje poznaju funkcionisanje svojih učenika u školskom okruženju, oni su procenjivali njihovu socijalnu kompetentnost u školi. Odeljenjske starešine su skale procene socijalne kompetentnosti učenika u školi popunjavale u slobodno vreme. Zbog obimnosti posla ostavljeno im je više vremena za popunjavanje i dostavljanje skala. U delu o opštim podacima obe skale, roditelji i odeljenjske starešine su upisivale i redni broj učenika iz dnevnika i na osnovu ovog broja povezivane su skale za svakog pojedinačnog učenika.

U organizacionom smislu uspešnosti realizacije istraživanja pomogli su direktori, stručni saradnici (pedagozi i psiholozi), odeljenjske starešine škola u kojima je realizovano istraživanje. Statistička obrada podataka obavljena je tokom aprila i maja meseca 2023. godine.

2.9. Statistička obrada podataka

Priroda primenjenih tehnika i instrumenata istraživanja uticala je na kvantitativni pristup u obradi podataka. Podaci dobijeni u ovom istraživanju obrađeni su u statističkom paketu SPSS (originalni naziv *IBM SPSS Statistics Version 20*). Korišćeni su sledeći postupci:

- za testiranje normalnosti distribucije varijabli korišćene su mere skjunis i kurtozis; vrednosti skjunisa između -2 do +2 i vrednosti kurtozisa između -7 do +7 ukazuju na normalno raspoređene rezultate (Hair et al., 2010);
- za utvrđivanje stepena izraženosti varijabli u ispitanom uzorku korišćeni su deskriptivni statistički pokazatelji (frekvencije, procenti, kumulativni procenti, aritmetička sredina i standardna devijacija);
- za utvrđivanje intenziteta i tipa povezanosti između varijabli korišćen je Pirsonov koeficijent linearne korelacije;
- višestrukom regresionom analizom sagledana je mogućnost predikcije školskih postignuća učenika (školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika) preko roditeljskih motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje;

- faktorska analiza kako bi se ustanovilo da li se podskale roditeljske uključenosti mogu grupisati u neku meru višeg reda (faktor);
- strukturalnim jednačinama (SEM) testirani su različiti modeli putanje predviđanja školskih postignuća učenika preko karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja, uz medijatorsku ulogu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, odnosno ispitano je da li motivaciona uverenja roditelja preko roditeljske uključenosti mogu predvideti školska postignuća učenika (školski uspeh i socijalnu kompetentnost učenika u školi).

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Realizacija cilja i zadataka istraživanja zahtevala je određenu hronologiju postupaka. Imajući u vidu složenost elemenata integrisanog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, koji opisuje ključne varijable istraživanja, njihove karakteristike, komponente i dimenzije, statistička obrada podataka i interpretacija dobijenih rezultata zasnivala se na postupnom prikazu realizovanih zadataka istraživanja, koji vode zaključcima u okviru opšteg cilja istraživanja.

Korelacioni odnos između obeležja pojave koje su složene i multidimenzionalne ispitan je primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije. Ustanovljeno je da među varijablama postoji linearna povezanost, a Pirsonov koeficijent korelacije (r) ukazao je na intenzitet i pravac (kvalitet) povezanosti među varijablama. Uvidom u rezultate istraživanja opažaju se značajne korelacije (vrednost Sig. manja od 0.05), kako pozitivne, tako i negativne. Pri tome korelacije do 0.3 (i u plusu i u minusu) ukazuju na nisku povezanost, dok je korelacija 0.6 srednja, a preko 0.7 visoka. Imajući u vidu da nije dovoljno izračunati sam koeficijent korelacije (kako ne bismo dobili pogrešnu procenu), utvrđena je i statistička značajnost (Sig), koja ukazuje na slučajnu ili stvarnu povezanost dve varijable u rasponu od -1 do 1.

3.1. Povezanost dve karakteristike motivacionih uverenja roditelja (konstrukcija uloge i samoeфикаsnost) sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Motivaciona uverenja roditelja predstavljaju složenu varijablu koju čine dve karakteristike – konstrukcija uloge roditelja i procena roditeljske samoeфикаsnosti. Prva komponenta se u istraživanju tretira kao dvodimenzionalna varijabla koja uključuje dimenziju uverenja o aktivnosti uloge i dimenziju valence prema školi. Zbog toga su i rezultati izloženi u skladu sa izdvojenim karakteristikama motivacionih uverenja i dimenzijama prve komponente.

3.1.1. Povezanost dve dimenzije konstrukcije uloge roditelja kao komponente motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Motivaciona uverenja roditelja u okviru istraživanja opisana su dvema karakteristikama: konstrukcijom uloge i samoeфикасношću roditelja. Konstrukcija uloge roditelja operacionalizovana je uverenjem roditelja o aktivnosti uloge i valencom roditelja prema školi. U skladu sa dimenzijama koje je bliže određuju, konstrukcija uloge roditelja merena je instrumentom koji sadrži dve podskale. Imajući u vidu da dve podskale konstrukcije uloge roditelja ukazuju na pouzdanost (uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge .80; valentnost .85), ali i na nekorelisanost (.08), u skladu sa sugestijama autora

instrumenata merenja dve dimenzije motivacionih uverenja roditelja tretirane su kao ortogonalne (Walker et al., 2005). Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima u školi merena je sa šest podskala u okviru instrumenta roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

3.1.1.1. *Povezanosti uverenja o aktivnosti uloge roditelja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

Uverenja o roditeljskoj ulozi kao dimenzija konstrukcije uloge roditelja povezana je sa šest ispitivanih oblika roditeljske uključenosti. Kao što se može videti iz Tabele 10, rezultati istraživanja pokazuju pozitivnu statistički značajnu korelaciju između uverenja o aktivnosti uloge i volontiranja u školi ($r = .356$; Sig. = .000); uverenja o aktivnosti uloge i roditeljske podrške učenju ($r = .300$; Sig. = .000); uverenja o aktivnosti uloge i učešća u odlučivanju škole ($r = .212$; Sig. = .001); uverenja o aktivnosti uloge i roditeljstva ($r = .196$; Sig. = .002) i uverenja o aktivnosti uloge sa roditeljskim sastancima ($r = .181$; Sig. = .004). Može se pretpostaviti da pozitivnija uverenja o aktivaciji roditelja u konstrukciji uloge vode većoj uključenosti u aktivnosti škole, odnosno većoj uključenosti roditelja u različite aktivnosti volontiranja u školi, većoj podršci učenju deteta, većem uključivanju roditelja u različite oblike odlučivanja u školi, adekvatnijem roditeljstvu i većem prisustvu roditeljskim sastancima u školi. Jedini oblik roditeljske uključenosti koji nije povezan sa uverenjem o roditeljskoj ulozi je saradnja sa zajednicom ($r = .017$; Sig. = .807).

Tabela 10: *Povezanost uverenja o aktivnosti uloge, valence roditelja prema školi i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

Podskale	Komunikacija – sastanci	Podrška škole roditeljstvu	Podrška učenju	Volontiranje	Učešće u odlukama	Saradnja sa zajednicom
Uverenja o aktivnosti uloge	.181	.196	.300	.356	.212	.017
Sig	.004	.002	.000	.000	.001	.807
N	253	253	253	253	253	221
Valenca roditelja prema školi	.086	.134	.079	.183	.063	- .014
Sig	.176	.033	.214	.004	.317	.835
N	252	252	251	252	252	220

3.1.1.2. Povezanost valence roditelja prema školi sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Valenca roditelja prema školi, kao druga dimenzija konstrukcije uloge roditelja, povezana je sa dve od šest ispitivanih aktivnosti roditeljske uključenosti. Kao što se može videti u Tabeli 10 rezultati istraživanja pokazuju pozitivnu statistički značajnu povezanost između valence roditelja prema školi i volontiranja kao oblika roditeljske uključenosti ($r = .183$; $\text{Sig} = .004$) i valence roditelja prema školi i podrške škole roditeljstvu kao oblikom roditeljske uključenosti ($r = .134$; $\text{Sig} = .033$). S tim u vezi može se pretpostaviti da pozitivna valenca roditelja prema školi vodi njihovoj većoj uključenosti u različite oblike volontiranja i adekvatnog roditeljstva. S druge strane, valenca roditelja prema školi ne ostvaruje statistički značajnu korelaciju sa četiri preostala oblika roditeljske uključenosti – roditeljski sastanci, podrška učenju, učešće u donošenju odluka škole i saradnja sa lokalnom zajednicom. Na osnovu navedenih rezultata jasno je da je komponenta roditeljskih uverenja o aktivnosti uloge značajnije povezana sa oblicima roditeljske uključenosti u odnosu na valencu prema školi. To može da znači da su uverenja o sopstvenoj ulozi roditelja značajnija od odnosa roditelja prema školi u smislu vrednovanja sopstvenog školskog iskustva i značaja škole (valenca prema školi).

3.1.2. Povezanost roditeljske samoeфикаsnosti kao karakteristike motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Procena samoeфикаsnosti roditelja, kao druge karakteristike motivacionih uverenja roditelja, ukazuje na pozitivnu statistički značajnu povezanost samo sa jednim ispitivanim oblikom roditeljske uključenosti – volontiranje roditelja u školi ($r = .139$; $\text{Sig} = .029$). S tim u vezi možemo pretpostaviti da će se roditelji koji iskazuju veći stepen samoeфикаsnosti u pružanju pomoći detetu u postizanju školskih postignuća, više angažovati u volonterskim aktivnostima koje organizuje škola. Drugim rečima, roditelji koji osećaju da su dovoljno efikasni, radije će se uključiti u volonterske aktivnosti. Kao što se može videti iz Tabele 11, roditeljska samoeфикаsnost ne ostvaruje statistički značajnu korelaciju sa oblicima uključenosti, kao što su sastanci u školi, podrška škole roditeljstvu, roditeljska podrška učenju, učešće u procesu donošenja odluka škole, saradnja sa zajednicom.

Tabela 11: Povezanost samoeфикаsnosti roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Skala	Komunikacija – sastanci	Podrška škole roditeljstvu	Podrška učenju	Volontiranje	Učešće u odlukama	Saradnja sa zajednicom
Samoeфикаsnost	-.063	.097	-.010	.139	.037	.048
Sig	.316	.123	.870	.029	.556	.474
N	253	253	252	253	253	221

Na osnovu rezultata istraživanja u okviru prvog zadatka može se konstatovati da motivaciona uverenja roditelja ne ostvaruju statistički značajnu povezanost sa velikim brojem ispitivanih oblika roditeljske uključenosti. S tim u vezi, prva karakteristika motivacionih uverenja – konstrukcija roditeljske uloge – ostvaruje veći broj korelacija u odnosu na drugu karakteristiku motivacionih uverenja – samoeфикаsnost roditelja. U okviru prve karakteristike, uverenja o aktivnosti uloge roditelja, ostvaruje veći broj povezanost sa oblicima roditeljske uključenosti u odnosu na stavke druge komponente, koje opisuju valencu roditelja prema školi.

3.2. Povezanost školskih postignuća učenika, motivacionih uverenja roditelja, i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Uvidom u Tabelu 12, koja prikazuje korelacije između obeležja pojave koju proučavamo, može se zapaziti da su školska postignuća učenika (školski uspeh i socijalna kompetentnost učenika u školi) i pojedinačne dimenzije socijalne kompetentnosti u značajnoj pozitivnoj, ali i u negativnoj korelaciji sa karakteristikama motivacionih uverenja roditelja i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

3.2.1. Povezanost opšteg školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika kao varijabli školskih postignuća

Rezultati istraživanja pokazuju da dve varijable ishoda koje definišu ispitivana školska postignuća – opšti školski uspeh i socijalna kompetentnost učenika – nisu međusobno nezavisne. Kao što se može videti u Tabeli 12, zabeležena je statistički značajna, visoka pozitivna korelacija ($r = .71$; $\text{Sig} = .000$) između opšteg školskog uspeha učenika i njihove socijalne kompetentnosti. Ovaj rezultat je u skladu sa teorijskim razmatranjima koja sugerišu značaj socijalnih veština i kompetencija učenika za postizanje opšteg školskog uspeha. Školski uspeh učenika je u statistički značajnoj korelaciji sa sve tri ispitivane dimenzije socijalne kompetentnosti učenika – odnosi sa vršnjacima, upravljanje učenika sopstvenim ponašanjem i akademsko ponašanje. Opšti školski uspeh je u visokoj pozitivnoj korelaciji sa dimenzijom akademska socijalna kompetentnost ($r = .774$; $\text{Sig} = .000$), odnosom prema vršnjacima ($r = .694$; $\text{Sig} = .000$), samoupravljanje ponašanjem ($r = .489$; $\text{Sig} = .000$).

3.2.2. Povezanost opšteg školskog uspeha sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoeфикаsnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije može se ustanoviti da je školski uspeh učenika u pozitivnoj korelaciji sa komponentom konstrukcije uloge roditelja – pozitivnom valencom roditelja prema školi ($r = .130$; $\text{Sig} = .040$), kao i sa karakteristikom motivacionih uverenja – samoeфикаsnost roditelja ($r = .070$; $\text{Sig} = .000$). To može značiti da se pozitivna iskustva roditelja sa školom iz vremena kada su oni bili đaci mogu dovesti u vezu sa višim školskim uspehom njihove dece. Istraživanjem je ustanovljena i značajna negativna korelacija školskog uspeha učenika i jedne aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije

obrazovanje – sastanci u školi ($r = -.132$; $\text{Sig} = .036$). Dobijena negativna korelacija može se objasniti tako da što je školski uspeh učenika u školi viši, manja je uključenost roditelja u sastanke u školi.

3.2.3. Povezanost socijalne kompetentnosti učenika sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoeфикаsnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Iz Tabele 12 može se videti da ukupna socijalna kompetentnost učenika ostvaruje statistički značajnu korelaciju samo sa jednom komponentom motivacionih uverenja roditelja, a to je roditeljska samoeфикаsnost. Između ukupne socijalne kompetentnosti i varijable koja opisuje komponentu motivacionih uverenja roditeljska samoeфикаsnost zabeležena je statistički značajna umerena pozitivna korelacija ($r = .566$, $\text{Sig} = .000$). Može se pretpostaviti da roditelji koji osećaju viši stepen ефикаsnosti u pružanju pomoći deci da ostvare školska postignuća imaju decu sa razvijenom socijalnom kompetentnošću. Ukupna socijalna kompetentnost učenika ne ostvaruje statistički značajnu povezanost ni sa jednim oblikom roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

Kada se razmatra povezanost pojedinačnih dimenzija socijalne kompetentnosti učenika sa varijablama motivacionih uverenja i oblika roditeljske uključenosti zapaža se slična tendencija. U Tabeli 12 moguće je primetiti da tri dimenzije socijalne kompetentnosti učenika ostvaruju statistički značajnu povezanost uglavnom sa varijablom roditeljska samoeфикаsnost (kao karakteristikom motivacionih uverenja roditelja). Tako je zabeležena statistički značajna umerena pozitivna povezanost ($r = .564$; $\text{Sig} = .000$) između odnosa učenika sa vršnjacima kao dimenzije socijalne kompetentnosti i roditeljske samoeфикаsnosti. Između varijable samoupravljanja učenika sopstvenim ponašanjem kao dimenzije socijalne kompetentnosti i roditeljske samoeфикаsnosti utvrđena je statistički značajna pozitivna umerena korelacija ($r = .431$; $\text{Sig} = .000$). Jedino varijabla akademska kompetentnost učenika kao dimenzija ukupne socijalne kompetentnosti ostvaruje statistički značajnu i pozitivnu povezanost sa jednom varijablom motivacionih uverenja roditelja i jednom varijablom roditeljske uključenosti. U Tabeli 12 moguće je videti da akademska kompetentnost ostvaruje statistički značajnu umerenu pozitivnu povezanost sa varijablom roditeljska samoeфикаsnost ($r = .567$; $\text{Sig} = .000$). Ista ta varijabla ostvaruje statistički značajnu, pozitivnu, ali znatno nižu povezanost sa roditeljskim volontiranjem u školi, kao oblikom roditeljske uključenosti ($r = .158$; $\text{Sig} = .012$), dok je u značajnoj negativnoj korelaciji sa sastancima u školi ($r = -.154$; $\text{Sig} = .014$).

Tabela 12: Povezanost školskih postignuća učenika, motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Skale i podskale	Socijalna kompetentnost – ukupno	Socijalne kompetentnost – odnos sa vršnjacima	Socijalna kompetentnost – samoupravljanje ponašanjem	Socijalna kompetentnost – akademska	Uverenja o aktivnosti uloge	Valenca prema školi	Samoeфикаsnost	Komunikacija – sastanci u školi	Podrška škole roditeljstvu	Podrška učenju	Volontiranje	Učešće u odlukama	Saradnja sa zajednicom
Školski uspeh													
Korelacija	.716**	.694**	.489**	.774**	.113	.130*	.703**	-.132*	.001	-.118	.104	.001	-.015
Sig	.000	.000	.000	.000	.075	.040	.000	.036	.988	.063	.099	.982	.824
N	251	251	251	251	251	250	251	251	251	250	251	251	219
Socijalna kompetentnost – ukupno													
Korelacija		.951**	.887**	.910**	.111	.114	.573**	-.119	-.014	-.072	.153*	.044	-.006
Sig		.000	.000	.000	.079	.070	.000	.059	.824	.252	.015	.491	.927
N		253	253	253	253	252	253	253	253	252	253	253	221
Dimenzija socijalne kompetentnosti – odnos sa vršnjacima													
Korelacija			.758**	.803**	.110	.077	.564	-.082	.005	-.070	.162**	.039	-.034
Sig			.000	.000	.080	.226	.000	.193	.940	.266	.010	.535	.619
N			253	253	253	252	253	253	253	252	253	253	221
Dimenzija socijalne kompetentnosti samoupravljanje ponašanjem													
Korelacija				.729**	.061	.152*	.431**	.106	-.039	-.039	.093	.006	.063
Sig				.000	.333	.016	.000	.092	.537	.536	.139	.922	.352
N				253	253	252	253	253	253	252	253	253	221
Akademska dimenzija socijalne kompetentnosti													
Korelacija					-.129	.104	.567**	-.154*	-.014	-.088	.158*	.075	-.032
Sig					.041	.101	.000	.014	.821	.163	.012	.236	.641
N					253	252	253	253	253	252	253	253	221

Imajući u vidu da je Pirsonovim koeficijentom linearne korelacije ustanovljena korelacija između karakteristika, komponenti i dimenzija pojave koju proučavamo, u cilju predviđanja faktora koji doprinose predviđanju školskih postignuća učenika primenjena je multipla regresiona analiza. To je omogućilo da se ustanovi koje nezavisne varijable daju najbolje predviđanje.

3.3. Predikcija školskih postignuća učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Imajući u vidu da su školska postignuća učenika operacionalizovana opštim školskim uspehom učenika i socijalnom kompetentnošću učenika u školi, ispitana je mogućnost njihove predikcije na osnovu motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

3.3.1. Predikcije opšteg školskog uspeha učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Multiplom regresionom analizom ustanovljeno je da je predikcija značajna i da se 51.4% školskog uspeha može predvideti (*R square*) na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Na osnovu vrednosti statističke značajnosti korelacije zaključujemo da je dobijena vrednost značajna Sig = .000 (Tabela 13). To znači da je korelacija između motivacionih uverenja roditelja i školskog uspeha učenika statistički značajna. Od svih prediktora (karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje) jedino je značajna samoeфикаsnost ($r = .697$; Sig = .000). U tom smislu, uvidom u Tabelu 14 zaključuje se da od svih skala motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti samo samoeфикаsnost predviđa školski uspeh značajno pozitivno. Drugim rečima što je viša samoeфикаsnost roditelja može se očekivati viši školski uspeh učenika.

Tabela 13: *Predikcija školskog uspeha učenika na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

R	R Square	Df / stepen slobode	F/vrednost	Sig.
.717 ^a	.514	9 : 207	24.304	.000 ^b

Tabela 14: *Predikcija školskog uspeha na osnovu pojedinačnih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

Skale i podskale	Beta	T	Sig.	Korelacija
Uverenja o aktivnosti uloge	.046	.835	.405	.153
Valenca – pozitivna	.063	1.266	.207	.143
Samoeфикаsnost	.678	13.540	.000	.697
Komunikacija – sastanci	-.067	-1.263	.208	-.115
Podrška škole roditeljstvu	-.039	-.759	.448	.050
Podrška učenju	-.097	-1.839	.067	-.067
Volontiranje	.062	1.079	.282	.170
Učešće u odlukama	.056	.984	.326	.037
Saradnja sa zajednicom	-.034	-.637	.525	-.016

3.3.2. Predikcije socijalne kompetentnosti učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Primenom multiple regresione analize ustanovljena je značajna mogućnost predviđanja ukupnog skora socijalne kompetentnosti učenika (Sig = .000) na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Tabela 15). Predikcija je značajna i 35.7% socijalne kompetentnosti učenika može se predvideti (*R square*). Zaključuje se i da je od svih prediktora jedino varijabla samoeфикаsnost roditelja značajna ($r = .568$; Sig = .000), odnosno od svih skala motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti samo samoeфикаsnost roditelja predviđa socijalnu kompetentnost značajno pozitivno (viša samoeфикаsnost roditelja – viša socijalna kompetentnost učenika u školi).

Tabela 15: *Predikcija ukupnog skora na skali socijalne kompetentnosti učenika na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

R	R Square	Df	F	Sig.
.597 ^a	.357	9; 209	12.881	.000 ^b

Tabela 16: *Predikcija socijalne kompetentnosti učenika na osnovu karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

Skale i podskale	Beta	T	Sig.	Korelacija
Uverenja o aktivnosti uloge	.030	.478	.633	.135
Valenca – pozitivna	.054	.936	.350	.119
Samoeфикаsnost	.546	9.500	.000	.568
Komunikacija – sastanci	-.074	-1.211	.227	-.109
Podrška škole roditeljstvu	-.108	-1.817	.071	-.010
Podrška učenju	-.050	-.828	.409	-.036
Volontiranje	.128	1.931	.055	.189
Učešće u odlukama	.033	.501	.617	.042
Saradnja sa zajednicom	-.022	-.362	.718	-.005

3.3.2.1. *Mogućnost predviđanja pojedinačnih dimenzija socijalne kompetentnosti učenika u školi na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

Imajući u vidu da je socijalna kompetentnost učenika u školi definisana sa tri dimenzije (odnos sa vršnjacima, samoupravljanje ponašanjem i akademska socijalna kompetentnost), primenjena je multipla regresiona analiza za svaku od dimenzija socijalne kompetentnosti učenika u školi, na osnovu motivacionih uverenja i aktivnosti uključenosti roditelja u dečije obrazovanje.

Multiplom regresionom analizom ustanovljena je mogućnost predviđanja dimenzije socijalne kompetentnosti – odnos sa vršnjacima, na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti. Predikcija je značajna (Tabela 17) i ukazuje da se 34.9%, ove dimenzije socijalne kompetentnosti učenika u školi može predvideti ($R^2 = .349$). Od svih prediktora, odnosno od svih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, jedino samoeфикаsnost ($r = .562$; $Sig = .000$) i volontiranje roditelja ($r = .204$; $Sig = .022$) pokazuju statističku značajnost predviđanja (Tabela 18). To znači da od svih skala motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti, samo samoeфикаsnost i volontiranje roditelja predviđaju ovu dimenziju socijalne kompetentnosti statistički značajno pozitivno. Drugim rečima ako je viša roditeljska samoeфикаsnost i stepen njihovog volontiranja, može se očekivati veći stepen socijalne kompetentnosti učenika – odnos sa vršnjacima.

Tabela 17: *Predikcija dimenzije ueničke socijalne kompetentnosti, odnos sa vršnjacima, na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti*

R	R Square	Df	F	Sig.
.591 ^a	.349	9; 209	12.448	.000 ^b

Tabela 18: Predikcija dimenzije socijalne kompetentnosti odnosa sa vršnjacima na osnovu karakteristika i komponenti motivacionih uverenja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Skale i podskale	Beta	T	Sig.	Korelacija
Uverenja o aktivnosti uloge	.021	.336	.737	.131
Valenca – pozitivna	.006	.101	.919	.079
Samoefikasnost	.547	9.471	.000	.562
Komunikacija – sastanci	-.024	-.400	.689	-.074
Podrška škole roditeljstvu	-.098	-1.633	.104	.004
Podrška učenju	-.059	-.969	.334	-.042
Volontiranje	.154	2.301	.022	.204
Učešće u odlukama	.022	.333	.740	.041
Saradnja sa zajednicom	-.059	-.975	.331	-.032

Multiplom regresionom analizom ispitana je mogućnost predikcije dimenzije socijalne kompetentnosti učenika – samoupravljanja ponašanjem, na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Ustanovljena je statistički značajna mogućnost predikcije (Sig = .000), kao i da se 22% ove dimenzije socijalne kompetentnosti učenika u školi može predvideti ($R^2 = .220$). Od svih prediktora, karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, roditeljska samoefikasnost i pozitivna valenca prema školi su značajni (Tabela 20). To znači da od svih skala motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti, samo samoefikasnost ($r = .430$; Sig = .000) i pozitivna valenca roditelja prema školi ($r = .049$; Sig = .049) predviđaju ovu dimenziju socijalne kompetentnosti značajno pozitivno. To znači ako je viša samoefikasnost roditelja i valenca roditelja prema školi može se očekivati viša socijalna kompetentnost samoupravljanja ponašanjem učenika u školi.

Tabela 19: Predikcija dimenzije socijalne kompetentnosti – samoupravljanja ponašanjem na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

R	R Square	Df	F	Sig.
.469 ^a	.220	9; 209	6.534	.000 ^b

Tabela 20: Predikcija dimenzije socijalne kompetentnosti samoupravljanja ponašanjem na osnovu karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Skale i podskale	Beta	T	Sig.	Korelacija
Uverenja o aktivnosti uloge	.005	.072	.943	.085
Valenca – pozitivna	.125	1.979	.049	.161
Samoeфикаsnost	.407	6.427	.000	.430
Komunikacija – sastanci	-.088	-1.319	.189	-.098
Podrška škole roditeljstvu	-.102	-1.561	.120	-.032
Podrška učenju	-.011	-.170	.866	-.002
Volontiranje	.069	.943	.347	.117
Učešće u odlukama	.006	.090	.929	.020
Saradnja sa zajednicom	.066	.990	.323	.065

Multipla regresiona analiza – predviđanje akademske socijalne kompetentnosti učenika u školi (Tabela 21) na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, ukazuje da je predikcija značajna (Sig = .000) i da se 35,3% ove dimenzije socijalne kompetentnosti učenika u školi može predvideti (R square = .353). Od svih prediktora jedino je samoeфикаsnost značajna ($r = .555$; Sig= .000), odnosno od svih skala motivacionih uverenja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje samo samoeфикаsnost predviđa ovu dimenziju socijalne kompetentnosti učenika značajno pozitivno (Tabela 22). To znači da je viša samoeфикаsnost roditelja – viša akademska socijalna kompetentnost učenika u školi.

Tabela 21: Predikcija dimenzije – akademska socijalna kompetentnost učenika u školi na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

R	R Square	Df	F	Sig.
.594 ^a	.353	9; 209	12.687	.000 ^b

Tabela 22: Predikcija dimenzije – akademska socijalna kompetentnost na osnovu karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Skale i podskale	Beta	T	Sig.	Korelacija
Uverenja o aktivnosti	.059	.957	.340	.152
Valenca – pozitivna	.040	.704	.482	.105
Samoeфикаsnost	.529	9.190	.000	.555
Sastanci	-.114	-1.867	.063	-.145
Podrška škole roditeljstvu	-.099	-1.668	.097	-.007
Podrška učenju	-.061	-1.011	.313	-.051
Volontiranje	.112	1.689	.093	.185
Učešće u odlukama	.067	1.016	.311	.055
Saradnja sa zajednicom	-.046	-.765	.445	-.031

3.4. Modeli predikcije efekata medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja i školskih postignuća učenika

Imajući u vidu da je istraživanje usmereno ka ispitivanju efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost prediktora i ishoda roditeljske uključenosti, a da je u prethodnim istraživačkim postupcima, primenom Pearsonovog koeficijenta korelacije, ustanovljeno da skale roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koreliraju međusobno, ali da neke od njih imaju lošije merne karakteristike (nenormalnost raspodele i niska pouzdanost, kod što je saradnja sa zajednicom, sastanci i podrška učenju), primenjena je faktorska analiza kako bi se ustanovilo da li se ove skale mogu grupisati u neku meru višeg reda (faktor). Faktorska analiza je izdvojila jedan faktor, koji objašnjava 33.95% varijanse (Tabela 23) i sve skale pokazuju visoke korelacije (zasićenja) sa tim zajedničkim faktorom (Tabela 24). Taj faktor možemo nazvati ukupan skor uključenosti roditelja i on je primenjen u modelima strukturalnih jednačina zbog više pouzdanosti od pojedinačnih skala.

U ispitivanju mogućnosti predikcije efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika, primenjen je postupak modelovanja strukturalnih jednačina (*Structural equation modelling* – SEM). Ovaj postupak, sličan je višestrukoj regresiji, ali ipak ima „širi” u pristup. Podrazumeva, odnosno uzima u obzir modeliranje interakcije, nelinearnost, vezane nezavisne promenljive, grešku merenja i multiple latentne nezavisne promenljive. U tom smislu SEM je „produžetak” opšteg linearnog modela, čiji deo je i višestruka regresija. Neke od prednosti SEM-a u poređenju sa višestrukom regresijom su: uključuje više fleksibilnih pretpostavki kako bi se redukovala greška u merenju uzimajući multiple indikatore za svaku latentnu promenljivu, zatim grafički prikaz modeliranja, testiranje celog modela a ne isključivo pojedinačnih koeficijenata, kao i mogućnost da se testiraju modeli sa multipli zavisnim promenljivim itd.

Modeli strukturalne jednačine sastoje se od modela merenja i strukturalnog modela. Model merenja određuje odnos između izmerenih promenljivih i latentnih promenljivih (faktora), dok strukturalni model radi sa odnosima između latentnih promenljivih. Latentne promenljive su oslobođene slučajnih grešaka zato što su greške izračunate i eliminisane ostavljajući samo opštu varijansu. Cilj formulisanja modela strukturalne jednačine je da se pronađe model koji bi dovoljno odgovarao podacima, kao skromna prezentacija realnosti.

Modelima strukturalnih jednačina testirani su različiti modeli putanje predviđanja školskih postignuća učenika (školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika) preko skala motivacionih uverenja roditelja, uz medijatorsku ulogu roditeljske uključenosti. Ispitivano je da li motivaciona uverenja roditelja preko roditeljske uključenosti mogu predvideti školska postignuća učenika (školski uspeh i socijalnu kompetentnost učenika u školi).

Tabela 23: Svojstvene vrednosti izdvojene komponente

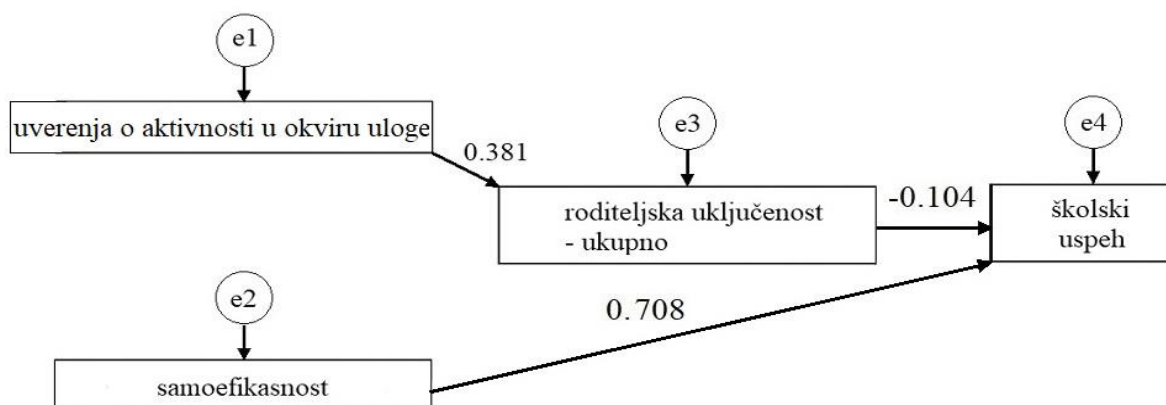
Komponenta	Karakteristični koren		
	Total	% of Variance	Cumulative %
1	2.037	33.950	33.950

Tabela 24: Matrica strukture (faktorskih zasićenja) izdvojenih komponenti

Skale i podskale	Roditeljska uključenost – ukupno
Učešće u odlukama	.729
Volontiranje	.632
Komunikacija – sastanci	.602
Saradnja sa zajednicom	.528
Podrška učenju	.482
Podrška škole roditeljstvu	.483

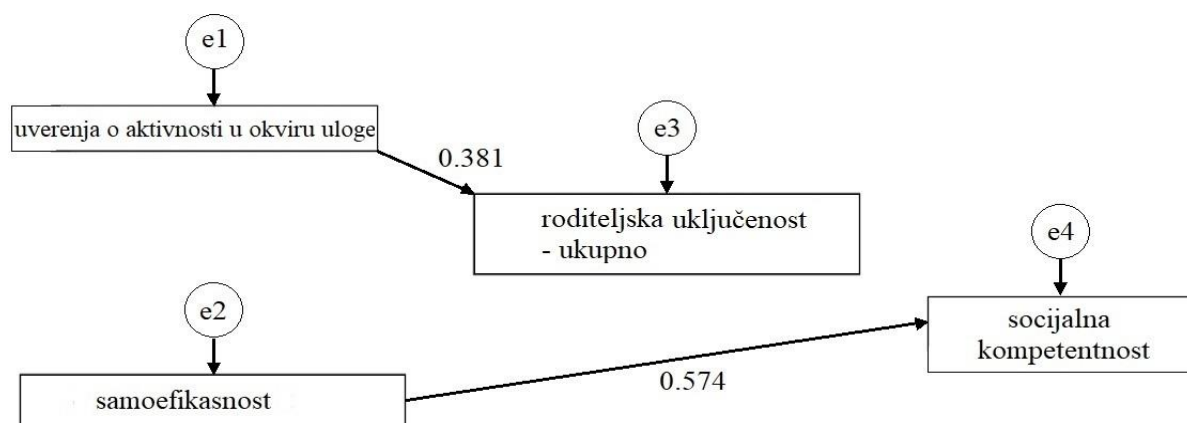
3.4.1. Model predikcije opšteg školskog uspeha učenika

Od svih modela značajnu predikciju jedino je pokazao model u kom od karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja, roditeljska uverenja o aktivnosti uloge i samoefikasnost roditelja, kao karakteristika motivacionih uverenja, predviđaju opšti školski uspeh učenika, ali tako da školski uspeh predviđaju uverenja roditelja o aktivnosti uloge preko roditeljske uključenosti (indirektno), odnosno postoji medijaciona uloga roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, a samoefikasnost roditelja predviđa školski uspeh učenika direktno (nema medijacije roditeljske uključenosti) ($\chi^2 = 7.41$, $df = 3$, $p = 0.06$; NFI = 0.97, CFI = 0.98, RMSEA = 0.076). Viši stepen uverenja roditelja o aktivnosti uloge vodi manjem školskom uspehu (roditelji lošijih učenika verovatno češće komuniciraju sa školom). S druge strane, veća samoefikasnost roditelja vodi većem školskom uspehu direktno (Slika 11).

**Slika 11:** Model predikcije školskog uspeha učenika

3.4.2. Model predikcije socijalne kompetentnosti učenika u školi

Od svih modela predikcije ukupne socijalne kompetentnosti učenika u školi, jedino je značajnu predikciju pokazao model u kome od svih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge i samoeфикаsnost roditelja predviđaju ukupnu socijalnu kompetentnost učenika u školi, ali tako da uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge predviđaju samo roditeljsku uključenost, a varijabla samoeфикаsnost roditelja predviđa direktno socijalnu kompetentnost (nema medijacije uključenosti) ($\chi^2 = 6.17$, $df = 3$, $p = 0.103$; NFI = 0.96, CFI = 0.98, RMSEA = 0.065). Beleži se da viši stepen uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge vodi većoj roditeljskoj uključenosti, ali ona dalje ne pokazuje značajnu vezu sa ukupnom socijalnom kompetentnošću. S druge strane, veća samoeфикаsnost roditelja vodi direktno većoj socijalnoj kompetentnosti učenika u školi. Dakle, ovde sveukupna uključenost roditelja uopšte ne pokazuje medijacionu ulogu (Slika 12).

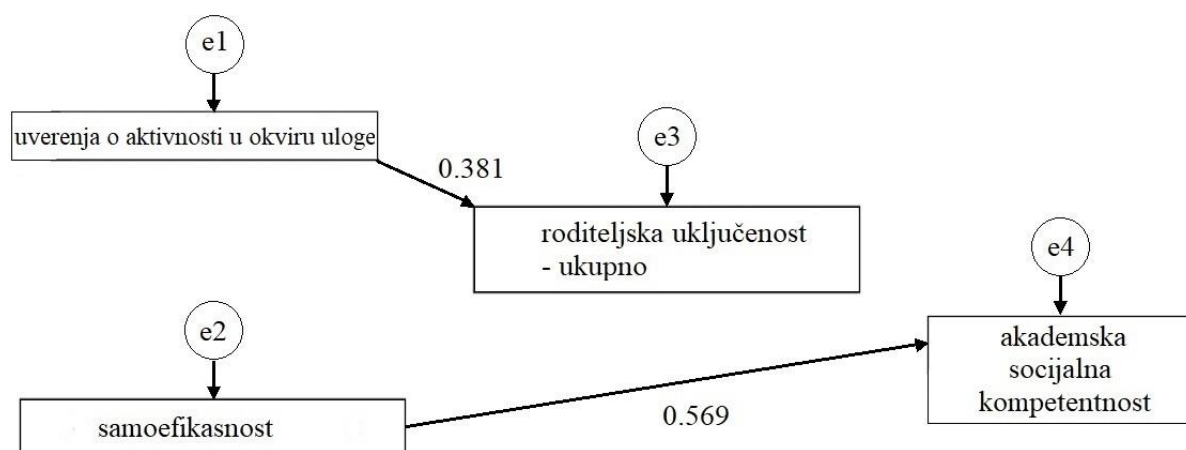


Slika 12: Model predikcije ukupne socijalne kompetentnosti

Model predikcije akademske socijalne kompetentnosti učenika

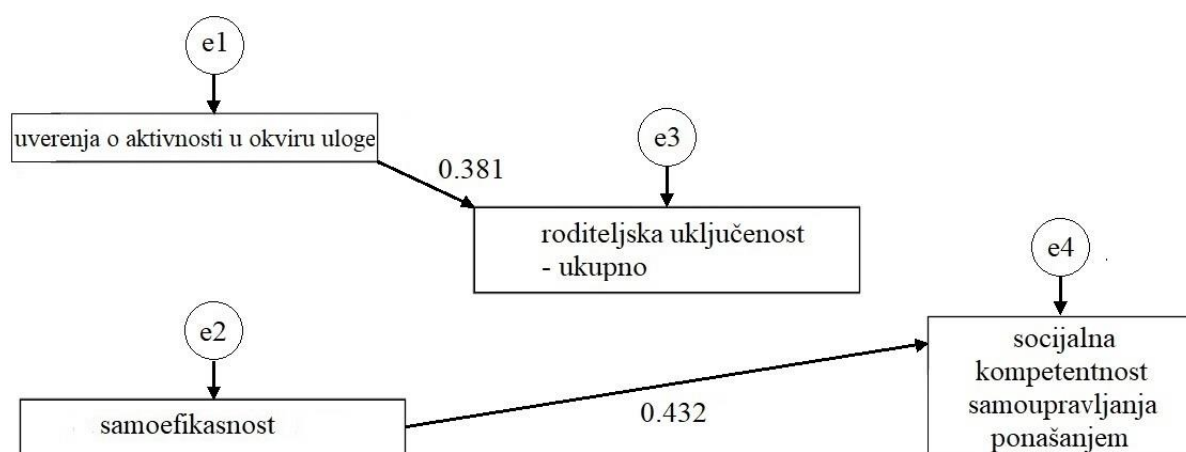
Od svih modela predikcije akademske socijalne kompetentnosti učenika jedino je značajnu predikciju pokazao model u kome od svih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge i samoeфикаsnost roditelja predviđaju akademsku kompetentnost, ali tako da uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge predviđaju samo roditeljsku uključenost, a samo samoeфикаsnost roditelja predviđa direktno ovu komponentu socijalne kompetentnosti učenika (nema medijacije uključenosti) ($\chi^2 = 7.06$, $df = 3$, $p = 0.07$; NFI = 0.95, CFI = 0.97, RMSEA = 0.073). Uverenja roditelja o većoj aktivnosti u okviru uloge vode većoj roditeljskoj uključenosti, ali ona dalje ne pokazuje značajnu vezu sa akademskom kompetentnošću učenika. S druge strane, veća

samoefikasnost roditelja vodi većoj akademskoj socijalnoj kompetentnosti direktno. Dakle, ovde roditeljska uključenost ne pokazuje medijacionu ulogu (Slika 13).



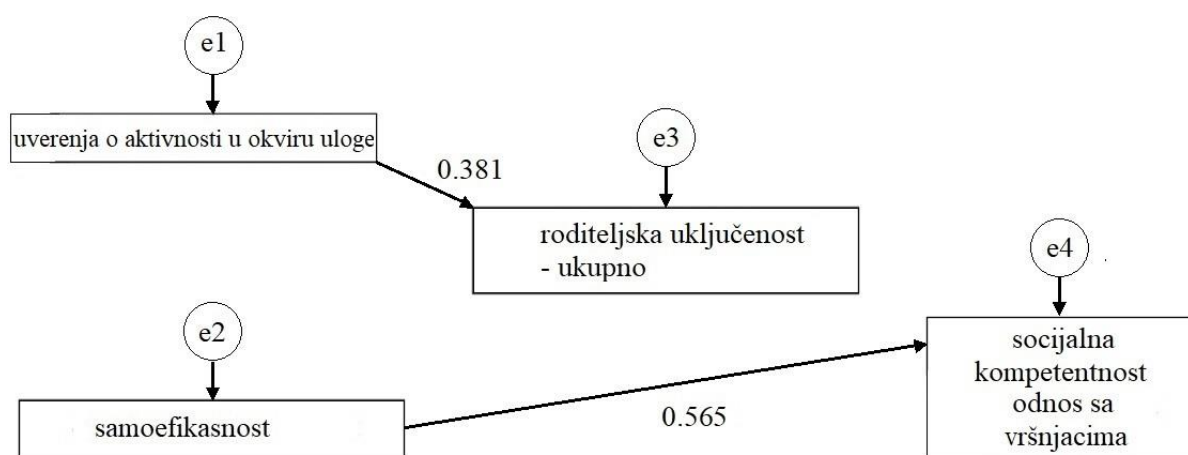
Slika 13: Model predikcije akademske socijalne kompetentnosti učenika

Od svih modela predikcije socijalne kompetentnosti samoupravljanja ponašanjem, značajnu predikciju jedino pokazuje model u kome od svih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge i samoefikasnost roditelja, kao karakteristika motivacionih uverenja, predviđa dimenziju socijalne kompetentnosti samoupravljanja ponašanjem, ali tako da uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge predviđa samo roditeljsku uključenost, a samoefikasnost predviđa direktno socijalnu kompetentnost samoupravljanja ponašanjem (nema medijacije uključenosti) ($\chi^2 = 5.66$, $df = 3$, $p = 0.13$; $NFI = 0.94$, $CFI = 0.97$, $RMSEA = 0.059$). Uverenja o aktivnosti u okviru uloge vode roditeljskoj uključenosti, ali ona dalje ne pokazuje značajnu vezu sa socijalnom kompetentnošću samoupravljanja ponašanjem. S druge strane, veća samoefikasnost roditelja direktno vodi većoj dimenziji socijalne kompetentnosti – samoupravljanja ponašanjem učenika u školi. Dakle, ovde uključenost roditelja ne pokazuje medijacionu ulogu (Slika 14).



Slika 14: Model predikcije socijalne kompetencije – samoupravljanja ponašanjem

Od svih modela predikcije dimenzije *socijalne kompetentnosti – odnos sa vršnjacima* jedino je značajnu predikciju pokazao model u kome od svih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge i samoeфикаsnost, kao karakteristika motivacionih uverenja roditelja, predviđa ovu komponentu socijalne kompetentnosti. Međutim, predviđanje je takvo da uverenja o aktivnosti u okviru uloge predviđaju samo roditeljsku uključenost, a samo samoeфикаsnost predviđa direktno ovu dimenziju socijalne kompetentnosti – odnos sa vršnjacima (nema medijacije uključenosti) ($\chi^2 = 6.09$, $df = 3$, $p = 0.11$; $NFI = 0.96$, $CFI = 0.98$, $RMSEA = 0.064$). Uverenja roditelja o većem stepenu aktivnosti u okviru uloge vode većoj roditeljskoj uključenosti, ali ona dalje ne pokazuje značajnu vezu sa ovom dimenzijom socijalne kompetentnosti. S druge strane, veća samoeфикаsnost roditelja direktno vodi većoj socijalnoj kompetentnosti – odnos sa vršnjacima. Dakle, ovde uključenost roditelja ne pokazuje medijacionu ulogu (Slika 15).



Slika 15: Model predikcije socijalne kompetentnosti – odnos sa vršnjacima

Na osnovu uvida u modele predikcije školskih postignuća učenika zaključuje se da roditeljska uključenost ima medijacionu ulogu jedino između aktivnosti roditelja u vezi sa ulogom i školskog uspeha učenika (aktivnost u vezi sa ulogom povećava uključenost, a uključenost vodi nižem uspehu, odnosno verovatno su roditelji lošijih učenika uključeniji u dečije obrazovanje aktivnostima u školi, pod pretpostavkom da ih češće pozivaju u školu). Kod socijalnih kompetencija učenika roditeljska uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima u školi nema nikakvu medijacionu ulogu.

Pored toga samoeфикаsnost roditelja povećava i školski uspeh i sve varijante socijalnih kompetencija učenika, i to direktno, bez medijacije.

4. DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

4.1. Povezanost dve karakteristike motivacionih uverenja roditelja (konstrukcija uloge i samoeфикаsnost) sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Pirsonovim koeficijentom korelacije ustanovljena je povezanost između obeležja pojave koje ispituјemo. U skladu sa navedenim, izvedeni su zaključci o povezanostima.

4.1.1. Povezanost dve dimenzije konstrukcije uloge roditelja kao komponente motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Imajući u vidu da su motivaciona uverenja roditelja u okviru rada opisana dvema karakteristikama koje obuhvataju konstrukciju uloge i samoeфикаsnost roditelja, ispitana je povezanost komponenti konstrukcije uloge roditelja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Komponente konstrukcije uloge, kao dve ortogonalne dimenzije, operacionalizovane su uverenjem roditelja o aktivnosti uloge i valenom roditelja prema školi (Walker et al., 2005), dok su aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje zasnovane na „adaptiranoј” tipologiji aktivnosti autorke Epštajn (Epstein, 1995; 2011; 2019).

4.1.1.1. *Povezanost roditeljskih uverenja o aktivnosti uloge sa aktivnostima uključenosti u dečije obrazovanje*

Ispitana korelacija između uverenja roditelja o aktivnosti uloge i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje ukazuje na statistički značajnu pozitivnu korelaciju. Odnosno, uverenja o aktivnosti su u pozitivnoj korelaciji sa pet aktivnosti roditeljske uključenosti: komunikacija, tj. sastanci u školi, podrška škole roditeljstvu – pisane informacije koje će pomoći porodici da bolje razume razvoj deteta i da ga poboljša, učešće u donošenju odluka, volontiranje i podrška učenju. Jedini oblik roditeljske uključenosti koji nije povezan sa uverenjem o roditeljskoј ulozi je saradnja sa zajednicom. Ovaj rezultat se može objasniti činjenicom da u našoj kulturi saradnja škole sa lokalnom zajednicom nema dugu tradiciju, odnosno da je roditeljska uloga u saradnji sa školom često shvaćena u užem smislu. To može značiti da pažnju treba usmeriti ka negovanju odnosa porodice, škole i lokalne zajednice koje zajednički rade na prevazilaženju izazova u obrazovanju. Njihovo usklađeno delovanje treba da bude ključna karakteristika života u zajednici (Price-Mitchell, 2009). Imajući u vidu savremeni društveni kontekst i veliki broj izazova sa kojima se susreću porodica i škola, bilo bi poželjno da u okviru uverenja o aktivnosti uloge roditelji sagledaju benefite i uključe se u aktivnosti i usluge lokalne zajednice (institucija, organizacija i slično) koje mogu biti podrška dečijem obrazovanju i učenju, kao i podrška školi. Škola u tom smislu može doprineti uverenjima roditelja u okviru uloge promovisanjem i upućivanjem na efikasne usluge i programe lokalne zajednice.

S obzirom na to da se uverenja roditelja o aktivnosti uloge poistovećuju sa odgovornošću roditelja i onim što roditelji smatraju prikladnim ponašanjem, zaključuje se da ova uverenja determinišu delovanje roditelja, odnosno na specifičan način utiču na izbor aktivnosti i nivo uključenosti u školsko iskustvo deteta (Green & Hoover-Dempsey, 2007;

Hoover-Dempsey et al., 2001; Reed, et al., 2000; Okagaki et al., 1995; Walker et al., 2005). Važno je istaći i da su uverenja roditelja o aktivnosti uloge uslovljena društvenim i kulturnim kontekstom, uzrastom deteta, demografskim karakteristikama (Okagaki et al., 1995). Ova saznanja su važna za obrazovno-vaspitnu praksu i oblast roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, jer upućuju na zaključak da su ta uverenja podložna promeni i potencijalno mogu biti predmet intervencije.

4.1.1.2. *Povezanost valence prema školi sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje*

Valenca roditelja prema školi, kao druga komponenta konstrukcije uloge roditelja, u pozitivnoj je korelaciji sa dve od ispitanih šest aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Te aktivnosti su podrška škole roditeljstvu i volontiranje. Ustanovljena je i negativna korelacija valence roditelja i aktivnosti saradnje sa zajednicom. S druge strane, valenca roditelja prema školi ne ostvaruje statistički značajnu korelaciju sa četiri preostala oblika roditeljske uključenosti – roditeljski sastanci, podrška učenju, učešće u donošenju odluka škole i saradnja sa lokalnom zajednicom. Na osnovu navedenih rezultata jasno je da je komponenta roditeljskih uverenja o ulozi značajnije povezana sa oblicima roditeljske uključenosti u odnosu na komponentu valence prema školi. To može da znači da su uverenja o sopstvenoj ulozi roditelja značajnija od odnosa roditelja prema školi, u smislu vrednovanja sopstvenog školskog iskustva i značaja škole (valenca prema školi).

Rezultat istraživanja o odnosu valence roditelja prema školi i aktivnosti roditeljske uključenosti može se tumačiti u kontekstu naučnih saznanja iz ove oblasti. Empirijska istraživanja ukazuju da valenca roditelja prema školi, kao komponenta konstrukcije uloge roditelja, ostvaruje uticaj na odluku roditelja za uključenost u obrazovanje deteta (Seefeldt et al., 1998). Valenca roditelja prema školi podrazumeva lična iskustva roditelja sa školom iz vremena kada su bili učenici (Green et al., 2007), kao i iskustva koje imaju sa školom kao roditelji učenika (Anderson & Minke, 2007; Auerbach, 2007). Iskustva roditelja iz detinjstva o odnosu roditelja i nastavnika utiču na formiranje obrasca ponašanja roditelja sa nastavnicima i školom, odnosno iskustva i sećanja roditelja o školi iz prošlosti, kao i aktuelni odnos roditelja i nastavnika, čine važan faktor uticaja na konstrukciju uloge roditelja u sferi uključenosti u dečije obrazovanje (Whitaker & Hoover-Dempsey, 2013). U naučnoj literaturi navodi se da valenca roditelja prema školi utiče na formiranje vrednosti koju roditelji pripisuju obrazovanju i školovanju njihove dece, kao i formiranju ideoloških i pedagoških uverenja o tome šta treba da doživi u školi (Grin & Hoover-Dempsey, 2007). U skladu sa tim roditelji donose odluku za uključenost u dečije obrazovanje, odnosno biraju aktivnosti roditeljske uključenosti koje su uslovljene ne samo očekivanim ishodima, već i subjektivnim vrednostima koje roditelji zastupaju (Feather, 1992). U skladu sa tim, pretpostavka je da valenca roditelja prema školi determiniše stepen privlačnosti ili motivacije roditelja za uključenost u različite aktivnosti dečijeg obrazovanja (Hoover-Dempsey et al., 2005; Putallaz et al., 1991).

U tumačenju rezultata istraživanja o odnosu valence roditelja prema školi i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje autori koji se bave ovom temom sugerišu razmatranje oblasti valentnosti roditelja prema školi uz uvažavanje dva aspekta (Anderson & Minke, 2007) – ispitivanje odnosa roditelj–nastavnik i osećaja vrednosti i poverenja koji

nastaju u uzajamnom odnosu (Adams & Christenson, 2000). U tom smislu može se pretpostaviti da je ustanovljena korelacija između pozitivne valence roditelja prema školi i školskih aktivnosti podrška škole roditeljstvu i volontiranje rezultat ranijih roditeljskih pozitivnih školskih iskustava i efikasnih interakcija sa školom (Manz et al., 2004). Roditelji uključenost u obrazovanje njihovog deteta doživljavaju polazeći od pozitivnih ličnih iskustava sa školom iz prošlosti, kada su oni bili učenici (Barnett & Taylor, 2009). Imajući u vidu da je u istraživanju u ovom radu podrška škole roditeljstvu koncipirana kao pisano informisanje roditelja o značajnim temama za dečiji razvoj i obrazovanje, zaključujemo da roditelji sa pozitivnom valencom prema školi potencijalno imaju poverenje i u pisane informacije koje dobijaju od škole o razvoju i unapređenju razvoja deteta. To dalje rezultira pozitivnim interakcijama roditelja i nastavnika.

O funkciji i značaju pozitivne valence roditelja prema školi u vezi sa aktivnostima volontiranja roditelja u školi svedoči istraživanje realizovano u Velikoj Britaniji (Jones & Costello, 2007). Rezultati ovog istraživanja naglašavaju značaj volontiranja roditelja u implementaciji i realizaciji programa promocije zdravlja i obrazovanja. Naime, odnos porodice i škole zasnovan na volontiranju roditelja u procesu implementacije programa dovodi se u vezu sa motivacijom, poverenjem roditelja i značajem povoljnog okruženja. Poverenje čini vrednost i ključni faktor doprinosa motivaciji roditelja za uključenost u dečije obrazovanje (Jones & Costello, 2007). Kao važnom preduslovu nastanka prijatnog odnosa i poverenja na relaciji roditelja i nastavnika govori se i o okruženju. Okruženje prilagođeno roditeljima volonterima motiviše ih da se uključe i ostanu prisutni u aktivnostima škole (Hobson et al., 1996; Wright et al., 1995). Kao posledica adekvatnog, prilagođenog okruženja, kod roditelja volontera nastaje osećaj zadovoljstva i pozitivno iskustvo roditelja (Omoto & Snyder, 1995). U tom smislu pozitivno iskustvo roditelja tokom volontiranja tumači se u vezi sa školskim okruženjem. Naučna literatura iz ove oblasti sugerise i da je neophodno pažljivo ispitati karakteristike unutar školskog konteksta i njihovo značenje za roditelje, kako bi se steklo dublje razumevanje uticaja valence na motivaciju roditelja za uključenost u dečije obrazovanje (Feather, 1992). Značenja koja roditelji pripisuju karakteristikama školskog konteksta važna su prilikom tumačenja efekata roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Predlaže se i razmatranje uticaja školskog konteksta na dimenzije konstrukcije uloge roditelja (Taylor et al., 2004; Walker et al., 2005). Polazeći od navedenog zaključka da škola ima ključnu ulogu u roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje, klima škole, na primer, može doprineti socijalnoj podršci porodicama sa niskim materijalnim primanjima, motivaciji roditelja i poverenju u proces obrazovanja njihove dece u školi (Kigobe, 2021). U prilog tome svedoče rezultati istraživanja o roditeljima niskog socioekonomskog statusa koji su imali pozitivnu valencu prema školi i visoke obrazovne aspiracije za njihovo dete kao rezultat socijalne podrške u školi (Brown, 2013). Može se zaključiti da škola značajno može doprineti uključivanju roditelja u volonterske aktivnosti, s obzirom na to da je volontiranje „ugrađeno” u društveni kontekst (Moroz, 2011). O volontiranju roditelja u školi može se govoriti i kao o socijalnom kapitalu, odnosno resursu koji je poput obrazovnog kapitala određen školskim kontekstom (Wilson, 2000). Korelacija roditeljske valence prema školi i volontiranja može se objasniti i adekvatnom procenom škole, odnosno nastavnika o potencijalnom efikasnom doprinosu roditelja školi. Kako istraživanja iz ove oblasti sugerisu, roditelji koji su kompetentni,

odnosno raspolažu resursima i znanjima, imaju i pozitivnu valencu prema školi, jer su resursi i znanja kojima raspolažu važan motivator uključenosti u dečije obrazovanje (Kigobe, 2021). Ovi roditelji se u većoj meri na poziv škole ili samoinicijativno uključuju u volonterske aktivnosti, dok se roditelji sa ograničenim resursima često manje aktivno uključuju u dečije obrazovanje, osim ako im škola ne omogući adekvatnu podršku. U skladu sa tim važno je naglasiti da škola i nastavnici imaju važnu ulogu u oblasti volontiranja roditelja, odnosno poželjno je da u skladu sa resursima porodice upute roditeljima poziv za učešće u različitim aktivnostima volontiranja. Na taj način će roditelji različitog socioekonomskog statusa dobiti priliku da aktivno učestvuju u dečijem obrazovanju (Kigobe, 2021).

Ispitivanjem povezanosti dve komponente konstrukcije uloge roditelja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje ustanovljena je negativna korelacija valence roditelja i njihove saradnja sa zajednicom, dok roditeljska uverenja o aktivnosti uloge nisu povezana sa saradnjom sa zajednicom. Imajući u vidu da skala saradnje sa zajednicom ima svojih ograničenja, dobijene rezultate u vezi sa skalom tumačimo sa oprezom. Međutim, polazeći od značaja koji se u naučnoj literaturi pridaje roditeljskoj uključenosti zasnovanoj na saradnji sa lokalnom zajednicom, dobijene rezultate istraživanja moguće je argumentovati sledećim pretpostavkama. Pretpostavka od koje se polazi je da je u našoj kulturi odnos porodice i škole shvaćen i zastupljen u užem smislu, baziran na odvojenim ili sekvencijalnim odgovornostima učesnika procesa za dečije obrazovanje i razvoj. To može značiti da su roditelji razvili pozitivnu valencu prema školi kao rezultat adekvatne podrške porodice i škole, odnosno da su u prošlosti roditelji kao učenici uspešno prevazilazili probleme tokom školovanja uz pomoć porodice i škole, koje su doprinele razvoju „otpornosti” i upornosti na putu postizanja obrazovnih ciljeva (Brown, 2013). Samim tim roditelji su naučeni da se oslanjaju na sopstvene resurse, odnosno uključenost u dečije obrazovanje baziraju na „poznatim” aktivnostima i sadržajima. Može biti i da škola nedovoljno podstiče i usmerava roditelje na resurse lokalne zajednice kao podrške dečijem obrazovanju i razvoju.

U relevantnoj literaturi iz oblasti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje polazeći od ekosistemske perspektive ističe se da porodica, škola i zajednica dele zajednički cilj – pomoć i podrška deci/učenicima da maksimalno razviju svoje potencijale i da se na adekvatan način pripreme za različite uloge (Elias et al., 2003). Poseban značaj pridaje se ulozi i funkciji lokalne zajednice (organizacija, institucija, susedstvu) kao obrazovne podrške učenicima i porodicama (Sanders, 2001, 2005; Walsh & DePaul, 2008). Institucije i organizacije lokalne zajednice, zajedno sa porodicom i školom, imaju važan doprinos u prevazilaženju razlika u resursima porodice, koji se reflektuju i na razlike u obrazovnim postignućima dece (Alam & Mohanty, 2023 & Brooks-Gunn, 2000; Polovina, 2011). U tom smislu je važan kvalitet institucionalnih resursa – institucija, organizacija, udruženja i slično, a uloga škole nezamenljiva. Posredujući ili inicirajući aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje kroz saradnju sa lokalnom zajednicom, afirmišući usluge, programe, donacije, škole mogu značajno doprineti resursima porodice i unapređenju dečijeg obrazovanja i razvoja (Albrecht, 2021; Polovina, 2011).

4.1.2. Povezanost roditeljske samoeфикаsnosti kao karakteristike motivacionih uverenja sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

U realizovanom istraživanju pretpostavila se pozitivna korelacija varijable samoeфикаsnosti roditelja i različitih aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Očekivanja su zasnovana na rezultatima naučnih istraživanja o roditeljskom osećaju samoeфикаsnosti, koji je povezan sa uključenošću roditelja u školski život dece i boljim obrazovnim postignućima učenika (Grolnick et al., 1997; Seefeldt et al., 1998; Shumow & Lomax, 2002). Rezultati istraživanja nisu u potpunosti potvrdili očekivanu korelaciju i ukazuju da je samoeфикаsnost roditelja u pozitivnoj korelaciji samo sa jednim oblikom aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje – volontiranjem. Negativna korelacija beleži se između samoeфикаsnosti roditelja i podrške u učenju, kao i samoeфикаsnosti roditelja i sastanaka u školi. Može se pretpostaviti da će se roditelji koji iskazuju veći stepen samoeфикаsnosti u pružanju pomoći detetu u postizanju školskih postignuća više angažovati u volonterskim aktivnostima koje organizuje škola. Drugim rečima, roditelji koji osećaju da su dovoljno ефикасни u podsticanju dece da ostvare visoka školska postignuća radije će se uključiti u volonterske aktivnosti.

Samoeфикаsnost roditelja podrazumeva roditeljska lična uverenja i uticaj koji ta uverenja imaju na sposobnost postizanja konkretnih ciljeva i motivacije za određena ponašanja koja vode ka cilju (Bandura, 1976, 1986). U kontekstu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje samoeфикаsnost roditelja definisana je kao samopercepcija roditelja o sposobnostima da ostvare pozitivan uticaj na formalne i neformalne ishode učenja. O uverenjima roditelja u sopstvenu ефикаsnost govori se i kao o važnom faktoru roditeljske uključenosti, koji možda ne predstavlja tačan odraz znanja ili veština roditelja, već njihov doživljaj sopstvenih veština za postizanje željenih rezultata (Bandura, 1986). Naučni dokazi svedoče da samoeфикаsnost roditelja utiče na njihovu sposobnost i ефикаsnost, te ima integralni uticaj na ishode njihove dece (npr. ponašanje, socioemocionalno prilagođavanje i školsko postignuće), usled čega se o njoj govori kao o ključnom prediktoru ponašanja roditelja (Jones & Prinz, 2005) i volontiranja (Smith, 1994).

Imajući u vidu da istraživanjem nije potvrđena očekivana korelacija samoeфикаsnosti roditelja i različitih aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, sagledan je širi spektar naučnih radova koji pružaju novu perspektivu u razumevanju ove povezanosti (Anderson & Minke, 2007; Deslandes & Bertrand, 2005; Reed et al., 2000). U naučnoj literaturi o samoeфикаsnosti roditelja govori se kao o snažnom i pozitivnom prediktoru roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005) i kao o negativom i slabom prediktoru uključenosti roditelja u aktivnosti škole. Prepoznaje se i da visok nivo samoeфикаsnosti roditelja vodi većoj verovatnoći uključivanja roditelja u aktivnosti dečijeg obrazovanja kod kuće, kao što, na primer, u krugu porodice roditelji pomažu deci u učenju. Naučna literatura navodi i da se roditelji sa niskom samoeфикасношću u većoj meri opredeljuju na uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima u školi (kako bi im škola pomogla), za razliku od roditelja sa visokim nivoom samoeфикаsnosti (Eccles & Harold, 1996; Sheldon & Epstein, 2002). U skladu sa tim,

zaključak je da viši nivo samoeфикаsnosti roditelja vodi manjoj roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima kao što su sastanci u školi.

Rezultati istraživanja u ovom radu ukazuju na pozitivnu korelaciju roditeljske samoeфикаsnosti i volontiranja roditelja u školi, što potvrđuju i naučni radovi, koji navode skromnu ali značajnu povezanost (Brown, 2013; Hoover-Dempsey & Sandler et al., 1992). Volontiranje roditelja u školi može podrazumevati širok spektar aktivnosti, kao što je, na primer, pomoć u rekonstrukciji školske zgrade, održavanje infrastrukture škole, volontiranje roditelja u odeljenju deteta. Pretpostavka je da roditelji koji volontiraju u školi imaju pozitivna uverenja o sopstvenoj ефикаsnosti, veštinama i sposobnostima (osećaj samoeфикаsnosti). Motivi koji iniciraju volontiranje roditelja mogu biti različiti i mogu se zasnivati na potrebi roditelja da steknu uvid u funkcionisanje deteta u školi, ili da uspostave kontakte sa drugim roditeljima (Moroz, 2011). U tom smislu samoeфикаsnost roditelja čini prediktor volonterskih aktivnosti roditelja u školi. Naučni radovi svedoče i da su viši nivoi roditeljske samoeфикаsnosti, povezani sa većim brojem sati volontiranja roditelja u školi, a veći broj sati volontiranja zabeležen je kod roditelja ženskog pola, roditelja u braku i nezaposlenih roditelja (Hoover-Dempsey et al., 1992).

U cilju potpunijeg razumevanja dobijenih rezultata istraživanja o odnosu samoeфикаsnosti roditelja, uključenosti u dečije obrazovanje i školskih postignuća učenika, naučna literatura upućuje na to da je važno ispitati na koji način različiti faktori mogu uticati na roditeljsku samoeфикаsnost i uključenost u dečije obrazovanje. Naime, uverenja roditelja o samoeфикаsnosti i sposobnostima, u skladu sa stanovištima sociokognitivne teorije, kontekstno su specifična i o njima se govori kao o glavnim determinantama uspešnosti ostvarivanja cilja (Bandura, 1986). U tom smislu uverenja roditelja u sopstvenu kompetentnost i samoeфикаsnost tumače se u vezi sa specifičnim faktorima, kao što su socioekonomski status porodice, demografske karakteristike, pol roditelja i slično (Davis-Kean, 2005; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005;). Imajući to u vidu, izvodi se zaključak da je na putu potpunijeg razumevanja povezanosti roditeljske samoeфикаsnosti i uključenosti u dečije obrazovanje poželjno poznavanje šireg spektra faktora porodice, škole ili okruženja (socioekonomski status porodice i/ili njegove specifične komponente). O ovom odnosu biće više reči u okviru interpretacije efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Samoeфикаsnost roditelja često se tumači i kao relevantan faktor uspešnog roditeljstva, jer roditelji koji imaju osećaj kompetentnosti u okviru roditeljske uloge koriste konstruktivnije roditeljske metode (Bugental et al., 1989; Coleman & Karraker, 2000).

Na osnovu rezultata istraživanja u okviru prvog zadatka može se konstatovati da motivaciona uverenja roditelja ne ostvaruju povezanost sa velikim brojem ispitivanih oblika roditeljske uključenosti. S tim u vezi, prva karakteristika motivacionih uverenja – konstrukcija roditeljske uloge – ostvaruje veći broj korelacija u odnosu na drugu komponentu motivacionih uverenja – samoeфикаsnost roditelja. U okviru prve komponente, dimenzija koja opisuje uverenja o aktivnosti uloge roditelja ostvaruje veći broj povezanosti sa oblicima roditeljske uključenosti u odnosu na stavke druge dimenzije koje opisuju valencu roditelja prema školi.

4.2. Povezanost varijable školskih postignuća učenika sa motivacionim uverenjima roditelja i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena je korelacija između školskih postignuća učenika, karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

4.2.1. Povezanost socijalne kompetentnosti i školskog uspeha učenika kao varijabli ishoda

Rezultati dobijeni u okviru istraživanja upućuju na zaključke o statističkoj značajnoj pozitivnoj korelaciji (direktno proporcionalan odnos) školskog uspeha učenika sa ukupnom socijalnom kompetentnošću učenika, kao i sa pojedinim dimenzijama socijalne kompetentnosti učenika u školi. U skladu sa tim, zabeležen je visok stepen korelacije između školskog uspeha učenika i akademske socijalne kompetentnosti, dimenzije socijalne kompetentnosti – odnos sa vršnjacima, kao i dimenzije samoupravljanje ponašanjem.

Dobijene rezultate o pozitivnoj korelaciji školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika (ukupne socijalne kompetentnosti i pojedinačnih dimenzija) možemo potkrepiti naučnom literaturom iz ove oblasti, koja ukazuje na recipročni odnos razvijene socijalne kompetentnosti sa obrazovnim postignućima učenika (Welsh et al., 2001; Buljbašić-Kuzmanović, 2012; Gustavsen, 2017; Pečjak et al., 2009). U tom smislu zaključak je da učenici sa boljim (višim) školskim uspehom imaju razvijeniju socijalnu kompetentnost i njene pojedinačne dimenzije, kao i da je razvijena socijalna kompetentnost učenika prediktor školskog uspeha učenika. Kada se govori o odnosu (povezanosti) školskog uspeha učenika i socijalne kompetentnosti, važno je ukazati da naučna literatura upućuje na „isprepletanost” učenja, razvoja i obrazovanja dece u društvenom kontekstu (Rogoff, 1990). To znači da se različiti socijalni ciljevi, kao što su npr. prihvaćenost od strane vršnjaka ili socijalnog okruženja, odgovorno ponašanje i slično, mogu dovesti u blisku vezu sa obrazovnim ciljevima. U skladu sa tim, prilikom ispitivanja odnosa obrazovnih (školskog uspeha) i društvenih varijabli (socijalna kompetentnost), često se naglašava važnost i značaj ispitivanja obrazovnih ciljeva u odnosu sa društvenim ciljevima (Hachem et al., 2022).

U okviru istraživanja u ovom radu, ustanovljena je značajna korelacija školskog uspeha i akademske socijalne kompetentnosti učenika. Akademska socijalna kompetentnost odnosi se na ponašanja kao što su završavanje obrazovnih zadataka na vreme, prelazak s jedne na drugu nastavnu aktivnost, kooperaciju u različitim saradničkim aktivnostima itd. Svi ti oblici ponašanja ukazuju na to koliko su učenici ovladavali veštinama samoregulatornog učenja. Samoregulatorne veštine omogućavaju učenicima da samostalno planiraju svoje aktivnosti učenja, da prate sopstveni rad i imaju kontrolu tokom obavljanja različitih aktivnosti, kao i da razmišljaju o svom radu. U tom smislu realizovanim istraživanjem potvrđeni su naučni rezultati o korelaciji samoregulacije učenja i akademskog postignuća učenika (Boekaerts, 1997; Peklaj & Pečjak, 2002).

Dimenzija socijalne kompetentnosti učenika – samoupravljanje ponašanjem podrazumeva socijalne veštine kao što su samostalno završavanje zadataka bez upozorenja

nastavnika, slušanje nastavnika i praćenje njegovih uputstava, prilagođavanje različitim očekivanjima u vezi sa ponašanjem u školskim situacijama, samoupravljanje ponašanjem i slično. Realizovanim istraživanjem zabeležena je pozitivna korelacija školskog uspeha učenika i ove dimenzije socijalne kompetentnosti. Može se zaključiti da učenici koji su ovladali samoupravljanjem uspešno tumače različite društvene situacije i znaju da se prilagode na fleksibilan način. Takva ponašanja učenika omogućavaju nastavnicima da lakše usmere učenička ponašanja na putu ostvarivanja postavljenih ciljeva učenja, što se reflektuje na školski uspeh. Dobijeni rezultat istraživanja u skladu je sa naučnim istraživanjima iz ove oblasti. Naučna literatura sugerise da kvalitet vršnjačkih odnosa, ali i akademski uspeh pojedinca, u značajnoj meri zavise i od kvaliteta upravljanja svojim ponašanjem, odnosno od veštine samoregulacije u ponašanju u različitim socijalnim situacijama u školskom okruženju (Schwartz & Davis, 2006, prema Floyd, Hester, Grifn, Golden & Canter, 2008).

Dimenzija socijalne kompetentnosti – odnos sa vršnjacima podrazumeva socijalne veštine kao što su empatično reagovanje, pružanje pomoći, socijabilnost i slično. Realizovanim istraživanjem zabeležena je pozitivna korelacija školskog uspeha učenika i ove dimenzije socijalne kompetentnosti. Rezultat istraživanja u skladu je sa naučnom literaturom koja ukazuje da je prijateljski odnos učenika sa vršnjacima istog i suprotnog pola u vezi sa nivoom samopoštovanja i akademskim uspehom (Liem & Martin, 2011). Učenici koji imaju viši nivo razvijenosti socijalnih veština i veština samoregulacije, rado se uključuju u aktivnosti vršnjačke grupe, sami iniciraju zajedničke aktivnosti sa vršnjacima i odazivaju se pozivu na igru, imaju viši nivo motivacije i istrajniji su u ostvarivanju akademskih ciljeva (Coolahan et al., 2000).

U tumačenju rezultata o povezanosti školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika u školi (ponašanja učenika u školi) treba imati u vidu složenost i recipročnost navedene povezanosti. U izvesnoj meri zabeležene korelacije predstavljaju rezultat percepcije nastavnika o ponašanju učenika i posledično, očekivanja nastavnika. Nastavnici prilagođavaju svoje ponašanje svojim percepcijama, dok percepcije utiču na način na koji motivišu učenike i pružaju im povratne informacije o njihovom školskom uspehu i napredovanju.

4.2.2. Povezanost opšteg školskog uspeha sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoefikasnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Rezultati istraživanja upućuju na zaključke o pozitivnoj korelaciji školskog uspeha učenika sa jednom karakteristikom motivacionih uverenja roditelja – samoefikasnošću roditelja i jednom komponentom konstrukcije uloge roditelja – pozitivna valenca roditelja prema školi. Otkrivena je i statistički značajna negativna povezanost školskog uspeha sa jednom aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje – sastanci u školi.

Pozitivna korelacija školskog uspeha učenika i samoefikasnosti roditelja potvrđena je brojnim rezultatima naučnih istraživanja. Samoefikasnost roditelja ima integralni uticaj na

ishode dece (npr. ponašanje, socioemocionalno prilagođavanje i školsko postignuće) te je stoga ključni prediktor ponašanja roditelja (Jones & Prinz, 2005). Pozitivna valenca roditelja prema školi povezana je sa jakim osećajem efikasnosti za uključivanje (Meece et al., 1990), dok su roditeljska pozitivna valenca i uverenja o samoeфикаsnosti u kombinaciji sa očekivanjima pozitivnih ishoda potencijalni doprinos roditeljskim motivacionim uverenjima za konkretnu akciju (Feather, 1992).

Dobijeni rezultat istraživanja koji svedoči o negativnoj korelaciji školskog uspeha učenika i sastanaka u školi vodi zaključku da su roditelji učenika sa višim školskim uspehom manje uključeni u aktivnost roditeljske uključenosti – sastanci u školi. Dobijeni rezultat može se objasniti pretpostavkom da se roditelji uključuju u dečije obrazovanje kada dete ima „problem” u školi (Epstein, 1996; Deslandes et al., 1997). U prilog tome govori i negativna korelacija između komunikacije roditelja sa nastavnicima i školskih ocena adolescenata, odnosno učenici sa nižim uspehom prijavljuju česte kontakte roditelja i nastavnika (Baker & Stevenson, 1986). Ovi i slični nalazi su u skladu sa rezultatom ovog istraživanja da roditelji dece sa višim školskim uspehom ređe dolaze na sastanke u školu.

4.2.2.1. Povezanost socijalne kompetentnosti učenika sa motivacionim komponentama konstrukcije uloge roditelja, roditeljske samoeфикаsnosti i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Ukupna socijalna kompetentnost učenika ostvaruje statistički značajnu korelaciju samo sa jednom komponentom motivacionih uverenja roditelja, a to je roditeljska samoeфикаsnost. Između ukupne socijalne kompetentnosti (tri dimenzije) i varijable koja opisuje jednu komponentu motivacionih uverenja, a to je roditeljska samoeфикаsnost, zabeležena je statistički značajna umerena pozitivna korelacija. Može se pretpostaviti da roditelji koji osećaju viši stepen efikasnosti u pružanju pomoći deci da ostvare školska postignuća imaju decu sa razvijenijim socijalnim kompetencijama. Ukupna socijalna kompetentnost učenika ne ostvaruje statistički značajnu povezanost ni sa jednim oblikom roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Zabeležena je i značajna pozitivna korelacija između ukupne socijalne kompetentnosti i jedne aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje – volontiranje. Slična tendencija zapaža se kada se razmatra povezanost pojedinačnih dimenzija socijalne kompetentnosti učenika sa varijablama motivacionih uverenja i oblika roditeljske uključenosti.

Pojedinačne dimenzije socijalne kompetentnosti učenika su u pozitivnoj korelaciji sa samoeфикаsnošću, dok se beleži i pozitivna i negativna korelacija sa aktivnostima roditeljske uključenosti. U skladu sa tim ustanovljeno je da je socijalna kompetentnost – odnos sa vršnjacima u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji sa samoeфикаsnošću roditelja i volontiranjem roditelja u školi, dok je samoupravljanje ponašanjem u statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji sa pozitivnom valencom roditelja prema školi i roditeljskim osećajem efikasnosti. Akademska socijalna kompetentnost je u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa uverenjima roditelja o aktivnosti u okviru uloge, samoeфикаsnošću i volontiranjem roditelja, dok je u statistički značajnoj negativnoj korelaciji sa prisustvovanjem sastancima u školi.

O korelaciji školskih postignuća učenika i karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja nešto više biće reči u nastavku rada.

4.3. Predikcija školskih postignuća učenika na osnovu motivacionih uverenja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Imajući u vidu da je tokom analize dobijenih podataka primenom Pirsonovog koeficijenta korelacije ustanovljena statistička značajna korelacija između karakteristika i komponenti motivacionih uverenja, aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i školskih postignuća učenika, multiplom regresionom analizom ispitana je mogućnost predikcije školskih postignuća. Mogućnost predviđanja školskih postignuća učenika ustanovljena je na osnovu prediktora, motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Multipla regresiona analiza ustanovila je da je moguće predvideti školska postignuća učenika na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje.

4.3.1. Mogućnost predikcije školskog uspeha učenika na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Rezultati regresione analize ukazuju na to da je predikcija školskog uspeha učenika moguća u značajnom stepenu. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se 51.4% varijanse školskog uspeha može predvideti. U prilog dobijenim rezultatima istraživanja o mogućem predviđanju školskih postignuća učenika na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi svedoči teorija i istraživanja iz ove oblasti. Motivaciona uverenja roditelja prepoznaju se kao primarni, ključni motivator roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Hoover-Dempsey et al., 2009; Pomerantz et al., 2011). Preciznije, pozitivna uverenja roditelja o sopstvenom doprinosu obrazovnim postignućima učenika, kao i uverenje o aktivnosti i odgovornosti u okviru roditeljske uloge, čine važan doprinos postignućima učenika putem uključenosti u dečije obrazovanje. Roditeljski osećaj samoeфикаsnosti i uverenja o aktivnosti u okviru uloge dovodi se u vezu sa većom verovatnoćom uključenosti roditelja u dečije obrazovanje različitim aktivnostima kod kuće ili u školi (Green et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 1992; Semke et al., 2010).

4.3.2. Mogućnost predikcije socijalne kompetentnosti učenika u školi na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje

Rezultati dobijeni u okviru ovog rada o mogućnosti predviđanja socijalne kompetentnosti učenika u školi preko motivacionih uverenja roditelja i uključenosti u dečije obrazovanje, upućuju na zaključak da se 35.7% socijalne kompetentnosti učenika može predvideti.

Naučna literatura potkrepljuje dobijene rezultate, ukazujući da je konstrukcija uloge i samoeфикаsnost roditelja u pozitivnoj korelaciji sa izveštajima roditelja o akademskom prilagođavanju dece (Ice & Hoover-Dempsey, 2011). Teorija i veliki broj istraživanja sugerišu i da motivaciona uverenja roditelja ostvaruju efekat, preko roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, doprinoseći pozitivnom prilagođavanju dece (Hoover-Dempsey et al., 2005). Beleži se i da su roditelji sa uverenjima o samoeфикаsnosti i konstrukciji uloge u sferi dečijeg obrazovanja uključeniji u dečije obrazovanje aktivnostima kao što su komunikacija

sa nastavnicima i volontiranjem u školi (Green et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 1992). Roditeljska uključenost se u tom smislu dovodi se vezu sa višim školskim postignućem dece (Englund et al., 2004), socijalnim veštinama (McWayne et al., 2004), regulacijom emocija (Hill & Craft, 2003), kao i smanjenjem problema u ponašanju dece (Fantuzzo et al., 2004).

U skladu sa tim izvodi se zaključak da motivaciona uverenja roditelja predstavljaju značajne prediktore školskog uspeha učenika, kao i socijalne kompetentnosti učenika u školi. Međutim, važno je istaći da je u okviru realizovanog istraživanja, ispitivanjem mogućnosti predviđanja školskih postignuća učenika putem motivacionih uverenja i njenih karakteristika i komponenti, od svih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja samoeфикаsnost roditelja predviđa školska postignuća učenika direktno, pozitivno (viša samoeфикаtnost roditelja – viši školski uspeh i viša socijalna kompetentnost učenika). Ovaj rezultat može se objasniti roditeljskim uverenjima o ефикаsnosti, kao direktnom potencijalnom pozitivnom i negativnom faktoru uticaja na ishode razvoja i obrazovanja dece. To znači da niža samoeфикаsnost roditelja može biti direktan negativni faktor prilagođavanja dece i adolescenata. Mehanizmi koji objašnjavaju odnos samoeфикаsnosti roditelja i socijalnih ishoda razvoja dece (socijalne veštine i prilagođavanje) zasnovani su na procesu modelovanja stavova i uverenja adolescenata (Ardelt & Eccles, 2001; Jones & Prinz, 2005). Veruje se da deca putem socijalnog učenja, posmatrajući ponašanje roditelja, modeluju sopstveno ponašanje i uverenja. U skladu sa tim roditelji kao pozitivan uzor deci, sa uverenjima o samoeфикаsnosti, bez obzira na ponašanje, imaju uticaj na formiranje uverenja adolescenata o sopstvenoj sposobnosti (Ardelt & Eccles, 2001; Eccles et al., 1993; Schneewind, 1995; Whitbeck, 1987). Pozitivna uverenja adolescenata potencijalno se reflektuju u oblasti školskih postignuća učenika (školskog uspeha i socijalne kompetentnosti).

4.4. Efekat medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja i školskih postignuća učenika

Imajući u vidu da je istraživanje usmereno ka ispitivanju efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost prediktora i ishoda roditeljske uključenosti, pažnja je usmerena ka ispitivanju efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika.

Kako bi preciznije utvrdili efekat medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja i školskih postignuća učenika, primenjena je višestruka faktorska analiza.

Pirsonovim koeficijentom korelacije ustanovljeno je da skale roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje međusobno koreliraju, ali da neke od njih imaju lošije merne karakteristike (nenormalnost raspodele i nisku pouzdanost, kao što je slučaj kod skala saradnje sa zajednicom, sastanci i podrška učenju). Faktorska analiza primenjena je kako bi se ustanovilo da li se ove skale mogu grupisati u neku meru višeg reda (faktor).

Faktorska analiza izdvojila je jedan faktor koji objašnjava 33.95% varijanse i sve skale pokazuju visoke korelacije (zasićenja) sa tim zajedničkim faktorom. Taj faktor možemo nazvati ukupan skor uključenosti roditelja i on je primenjen u modelima strukturalnih jednačina zbog više pouzdanosti od pojedinačnih skala.

U cilju donošenja potpunijih zaključaka o dobijenim korelacijama i njihovoj značajnosti, faktorskom analizom dobijeni ukupan skor uključenosti roditelja primenjen je u modelima strukturalnih jednačina. Strukturalnim jednačinama testirani su modeli putanje predviđanja školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika preko skala motivacionih uverenja roditelja, uz medijatorsku ulogu roditeljske uključenosti.

4.4.1. Model predikcije školskog uspeha učenika

Od svih modela, značajnu predikciju pokazao je jedino model u kome, od svih skala, uverenja o aktivnosti u okviru uloge i samoeфикаsnost roditelja predviđaju školski uspeh, ali tako da uverenja o aktivnosti u okviru uloge predviđaju školski uspeh preko roditeljske uključenosti (indirektno), odnosno postoji medijaciona uloga roditeljske uključenosti, dok samoeфикаsnost roditelja predviđa školski uspeh direktno (nema medijacije uključenosti). Uverenja o aktivnosti u okviru uloge vode većoj roditeljskoj uključenosti, a ona dalje vodi manjem školskom uspehu (pretpostavka je da roditelji lošijih učenika češće komuniciraju sa školom). S druge strane, veća samoeфикаsnost roditelja direktno vodi većem školskom uspehu.

Realizovanim istraživanjem potvrđena je mogućnost predikcija školskog uspeha učenika putem motivacionih uverenja i (in)direktnih efekata njenih karakteristika i komponenti na školski uspeh učenika. Dobijeni rezultat je u skladu sa naučnim dokazima koji svedoče da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje često motivisana aktivnom konstrukcijom uloge za uključenost u dečije obrazovanje (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Sheldon, 2002), relativno jakim osećajem samoeфикаsnosti u pružanju pomoći detetu da postigne uspeh u školi (Grolnick et al., 1997; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Kay et al., 1994), valencom roditelja prema školi (Taylor et al., 2004; Walker et al., 2005). Uverenja o aktivnosti u okviru uloge (kao komponenta konstrukcije uloge) i samoeфикаsnost roditelja, kao karakteristike motivacionih uverenja roditelja, predviđaju školski uspeh učenika, ali tako da uverenje o aktivnosti u okviru uloge predviđa školski uspeh indirektno, preko roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, a samoeфикаsnost direktno, bez medijacije roditeljske uključenosti. Razvijena uverenja o aktivnosti u vezi sa ulogom vode većoj roditeljskoj uključenosti, a ona dalje vodi manjem školskom uspehu. S druge strane, viši nivo samoeфикаsnosti roditelja vodi višem školskom uspehu učenika.

Dobijeni rezultat istraživanja objašnjava se u vezi sa istraživanjem autora Anderson i Minka (Anderson & Minke, 2007), koji su ispitivali efektivnost prvog nivoa procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje autora Huvera Dempseja i Sendlera (Hoover-Dempsey & Sandler 1995, 1997). Ispitivan je efekat konstrukcije uloge i samoeфикаsnosti roditelja, vremena i energije kojima roditelji raspolažu i specifičnog poziva na uključenost od škole, na uključenost roditelja u dečije obrazovanje aktivnostima kod

kuće i aktivnostima u školi. Rezultati istraživanja ukazali su da je konstrukcija uloge roditelja pozitivno povezana sa uključenošću roditelja u obrazovanje dece (Anderson & Minke, 2007). Međutim, efekat konstrukcije uloge bio je manji od očekivanog. Iako je zabeleženo da je konstrukcija uloge roditelja u korelaciji sa svim varijablama u istraživanju, nije utvrđen direktan efekat na roditeljsko ponašanje, bilo da se radilo o aktivnostima kod kuće, ili aktivnostima koje organizuje škola (kada su varijable medijacije bile uključene u model). Ustanovljeno je i da roditeljska samoeфикаsnost ima ograničen uticaj na odluku roditelja da se uključe u dečije obrazovanje.

U skladu sa rezultatima istraživanja, preciznije se izvodi zaključak o odnosu uverenja o aktivnosti u okviru uloge, samoeфикаsnosti roditelja i školskim postignućima učenika. Rezultati ukazuju da roditelji učenika sa nižim školskim uspehom imaju razvijena uverenja o aktivnosti u okviru uloge, odnosno roditeljsku ulogu u sferi dečijeg obrazovanja baziraju na uključenosti u aktivnostima škole. Rezultat istraživanja o povezanosti komponente konstrukcije uloge (uverenja o aktivnosti) i nižeg školskog uspeha učenika argumentovan je empirijskim zapažanjima i rezultatima naučnih radova. U tumačenju dobijenih rezultata pošlo se od uverenja da razvijena uverenja o aktivnosti u okviru uloge nisu uzrok manjeg školskog uspeha. S obzirom na to da roditelji sa uverenjem o aktivnosti u okviru uloge imaju razvijenu odgovornost u sferi dečijeg obrazovanja, to ukazuje da se oni uključuju u aktivnosti škole. Međutim, može se zaključiti da se roditelji uključuju u dečije obrazovanje kada dete ima „problem” u školi (Epstein, 1996; Deslandes et al., 1997). U prilog tome svedoči i negativna korelacija između komunikacije roditelja sa nastavnicima i školskih ocena adolescenata, odnosno učenici sa nižim uspehom prijavljuju česte kontakte roditelja i nastavnika (Baker & Stevenson, 1986).

O negativnoj korelaciji roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i školskog uspeha učenika svedoči i istraživanje koje se zasniva na tzv. testiranju reaktivne hipoteze o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje, odnosno roditeljske umešnosti (McNeal, Jr., 2012). U okviru ovog istraživanja razmatrana je povezanost konkretnih oblika roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (diskusija roditelja i dece, praćenje i pružanje podrške putem obrazovne prakse), postignuća učenika u školi i izostajanja učenika sa nastave. Istraživanjem su bili obuhvaćeni učenici 8, 10. i 12. razreda. Najrelevantniji rezultat ovog istraživanja upućuje na zaključak da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje negativno povezana sa obrazovnim postignućem i ponašanjem učenika. U prilog tome autorka Epstein (Epstein, 1991) navodi da dobri rezultati učenika na testovima znanja ukazuju na uspešnost roditelja u pružanju pomoći detetu u učenju (što u matematici nije bio slučaj). U skladu sa ovim zaključkom sugerisana je neophodnost obuke nastavnika za pružanje podrške roditeljima. Drugim rečima, obučeni nastavnici dodatno bi osnažili roditelje za uključenost u dečije učenje. Podrška podrazumeva instrukcije i smernice za učenje roditelja sa njihovom decom u okviru onih nastavnih oblasti u okviru kojih su se prvobitno osećali nekompetentno. Ova sugestija zasniva se na uverenju da škola i nastavnici moraju razvijati alate za osnaživanje roditelja i njihovo osposobljavanje da netradicionalnim oblicima i metodama rada pomognu deci u učenju (Epstein, 1991).

U prilog dobijenog rezultata istraživanja o korelaciji uverenja o aktivnosti u okviru uloge i roditeljske uključenosti, koja se dalje dovodi u vezu sa manjim školskim uspehom,

svedoče istraživanja koja sugerišu i da je roditeljska uključenost zasnovana na komunikaciji porodice i škole često zasnovana na pristupu rešavanja problema, a ne na pristupu prevencije sukoba (Deslandes et al., 1997). Roditelji i škole češće uzajamno kontaktiraju kada postoji problem. U skladu sa tim bilo bi korisno ispitati efekat komunikacije porodice i škole koji nastaje usled problema učenika. O značaju redovne i pozitivne komunikacije na relaciji porodica–škola svedoče istraživanja koja ističu da je ona kamen temeljac efektivnog partnerstva (Epstein, 1996). Shodno tome, roditelje i nastavnike treba ohrabriti da uključenost u dečije obrazovanje baziraju na pozitivnim aktivnostima, kao što je, na primer, telefonski poziv zasnovan na „dobrim vestima”, poziv na uključenost u lepe društvene događaje (proslave, uspeh učenika) i aktivnosti koje podrazumevaju preklapanja sfera uticaja (Epstein, 1995, 1996).

Rezultat realizovanog istraživanja svedoči i o direktnom uticaju samoeфикаsnosti roditelja na obrazovna postignuća učenika, bez medijatorskog efekta roditeljske uključenosti, što se dovodi u vezu i sa manjim opsegom naučnih radova (Ardelt & Eccles, 2001, Bogenschneidre et al., 1997). Argumentovanost dobijenih rezultata zasniva se na naučnim istraživanjima koja nisu uspela da utvrde povezanost samoeфикаsnosti roditelja i školskog uspeha dece preko uključenosti roditelja u aktivnosti škole (Anderson & Minke, 2007; Deslandes & Bertrand, 2005; Reed et al., 2000). Pri tome treba istaći i da roditeljska uključenost u dečije obrazovanje podrazumeva različite aktivnosti, odnosno da se roditelji uključuju u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće i aktivnostima u školi (Hoover-Dempsey, et al., 2001; Shumow & Lomax, 2002; Wentzel, 1998). U skladu sa tim pretpostavlja se da bi rezultat realizovanog istraživanja mogao biti drugačiji da je ispitivan širi spektar aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Takođe treba uvažiti da veliki broj faktora koji učestvuju u procesu, pored motivacionih uverenja, utiče na odluku roditelja za uključenost u različite aktivnosti dečijeg obrazovanja, doprinoseći različitim ishodima obrazovanja i razvoja dece. Veliki broj faktora porodice, škole i konteksta, kao što su demografski i socioekonomski status (Davis-Kean, 2005; Desimone, 1999), te opažene sposobnosti, znanja i lična uverenja roditelja o prirodi školskog sistema (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005), determinišu izbor aktivnosti roditeljske uključenosti. Poznavanje šireg spektra raznovrsnih faktora učesnika procesa roditeljske uključenosti može približiti razumevanju mehanizme odlučivanja roditelja za uključenost u aktivnosti dečijeg obrazovanja, kao i objašnjenje odnosa između karakteristika i komponenti motivacionih uverenja, aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi i školskih postignuća učenika.

U tom smislu u razumevanju i tumačenju rezultata istraživanja o roditeljskim uverenjima o sposobnosti uticaja na obrazovni uspeh dece (samoeфикаsnost roditelja) putem različitih oblika uključenosti u dečije obrazovanje (Bandura, 1977; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995; Hoover-Dempsey et al., 2005), često se polazi od dva objašnjenja. Jedno se odnosi na porodični kontekst, a drugo na porodični proces. Naime, porodični kontekst tumači se kao determinanta uspešnog ostvarenja cilja (Bandura, 1986), dok proces koji se dešava u kontekstu porodice na relaciji roditelj–dete ima podjednako važan doprinos. Pored faktora porodičnog konteksta i procesa, kontekstualni faktori i varijable porodice i škole prepoznaju se kao prediktori roditeljske uključenosti. Oni podrazumevaju otvorenost i poziv

škole na uključenost, pozitivnu školsku klimu prema roditeljima, obrazovni nivo roditelja, broj članova porodice, zaposlenost roditelja itd. Ti faktori čine dovoljno širok okvir tumačenja i razumevanja rezultata istraživanja. U tom smislu, na primer, ispitivanje socioekonomskog statusa porodice (ili njegovih specifičnih komponenti) može doprineti sadržajnijem razumevanju i objašnjenju uverenja roditelja o samoeфикаsnosti i (ne)uključenosti roditelja u dečije obrazovanje, uključenosti roditelja u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće ili aktivnostima u školi. Isto tako, porodica kao neposredan sistem dečijeg obrazovanja i razvoja čini adekvatan okvir tumačenja dečije samoeфикаsnosti (Schunk & Miler, 2002; Yap & Baharudin, 2016). Po bioekološkom modelu porodični proces je važniji faktor od porodičnog konteksta (npr. socioekonomskog statusa) za razvoj samoeфикаsnosti dece, a među brojnim varijablama porodičnog procesa, uključenost roditelja u dečije obrazovanje godinama dobija na značaju (Lv et al., 2018).

U kontekstu potpunijeg razumevanja efektivnosti roditeljske uključenosti dat je osvrt na porodične faktore koji mogu uticati na roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje. Iako nisu obuhvaćeni ovim istraživanjem kao varijabla, u naučnoj literaturi se često govori o obrazovnom nivou roditelja kao aspektu socioekonomskih faktora porodice. Naučni dokazi ukazuju da roditelji višeg obrazovnog nivoa imaju veći osećaj samoeфикаsnosti i uzimaju učešće u dečijem obrazovanju aktivnostima kod kuće, za razliku od roditelja nižeg obrazovnog statusa (Davis-Kean, 2005; Deslandes & Bertrand, 2004; Taylor et al., 2004). Samoeфикаsnost i obrazovni nivo roditelja često se razmatraju i u vezi sa ciljevima koje roditelji postavljaju u oblasti obrazovanja njihove dece, kao i sa roditeljskom upornošću i nivoom roditeljske posvećenosti na putu njihovog ostvarenja (Bandura, 1997; Walker et al., 2005). Prepoznaje se i da roditelji višeg obrazovnog nivoa prate savremene informacije o roditeljstvu, usvajaju znanja i veštine koje doživljavaju kao podršku roditeljstvu. Na taj način oni pozitivne ishode obrazovanja i razvoja deteta, kao i roditeljstva, tumače stečenim roditeljskim znanjima, veštinama, uloženim resursima u rad sa decom, a ne isključivo biološkim faktorima dečijeg rasta i razvoja. Naročito majke, koje imaju razvijen osećaj samoeфикаsnosti, imaju uverenje o važnosti njihove uloge u dečijem životu, pokazujući veći stepen istrajnosti u postizanju razvojnih i obrazovnih ciljeva deteta (Brody et al., 1999). Viši obrazovni nivo majki podrazumeva i viša obrazovna očekivanja od deteta. Ova očekivanja povezana su sa ponašanjem majki kod kuće u vezi sa postignućem (Halle et al., 1997). Pored toga, prepoznaje se da visoko obrazovani roditelji veću pažnju posvećuju razumevanju deteta. Jasnije postavljaju i formulišu očekivanja vodeći računa o sposobnostima deteta, pažljivo organizujući kućno i obrazovno okruženje, koje može doprineti učenju i razvoju deteta (Davis-Kean, 2005). Može se pretpostaviti i da visoko obrazovani roditelji, kao posledicu povoljnih okolnosti na poslu, imaju fleksibilnije radno vreme i samim tim viši nivo energije, više vremena i finansijskih sredstava za ulaganje u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće (npr. posete muzeju).

Niži obrazovni nivo roditelja potencijalno može voditi objašnjenju nižeg stepena samoeфикаsnosti roditelja, što dalje utiče na manju roditeljsku proaktivnost i angažovanje u učenju njihove dece (Hoover-Dempsey et al., 1992; Shumov & Lomak, 2002). Niži obrazovni nivo roditelja, koji se dovodi u vezu sa neinformisanošću roditelja i ograničenim veštinama i sposobnostima, može uticati na negativna uverenja roditelja o ефикаsnosti

uključenosti u dečije obrazovanje aktivnostima u školi (Henderson & Dweck, 1990). Dešava se i da roditelji školski uspeh deteta tumače isključivo sposobnostima deteta, a ne naporom i trudom koji deca i oni kao roditelji treba da ulože u obrazovanje. U skladu sa tim roditelji niskog obrazovnog nivoa mogu imati uverenje o malom doprinosu njihove uključenosti aktivnostima u školi školskom uspehu deteta. Veruje se i da niska samoeфикаsnost roditelja ograničava ponašanje roditelja u vezi sa uključivanjem i/ili roditeljsku istrajnost u postupanju i angažovanju ka cilju (Bandura et al., 1996; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005).

4.4.2. Model predikcije socijalne kompetentnosti učenika u školi

Od svih modela predikcije socijalne kompetentnosti učenika (ukupan skor) jedino je značajnu predikciju pokazao model u kome, od svih skala, uverenja roditelja o aktivnosti uloge i samoeфикаsnost predviđaju socijalnu kompetentnost, ali tako da uverenja o aktivnosti uloge predviđaju samo roditeljsku uključenost, a samo samoeфикаsnost predviđa direktno socijalnu kompetentnost (nema medijacije uključenosti). Na osnovu toga može se zaključiti da uključenost roditelja u dečije obrazovanje ne pokazuje medijatorsku ulogu, odnosno roditeljska uverenja o aktivnosti uloge vode većoj roditeljskoj uključenosti, ali ona dalje ne pokazuje značajnu vezu sa socijalnom kompetentnošću učenika u školi.

Dobijeni rezultat istraživanja tumači se polazeći od uverenja o značaju porodice i njenih resursa u različitim oblastima dečijeg života, razvoja i obrazovanja. Zaključak je da su rezultati istraživanja potvrdili značaj uloge porodice (roditelja) i porodično specifičnih resursa u oblasti razvoja socijalne kompetentnosti dece (učenika). Naučna literatura svedoči i o direktnoj i indirektnoj vezi roditeljske samoeфикаsnosti i socijalnog funkcionisanja dece (Coleman & Karraker, 2003; Jones & Prinz, 2005; Steca et al., 2011). Direktna i indirektna povezanost roditeljske samoeфикаsnosti sa socijalnom kompetentnošću dece dovodi se u vezu i razmatra u vezi sa dečijim socijalnim interakcijama, samoregulacijom i njihovom samoeфикаsnošću (Jones & Prinz, 2005). U tom smislu utvrđeno je da deca formiraju uverenja u vezi sa učenjem i samoeфикаsnošću, sopstvenoj vrednosti i principe socijalnog ponašanja upravo slušajući i gledajući svoje roditelje (Jones & Prinz, 2005). U skladu sa tim prepoznato je da viši nivoi roditeljske samoeфикаsnosti vode manjoj pojavi delinkventnog ponašanja dece, boljem prilagođavanju i boljim ocenama učenika u školi (Bogensneider et al., 1997). Polazeći od uverenja da socijalna kompetentnost podrazumeva aspekte ponašanja, kao što su empatičnost, vođenje brige o drugima, slušanje drugih, a da se ta ponašanja uče putem modelovanja, osnaživanja (podrške) i obuke u krugu porodice, uloga roditelja i porodice prepoznaje se kao ključna (Putallaz & Heflin, 1990). Direktnim učešćem u socijalnom životu deteta roditelji utiču na kvalitet socijalnih odnosa deteta sa vršnjacima, kao i na socijalnu kompetentnost (Ladd, 1992). U tom smislu visoka samoeфикаsnost roditelja, zasnovana na lokusu kontrole i međusobnoj podršci, ostvaruje značajan uticaj na razvoj socijalne kompetentnosti dece.

U svetlu navedenih naučnih argumenata, roditeljska samoeфикаsnost utiče na niži nivo antisocijalnog ponašanja i vodi većem nivou socioemocionalne kompetentnosti dece (Dumka et al., 2010; Juntala & Vauras, 2014). Roditelji koji imaju viši nivo samoeфикаsnosti i sami doprinose razvoju socijalne kompetentnosti dece, koja se pozitivno reflektuje na

proces učenja, odnos sa članovima porodice i vršnjacima. U skladu sa tim zaključuje se da roditelji i njihova percepcija samoefikasnosti imaju ključnu ulogu u razvoju socijalne kompetentnosti njihove dece, doprinoseći povoljnom okruženju dečijeg razvoja i obrazovanju kod kuće, kao i formiranju pozitivnih iskustava (Rathunde 2001).

Treba naglasiti da je uloga roditelja u razvoju socijalne kompetentnosti dece primarna i ključna od najranijeg uzrasta dece, kao i tokom dečijeg rasta i razvoja. Veruje se da su efekti ranog doprinosa roditelja razvoju socijalne kompetentnosti dece vidljivi i u adolescentnom periodu (Hektner, 2001). Naime u periodu adolescencije deca imaju potrebu za većim stepenom autonomije i slobode (Larson et al., 1996), međutim o uticajima roditelja na dete u preadolescentnom periodu govori se kao o važnom faktoru koji ostvaruje efekte i u kasnijem adolescentnom uzrastu (Rathunde, 2001). Pretpostavka je i da pozitivne interakcije dece sa roditeljima mogu voditi formiranju standarda ponašanja, tzv. obrazaca ponašanja, koji će deca (učenici) primenjivati u komunikaciji sa vršnjacima (Brown et al., 1993; Rathunde 1997). U tom smislu, polazeći od stanovišta teoretičara razvoja, vršnjački odnosi imaju korene u porodičnim odnosima (Schneider, 1989; McDowell & Parke, 2000).

Imajući u vidu da u ovom radu konstrukcija uloge roditelja ne ostvaruje (in)direktan uticaj na razvoj socijalne kompetentnosti učenika u školi, odnosno, preciznije, roditeljska uključenost u dečije obrazovanje ne ostvaruje efekat medijatorske uloge u povezanosti komponenti roditeljske konstrukcije uloge i socijalne kompetentnosti učenika u školi, objašnjenje će se zasnivati na složenosti i multidimenzionalnosti roditeljske uključenosti i socijalne kompetentnosti učenika u školi. U naučnoj literaturi beleži se da je roditeljska uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće u vezi sa socijalnom kompetentnošću dece (učenika). U tom smislu povoljno obrazovno okruženje kod kuće tumači se u vezi sa većim nivoom saradnje i konformizma, višim nivoom vršnjačke socijalne sposobnosti i samopouzdanjem dece, što dalje vodi višem nivou kognitivnog razvoja (Melhuish et al., 2008). Bliska interakcija između roditelja i dece, kao oblik roditeljske uključenosti, čini važan faktor doprinosa socijalnoj kompetentnosti dece, a naučna istraživanja svedoče i da interakcija roditelja i dece doprinosi pozitivnim ishodima razvoja i obrazovanja, akademskom postignuću i socijalnim vršnjačkim sposobnostima dece (Melhuish, 2008, 2010). U skladu sa tim, beleži se korelacija između optimalnog kućnog okruženja za učenje koje stvaraju roditelji (roditeljska uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće) i kognitivnog i socijalnog razvoja (samoregulacija ponašanja). Efekti takve povezanosti direktno doprinose obrazovnom postignuću dece i njihovoj spremnosti za budućnost (Mavroveli & Sanchez-Ruiz, 2011). U tom smislu može se zaključiti da roditeljska uključenost u dečije obrazovanje aktivnostima kod kuće ostvaruje važan uticaj na razvoj socijalne kompetentnosti dece (učenika), koja se zatim reflektuje na kontekst škole. Pretpostavka je da bi rezultati istraživanja mogli biti drugačiji da je skala roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje obuhvatila širi spektar aktivnosti roditeljske uključenosti.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Tema usklađenog odnosa porodice i škole važna je u savremenom stalno menjajućem društvenom kontekstu, koji porodici i školi nameće nove uloge i odgovornosti u oblasti obrazovanja i vaspitanja dece. Očekivanja i zahtevi koje porodici (roditeljima) i školi (nastavnicima) nameće širi društveni kontekst, kao i izazovi sa kojima se deca i mladi susreću na putu odrastanja, upućuju na značaj podeljenih uloga i odgovornosti za ishode obrazovanja i razvoja dece. U skladu sa tim, usklađena interakcija porodice i škole, kao preduslov i faktor od koga zavisi obrazovanje i razvoj pojedinca i društva, čini aktuelnu pedagošku temu i izazov za kreatore obrazovnih politika, istraživače i praktičare (Elias et al., 2003). Složenost i multidimenzionalnost odnosa porodice i škole objašnjava se iznijansiranim dinamikom osobenosti učesnika procesa i konteksta, različitim pristupima i aspektima na koje se stavlja akcenat prilikom istraživanja, kao i terminološkim razlikama i operacionalizacijama onoga što čini ovaj odnos.

S obzirom na složenost i multidimenzionalnost odnosa porodice i škole u teorijskom delu rada razmatrani su različiti pristupi – strukturni, relacioni i kohezivni – koji naglašavaju različite aspekte i karakteristike odnosa. Razlike u pristupima objašnjene su u vezi sa terminološkom i konceptualnom raznolikošću, koja je uslovljena stepenom angažovanja roditelja, ciljevima kojima teže porodica i škola, kvalitetom i stepenom interakcije porodice i škole, ulogama, odgovornostima i perspektivama učesnika procesa. U okviru različitih pristupa izdvojio se koncept roditeljske uključenosti u obrazovanje (*parental involvement in education*). Kao ključni koncept strukturnog pristupa, zasnovan na aktivnostima koje podupiru dečije učenje i kao sredstvo realizacije partnerstva porodice i škole u okviru kohezivnog pristupa, roditeljska uključenost privukla je pažnju autora rada. Nastanak i poreklo koncepta dovodi se u vezu sa obrazovnim politikama zemalja engleskog govornog područja i tržišno orijentisanim obrazovnim sistemima. Poseban segment teorijskog dela rada posvećen je društvenom kontekstu SAD i UK, koji je pogodio realizaciji nacionalnih istraživačkih projekta iz oblasti obrazovanja poznatih kao Kolmanov izveštaj (*The Coleman's report*) i Plovden izveštaj (*Plowden report*). Zaključci ovih izveštaja doprineli su afirmaciji i formalizaciji koncepta u obrazovnoj legislativi, odnosno roditeljska uključenost definisana je kao faktor od značaja za smanjenje jaza i unapređenje obrazovnih postignuća učenika. Uvidom u obrazovnu legislativu i regulativu obrazovnih sistema SAD i UK opažene su tendencije transformacije koncepta tokom vremena. To znači da su se norme roditeljske uključenosti u obrazovnoj legislativi menjale u skladu sa promenama društveno-političkog i obrazovnog konteksta, odnosno promenama u shvatanjima odgovornosti države, škole, porodice, zajednice za obrazovna postignuća učenika. Od sedamdesetih godina prošlog veka do danas u obrazovnim politikama SAD i UK definisane su različite norme i strategije roditeljske uključenosti. U tom smislu zabeleženo je da su prve zakonske formulacije roditeljske uključenosti podrazumevale odgovornost države za doprinos građanskim demokratskim pravima, podršku kolektivnom organizovanju roditelja sa svrhom unapređenja rada škola i, još značajnije, podršku ostvarivanju prava na dostupnost i jednakost uslova obrazovanja dece i mladih. Vremenom se uključenost roditelja u dečije obrazovanje odnosila i na učešće u odlučivanju u školama, osposobljavanje roditelja za rad

sa njihovom decom, kao i promovisanje roditeljskog obrazovnog izbora. Savremeno shvatanje koncepta tematizuje se u vezi sa promovisanjem roditeljskog obrazovnog izbora, odnosno slobodom izbora i odgovornošću roditelja za obrazovanje njihove dece. Akcenat na odgovornosti roditelja za realizaciju roditeljske uključenosti uslovljen je društveno-političkim i obrazovnim kontekstom snažno oblikovanim uticajem neoliberalne agende u obrazovanju. Državne vlasti kao da postepeno odustaju od odgovornosti za realizaciju ideje jednakih, dostupnih obrazovnih mogućnosti putem promovisanja politike roditeljske uključenosti. U kontekstu širenja politike decentralizacije, naglašavanjem konkurencije, efikasnosti, autonomije i odgovornosti škola, slobodnog roditeljskog izbora škola i testiranja učeničkih postignuća, država pozicionira roditelje kao nosioce primarne odgovornosti za postignute obrazovne rezultate njihove dece. Nova uloga i odgovornost dodeljena roditeljima za obrazovanje njihove dece razmatra se u radovima obrazovnog sociologa Filipa Brauna i uvođenjem koncepta „obrazovna parentokratija”. On je pojam „obrazovna parentokratija” uveo u naučnu literaturu pre oko tri decenije da bi označio karakteristike obrazovnog sistema u kom obrazovanje deteta više zavisi od bogatstva i želje roditelja, a ne sposobnosti i truda učenika (Brown, 1990). Zagovornici ove politike insistiraju na tome da obrazovanje najbolje funkcioniše kada sledi tržišnu logiku, jer se očekuje da će sloboda izbora obrazovnih usluga i konkurencija između škola poboljšati kvalitet obrazovanja i efikasnost korišćenja javnih sredstava iz budžeta. Politika obrazovne parentokratije zamišljena je kao doprinos društvenoj integraciji u školama, međutim naučna istraživanja iz ove oblasti ukazuju da to nije slučaj. Posledično, kao specifičan fenomen u okviru parentokratskog talasa razvoja visoko selektivnih obrazovnih sistema, sa tendencijom širenja u poslednje dve decenije, opisano je tzv. „obrazovanje u senci”.

Širenje koncepta roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje izvan granica država u kojima je nastao objašnjeno je pojavom rastuće međusobne povezanosti zemalja sveta – globalizacijom. Poseban segment rada razmatra efekte dimenzija globalizacije u obrazovanju, odnosno oblasti obrazovnih politika. Efekti dimenzija globalizacije, između ostalog, odnose se na globalni trend zasnovan na sličnim reformskim obrazovnim procesima (Spasenović, 2019). Pri tome poseban značaj u diseminaciji sličnih reformskih tendencija u obrazovnim politikama različitih zemalja sagledan je u vezi sa ulogom internacionalnih organizacija. One predstavljaju važan faktor doprinosa politici konvergencije u obrazovanju i širenju koncepta roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Posebna pažnja u radu posvećena je ulozi Organizacije za ekonomsku saradnju i razvoj (OECD), koja afirmiše merenje efektivnosti (kvaliteta) obrazovanja, sagledavajući ga kroz prizmu produktivnosti i isplativosti ulaganja resursa u stvaranje ljudskog kapitala. U kontekstu ovog rada bilo je važno razmotriti činjenicu da PISA projekat meri i kolektivni rezultat, odnosno kvalitet uticaja porodice, škole i okruženja na obrazovne rezultate učenika. U tom smislu rezultati testiranja iz pojedinih oblasti (čitalačka, matematička i naučna pismenost) čine pokazatelj ne samo efektivnosti škole, već i rezultat sveukupnog iskustva i uticaja škole i porodice na dete (Hartas, 2015; Fernandez-Crehuet & Perote, 2016). U tom smislu PISA procenjuje školski efekat i (ne)jednakost u izloženosti i pristupu obrazovnim uticajima i resursima, oslanjajući se na informacije dobijene od učenika i roditelja o njihovim porodicama i porodičnom poreklu. Procene uticaja porodice i doprinos resursa porodice obrazovnim rezultatima upućuju na zaključak da su obrazovna postignuća učenika pod snažnim uticajem

kontekstualnih faktora. Rezultati PISA istraživanja godinama unazad, sve do danas, ukazuju na vrednost roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje i značaj „odgovarajućeg balansa i prirode uključenosti” na različitim uzrastima dece (OECD, 2023: 232). Jaka, efikasna i održiva roditeljska uključenost i partnerstvo između porodica i škola, kako se navodi u poslednjem PISA izveštaju iz 2023. godine, doprinosi psihološkom i socijalnom razvoju učenika i njihovom obrazovnom postignuću (Burns & Gottschalk, 2020; Sheridan et al., 2019; OECD, 2023).

Naučni dokazi o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje za obrazovno napredovanje i kvalitet obrazovanja su brojni. Međutim, istraživanja o odnosu porodice i škole kao roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje u našoj zemlji su retka. Kako bi se stekao uvid u značaj koji se pridaje odnosu porodice i škole u Republici Srbiji, sagledan je način na koji je ovaj odnos regulisan i definisan u zakonskim i drugim dokumentima. Reformski procesi u obrazovanju, koji se odvijaju u skladu sa principima decentralizacije, demokratizacije i profesionalizacije obrazovnog sistema, u cilju unapređenja definisanih ishoda, prepoznati su kao dodatni doprinos u definisanju značaja odnosa porodice i škole u Republici Srbiji. U tom smislu ovaj odnos je u obrazovnoj legislativi naše zemlje definisan kao osnovni mehanizam realizacije principa obrazovanja i vaspitanja. Odnos porodice i škole u zakonskim dokumentima definisan je u vezi sa obavezama i odgovornostima učesnika procesa, pri čemu je naglasak na inicijativama škole. Pored propisanih obavezujućih oblika i načina saradnje u zakonima i pravilnicima iz oblasti obrazovanja školama je omogućen izvestan stepen autonomije u planiranju i realizaciji sadržaja i aktivnosti. Zakonski data autonomija školama prepoznata je kao potencijalni prostor unapređenja ovog odnosa na naučno zasnovanoj konceptualizaciji i operacionalizaciji roditeljske uključenosti.

Izazov u planiranju i realizaciji istraživanja roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje zasnivao se na primeni jedinstvenog teorijskog okvira. S obzirom na složenost i multidimenzionalnost koncepta, za potrebe rada osmišljen je originalan integrisani istraživački model. Integrisani model ujedinjuje karakteristike i komponente dva naučna modela – preklapajuće sfere uticaja porodice, škole i lokalne zajednice autorke Džojls Epštajn i procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje autora Ketlin Huver-Dempsei i Hauard Sendlera. Opravdanost konstruisanja integrisanog modela istraživanja argumentovana je u posebnom poglavlju rada i zasnovana je na potrebi prevazilaženja ograničenosti i jednostranosti pojedinačnih modela. Složeni multidimenzionalni činioci integrisanog modela, njihove karakteristike, komponente i dimenzije predstavljaju osnovu formulisanja zadataka i hipoteza istraživanja. Preciznije, roditeljska uključenost u dečije obrazovanje pozicionirana je u centru integrisanog modela i ispitivana je u vezi sa prediktorima (motivaciona uverenja roditelja) i ishodima (školska postignuća učenika), koji je bliže opisuju i određuju. Sadržajni zaključci o odnosu ključnih varijabli istraživanja, roditeljske uključenosti, motivacionih uverenja i školskih postignuća učenika zasnovani su na perspektivama primarnih učesnika procesa, roditelja i odeljenjskih starešina. *Perspektiva roditelja* omogućila je jedinstven uvid u individualne motive roditelja koji ih (ne)opredeljuju za uključenost u dečije obrazovanje. Postavljena u osnovi modela, motivaciona uverenja čine pokretač i prediktor roditeljske uključenosti. To znači da do uključenosti neće doći ukoliko roditelji nisu motivisani, odnosno nemaju razvijena

motivaciona uverenja. Kao složen činilac modela, motivaciona uverenja roditelja opisana su karakteristikama i komponentama koje čine potencijalno polje intervencije. Preciznije, ispitivanje karakteristika motivacionih uverenja roditelja vodilo je saznanjima koja mogu informisati programe obuke za roditelje sa ciljanim strategijama delovanja na komponente konstrukcije uloge i samoeфикаsnost roditelja. Podaci dobijeni istraživanjem potencijalno su sagledani kao osnova programa obuke za nastavnika sa definisanim strategijama delovanja na karakteristike i komponente motivacionih uverenja roditelja. *Perspektiva odeljenjskih starešina* u istraživanju roditeljske uključenosti značajna je sa stanovišta zaključaka o efektivnosti integrisanog istraživačkog modela. Odeljenjske starešine pružaju uvid u one aspekte školskih postignuća učenika koji se ne izjednačavaju isključivo sa školskim uspehom. Time je učinjen pomak ka sveobuhvatnijoj realizaciji cilja obrazovanja, sveobuhvatnijem shvatanju svrhe obrazovanja kao doprinosa razvoju ličnosti pojedinca u složenim modernim društvima. Istraživanjem je ispitivana socijalna kompetentnost i opšti školski uspeh učenika, kao varijable ishoda školovanja učenika.

Postupnim istraživačkim koracima o odnosu specifičnih karakteristika, komponenti i dimenzija činilaca modela, formulisan je cilj istraživanja. Cilj istraživanja odnosio se na ispitivanje efekta medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u povezanosti motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika. Rezultati istraživanja i implikacije za obrazovno-vaspitnu praksu mogu se tumačiti u vezi sa postavljenim hipotezama.

Prva hipoteza istraživanja zasnovana je na pretpostavci da su komponente i karakteristike motivacionih uverenja roditelja u korelaciji sa aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Primenom korelacionog koeficijenta ustanovljena je linearna korelacija ispitivanih varijabli, dok je Pirsonovim koeficijentom korelacije preciziran intenzitet i pravac te povezanosti. S tim u vezi zabeležene su i pozitivne i negativne korelacije u ispitivanim modelima definisanih varijabli, kao i odsustvo korelacije. To vodi zaključku da je prva hipoteza delimično potvrđena. Preciznije, ustanovljeno je da su uverenja o aktivnosti u okviru roditeljske uloge, kao komponenta konstrukcije uloge roditelja, u pozitivnoj korelaciji sa aktivnostima roditeljske uključenosti, kao što su podrška škole roditeljstvu, sastanci u školi, podrška učenju, dok je valenca roditelja prema školi kao komponenta konstrukcije uloge roditelja u pozitivnoj korelaciji sa aktivnostima roditeljstva i volontiranja. Samoeфикаsnost kao karakteristika motivacionih uverenja roditelja u pozitivnoj je povezanosti sa volontiranjem, dok je u negativnoj povezanosti sa aktivnostima roditeljske uključenosti – podrška u učenju i sastanci u školi.

Hipoteza dva navodi da postoji povezanost varijable školskih postignuća učenika (opšti školski uspeh i socijalna kompetentnost) sa motivacionim uverenjima roditelja i aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Opšti školski uspeh učenika je u značajnoj pozitivnoj korelaciji (direktno proporcionalan odnos) sa ukupnom socijalnom kompetentnošću učenika, kao i sa pojedinim dimenzijama socijalne kompetentnosti učenika u školi. Dobijeni rezultati o pozitivnoj korelaciji školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika (ukupne socijalne kompetentnosti i pojedinačnih dimenzija) u skladu su sa naučnom literaturom iz ove oblasti, koja ukazuje na recipročni odnos razvijene socijalne kompetentnosti sa obrazovnim postignućima učenika. U tom smislu zaključak je da učenici

sa boljim (višim) školskim uspehom imaju razvijeniju socijalnu kompetentnost i njene pojedinačne dimenzije, kao i da je razvijena socijalna kompetentnost učenika prediktor školskog uspeha učenika. Ustanovljeno je i da je školski uspeh učenika u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa valencom roditelja prema školi, kao i sa samoeфикасношću roditelja. Negativna korelacija ustanovljena je između školskog uspeha učenika i aktivnosti posećivanja školskih sastanaka u školi. To znači da što je niži uspeh učenika, roditelji češće dolaze na sastanke u školu, samoinicijativno ili na poziv nastavnika.

Ispitivanjem povezanosti dimenzija socijalne kompetentnosti, karakteristika motivacionih uverenja i aktivnosti roditeljske uključenosti ustanovljena je pozitivna korelacija sa samoeфикасношću roditelja i volonterskim oblikom aktivnosti. Dimenzija socijalne kompetentnosti učenika u školi – *odnos sa vršnjacima*, u značajnoj je pozitivnoj korelaciji sa samoeфикасношću roditelja i jednim oblikom aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje – volontiranjem. Dimenzija socijalne kompetentnosti učenika – *samoupravljanje ponašanjem* u značajnoj je pozitivnoj korelaciji sa samoeфикасношću roditelja i komponentom konstrukcije uloge roditelja – pozitivna valenca roditelja prema školi. Dimenzija *akademska socijalna kompetentnost* učenika u značajnoj je pozitivnoj korelaciji sa samoeфикасношću i uverenjem o aktivnosti u okviru uloge. Dimenzija akademske socijalne kompetentnosti učenika u značajnoj je pozitivnoj korelaciji sa jednim oblikom roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, a to je volontiranje.

Hipoteza tri pretpostavlja da motivaciona uverenja i roditeljska uključenost u dečije obrazovanje predviđaju školska postignuća učenika (opšti školski uspeh i socijalna kompetentnost). Postupkom multiple regresione analize ustanovljeno je da je hipoteza potvrđena. To znači da je konstatovana statistički značajna mogućnost predikcije školskog uspeha učenika na osnovu motivacionih uverenja i uključenosti roditelja. Od svih prediktora, karakteristika, komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, jedino roditeljska samoeфикасnost značajno pozitivno predviđa školski uspeh i socijalnu kompetentnost. Ustanovljena je i značajna mogućnost predviđanja ukupnog skora socijalne kompetentnosti učenika na osnovu motivacionih uverenja roditelja i roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Zaključuje se i da je od svih prediktora jedino samoeфикасnost značajna, odnosno od svih skala motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti, samo samoeфикасnost predviđa socijalnu kompetentnost značajno pozitivno.

Hipoteza četiri zasnovana je na pretpostavci predviđanja efekata medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u odnosu na povezanost motivacionih uverenja roditelja i školskih postignuća učenika. Ustanovljeno je da je hipoteza četiri delimično potvrđena. Nakon što su skale roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje faktorskom analizom grupisane u meru višeg reda kao faktor ukupne roditeljske uključenosti, primenjen je postupak strukturalnih jednačina. Modelima strukturalnih jednačina testirani su različiti modeli putanje predviđanja školskih postignuća učenika (školskog uspeha i socijalne kompetentnosti učenika) preko skala motivacionih uverenja roditelja, uz medijatorsku ulogu roditeljske uključenosti. Ispitivano je da li motivaciona uverenja roditelja preko roditeljske uključenosti mogu predvideti školska postignuća učenika (opšti školski uspeh i socijalnu kompetentnost učenika u školi).

Roditeljska uverenja o aktivnosti u okviru uloge i samoeфикаsnost predviđaju školski uspeh učenika, ali tako da školski uspeh predviđa uverenja o aktivnosti u okviru uloge preko roditeljske uključenosti (indirektno), odnosno postoji medijaciona uloga roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Samoeфикаsnost roditelja direktno predviđa školski uspeh učenika (nema medijacije od strane roditeljske uključenosti). Uverenja roditelja o aktivnosti u okviru uloge povezana su sa slabijim školskim uspehom (verovatno da roditelji lošijih učenika češće komuniciraju sa školom), dok samoeфикаsnost roditelja vodi većem školskom uspehu direktno. To znači da se roditeljska uključenost u dečije obrazovanje najčešće zasniva na problemima učenja i ponašanja učenika, odnosno da se roditelji uključuju u dečije obrazovanje aktivnostima u školi kada postoji negativan povod. Rezultat istraživanja ukazuje da roditelji čija deca imaju nizak (lošiji) školski uspeh, imaju razvijena uverenja o odgovornosti, odnosno sebe doživljavaju kao važne i aktivne subjekte u obrazovnom životu deteta. Ovaj rezultat istraživanja tumači se naučnim dokazima o formiranju uverenja o aktivnosti uloge kao ishoda očekivanja i stavova „značajnih drugih” iz okruženja, kao što su nastavnici, članovi porodice, vršnjaci, roditelji vršnjaka. Može se pretpostaviti da su roditelji učenika sa lošijim školskim uspehom češće pozivani u školu zbog problema učenja, što je doprinelo formiranju uverenja o aktivnosti uloge, i/ili se uključuju u aktivnosti dečijeg obrazovanja na poziv njihove dece kojima je potrebna podrška. Pozivi upućeni roditeljima doprinose razvijanju uverenja o aktivnosti uloge. To može značiti da sa ovim roditeljima potencijalno treba raditi na unapređenju drugih karakteristika motivacionih uverenja ili veština koje bi doprinele ефикаsnosti njihove uključenosti.

Važan rezultat istraživanja ukazuje da roditelji sa razvijenom samoeфикасношću direktno ostvaruju doprinos školskom uspehu učenika. To ne znači da se ovi roditelji generalno ne uključuju u dečije obrazovanje. Pretpostavka je da samoeфикаsniji roditelji svoju uključenost u dečije obrazovanje baziraju na aktivnostima koje ne čine „ukupan skor roditeljske uključenosti”. Naime, u skladu sa relevantnom literaturom iz ove oblasti značajno je *kako* se roditelji uključuju u dečije obrazovanje, dok učestalost uključenosti ne garantuje pozitivne ishode (Pomerantz & Cols, 2007). Aktivnosti roditeljske uključenosti razlikuju se sa uzrastom deteta, pa se dobijeni rezultat istraživanja objašnjava uverenjem da uključenost u dečije obrazovanje roditelji učenika završnih razreda osnovne škole možda baziraju na aktivnostima kao što su npr. akademska socijalizacija, roditeljske aspiracije, očekivanja, „obrazovanje u senci” i slično.

Na osnovu rezultata istraživanja može se zaključiti i da roditelji učenika nižeg školskog uspeha imaju razvijena uverenja o aktivnosti uloge, što ih motiviše na uključenost u dečije obrazovanje, ali da ta uključenost nije ефикасна. Pretpostavka je da ефикаsnost aktivnosti izostaje jer ovi roditelji nemaju razvijenu samoeфикаsnost za pružanje detetu pomoći u učenju. To znači da potencijalno delovanjem na roditeljsku samoeфикаsnost može da se doprinese ефикаsnosti aktivnosti roditeljske uključenosti. Naime, naučna literatura sugerise da samoeфикаsnost može biti predmet intervencije, odnosno da se može razvijati, učiti iz događaja, uspešnih iskustava, postignuća, iz iskustava drugih ljudi, verbalne komunikacije i slično. U tom smislu prepoznata je mogućnost i značaj delovanja na samoeфикаsnost roditelja učenika nižeg školskog uspeha. Programi unapređenja samoeфикаsnosti roditelja potencijalno se mogu bazirati na osveščivanju i osnaživanju uverenja roditelja, uz uvažavanje njihovih kompetencija i resursa za pružanje podrške u učenju sa decom.

Instrukcije nastavnika o efikasnim aktivnostima i strategijama učenja, u skladu sa zahtevima nastavnog predmeta i zahtevima škole, dodatno bi doprineli roditeljskoj samoeфикаsnosti. Obuke bi podrazumevale i razmenu informacija i iskustva između roditelja, kao i između roditelja i nastavnika.

Od svih modela predikcije ukupne socijalne kompetentnosti učenika u školi, jedino je značajnu predikciju pokazao model u kome od svih karakteristika i komponenti motivacionih uverenja roditelja i aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, uverenja roditelja o aktivnosti uloge i samoeфикаsnost roditelja predviđaju ukupnu socijalnu kompetentnost učenika u školi, ali tako da uverenja roditelja o aktivnosti uloge predviđaju samo roditeljsku uključenost, a samoeфикаsnost roditelja predviđa direktno socijalnu kompetentnost (nema medijacije roditeljske uključenosti). Uverenja roditelja o aktivnosti uloge vode većoj roditeljskoj uključenosti, ali ona dalje ne pokazuje značajnu vezu sa ukupnom socijalnom kompetentnošću. S druge strane, veća samoeфикаsnost roditelja direktno vodi većoj socijalnoj kompetentnosti učenika u školi. Dakle, sveukupna uključenost roditelja uopšte ne pokazuje efekat medijacione uloge.

Rezultati istraživanja značajni su u aktuelnom društvenom kontekstu koji sugerise značaj vaspitne uloge i funkcije škole u životu deteta. Dobijeni rezultati istraživanja potvrđuju značaj uloge roditelja i porodice u razvoju ukupne socijalne kompetentnosti učenika u školi. Oni potvrđuju da su koreni razvijenih socijalnih veština i socijalne kompetentnosti u porodičnom kontekstu, kao i da se razvoj tih veština nastavlja u kontekstu škole. Sveukupni roditeljski uticaj na dete u kontekstu porodice reflektuje se i na socijalnu kompetentnost učenika u školi. Međutim, treba naglasiti da razvoj socijalnih veština učenika nije samo i isključivo zadatak porodice. Porodica kao primarni sistem razvoja i socijalizacije deteta jeste važna za razvoj socijalne kompetentnosti, ali uloga i značaj škole u ovoj oblasti ne smeju biti umanjene. Naime, deca veliki broj socijalnih veština usvajaju u porodici, (ne)formalnim učenjem i posmatranjem socijalnih odnosa, a očekivano je da se proces njihovog razvoja nastavlja i intenzivira tokom interakcija sa vršnjacima i drugim odraslima u školskom kontekstu, što doprinosi uspehu i postignućima učenika u školi i u kasnijem životu (Eldar & Ayvazo, 2009). Polazeći od uverenja da je važno obeležje socijalne kompetentnosti vaspitljivost, posebnu pažnju treba obratiti na ciljano i plansko oblikovanje školskog konteksta koji organizovan adekvatnim metodama, sredstavima i sadržajima može doprineti razvoju socijalne kompetentnosti učenika (Spiel et al., 2018). Vaspitno-obrazovni rad u školi treba zasnivati na razvijanju socijalno prihvatljivih oblika ponašanja, kao doprinosa interpersonalnoj efikasnosti, pripremi za zajednički život i unapređenju kvaliteta života učenika u zajednici kakva je i sama škola. Usklađenost vaspitno-obrazovnog uticaja porodice i škole na decu (učenike) dodatno doprinosi formiranju povoljnog konteksta ličnog i socijalnog razvoja. To znači da podsticanje razvoja socijalne kompetentnosti učenika treba sagledavati u kontekstu interakcije na relacijama roditelj-učenik, nastavnik-učenik, učenik-učenik, nastavnik-učenik-roditelj kao podjednako važnih. Pri tome značajno je uvažiti specifična ponašanja i ispoljavanje socijalnih veština koje variraju u zavisnosti od cilja, uzrasta deteta, izvora procene i konteksta socijalne situacije (Merrell, 2002; Clarke et al., 2015). Poželjno je da aktivnosti i programi roditeljske uključenosti koji bi doprineli razvoju socijalne kompetentnosti učenika budu osmišljeni kao preventivni, kako bi se izbeglo interventno uključivanje roditelja u dečije obrazovanje, tj. kada već postoji problem u ponašanju učenika.

Sveukupno, rezultati istraživanja ukazuju da se roditeljska uključenost u obrazovanje dece starijeg osnovnoškolskog uzrasta zasniva na interventnim aktivnostima u situacijama kada postoji „problem” učenja. Može se reći da problem učenja inicira roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje. U prilog dobijenom rezultatu istraživanja svedoče i mnogobrojni autori koji navode da škola i porodice u najvećoj meri sarađuju kada učenik ima problem u školi (Deslandes et al., 1997). Autorka Epštajn, na osnovu dugogodišnjeg bavljenja ovom temom, zaključuje da se u ekonomski stabilnijim zajednicama pokazuje viši nivo roditeljske uključenosti, dok je roditeljska uključenost u ekonomski nerazvijenim zajednicama uglavnom bazirana na problemima i teškoćama koje imaju učenici (Epstein, 1995, 2001). Ta zapažanja sugerisu da je neophodno raditi na promeni predvidljivih obrazaca povezanosti škole, porodice i zajednice zasnovanih na interventnim aktivnostima. Predvidljivi obrasci ponašanja mogu se preduprediti tako što će prosvetni radnici, učenici, porodice i članovi zajednice preduzeti afirmativne, proaktivne korake za rešavanje negativnih preklapajućih uticaja, kreiranjem pozitivne atmosfere, odnosno kreiranjem obostrano korisnih aktivnosti roditeljske uključenosti. Pri tome je važno istaći da pozitivne promene u sferi roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje putem programa edukacije, obuke i podrške porodici (roditeljima) i profesionalcima (nastavnicima) nije moguće adekvatno sprovesti mimo podrške šireg konteksta građenja odnosa između porodice i škole. Promene u sferi obrazovanja koje se odnose i na oblast roditeljske uključenosti konceptualizuju se kao socio-politički procesi u okviru kojih različiti faktori na individualnom, odeljenjskom, školskom, lokalnom, regionalnom i nacionalnom nivou deluju i ostvaruju doprinos kroz međusobnu interakciju (Fullan, 2015). Inspirativne su postavke autora Fulana, koji o novim promenama u obrazovanju govori kao o procesu koji nastaje u praksi delovanjem na emocije ljudi, ponašanja i uverenja. U skladu sa tim važna je promena plana nastave i učenja, uvođenje novih pristupa u nastavi i promena pretpostavki od kojih se polazi. Ispitivanje i delovanje na uverenja neposrednih učesnika procesa (motivaciona uverenja roditelja) potencijalno može voditi pozitivnim ishodima, kao osnovi održivih promena u razvoju školskog sistema (vrednosti, normi, procedura). Razmatranje motivacionih uverenja roditelja, njihovih složenih karakteristika i komponenti može činiti važan aspekt u procesu unapređenja obrazovanja i roditeljske uključenosti.

Važan zaključak rada je da su socijalne veštine i socijalna kompetentnosti učenika važno pitanje za školski sistem naše zemlje. Vaspitna uloga škole važan je faktor razvoja budućih građana i nosilaca razvoja društva. U zemljama u razvoju i u tranziciji, promene na ekonomskom i političkom polju često su isprepletene sa promenama u društvenim vrednostima usled čega pitanje vaspitne uloge škole dobija na aktuelnosti. Periodi nesaglasja starih i novih vrednosti – kada nove vrednosti često još nisu eksplicirane, ali su živo (implicitno) prisutne u društvenoj praksi – veliki su izazov za društvo, a posebno za obrazovni sistem koji treba da priprema mlade generacije za život u društvu (Elsayed, 2024; Pešikan & Lalović, 2015; Polovina, 2011). U tom smislu vaspitna funkcija i uloga škole mora biti u fokusu obrazovnih politika svih zemalja koje nastoje da unaprede obrazovni nivo učenika – budućih odgovornih i aktivnih građana.

U opštem smislu može se zaključiti da obrazovanje predstavlja ključni pokretač društvene mobilnosti, promovisanja zapošljivosti, ekonomske nezavisnosti i stabilnosti, kao i poboljšanja kvaliteta života ljudi. Značaj školskog obrazovanja za decu često se razmatra u

širem kontekstu tzv. obrazovnih okruženja širom sveta (*worldwide educational environments*) (Choudhury & Chechi, 2021: 951), dok obrazovna debata podrazumeva perspektivu zasnovanu na ideji jednakih obrazovnih mogućnosti. U tim okvirima roditeljska uključenost u dečije obrazovanje postaje sredstvo unapređenja života pojedinca i društva, kao i kvaliteta obrazovanja zasnovanog na merljivim ishodima i pokazateljima. Na pitanje kako roditeljska uključenost može poboljšati školska postignuća učenika može se odgovoriti iz ugla više različitih disciplina. Međutim, ne treba zaboraviti da obrazovanje ima svoju inherentnu, a ne samo instrumentalnu vrednost. Više nego ikada ranije važno je reafirmisati pedagošku brigu za očuvanje onih svojstava obrazovanja koja ga čine obrazovanjem i razlikuju od vrednosno neutralnog skupa veština usmerenih na unapred poznate i merljive ishode (Bodroški-Spariosu & Duhanaj, 2024).

Istraživanje u ovom radu zasniva se na integrisanom modelu roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, koji podrazumeva činioce dva jedinstvena modela roditeljske uključenosti. Integrisani model čine „pozajmljeni” činioци procesnog modela roditeljske uključenosti i aktivnosti roditeljske uključenosti operacionalizovane u modelu preklapajućih sfera uticaja autorke Epštajn. Kritičkim osvrtom na primenjeni integrisani model konstatuje se da bi rezultati i zaključci istraživanja o odnosu ključnih varijabli bili sadržajni da je integrisani model obuhvatio sve činioce prvog nivoa procesnog modela roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Ti činioци, osim individualnih motiva roditelja (motivaciona uverenja), obuhvataju životne i kontekstualne faktore, kao prediktore od značaja za razumevanje uključenosti roditelja u dečije obrazovanje. Ispitivanje navedenih činilaca prvog nivoa procesnog modela u vezi sa roditeljskom uključenosti u dečije obrazovanje potencijalno bi vodilo odgovorima na pitanje barijera koje ometaju uključenost i strategijama njihovog prevazilaženja. Ustanovio bi se efekat roditeljske uključenosti inicirane pozivom nastavnika i/ili roditelja, pod uticajem okolnosti životnog konteksta roditelja (vreme, opažene kompetencije, energija).

Kritički osvrt na realizovano istraživanje zasniva se i na pretpostavci da bi formiranju potpunijih uvida i zaključaka o problemu istraživanja doprineo i dizajn istraživanja koji podrazumeva uvođenje kvalitativne faze istraživanja. Kvalitativna faza istraživanja primenjena nakon kvantitativne faze mogla se zasnivati na diskusiji sa roditeljima o dobijenim podacima u istraživanju. Diskusija bi doprinela formulisanju potpunijih zaključaka koji se odnose, na primer na efekat medijatorske uloge roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje. Istraživanje je potencijalno moglo da obuhvati i širi spektar aktivnosti roditeljske uključenosti. S obzirom na to da Epštajnova tipologija aktivnosti roditeljske uključenosti ima svoja ograničenja (školska centriranost), pretpostavka je da bi širi spektar aktivnosti roditeljske uključenosti, na primer akademska socijalizacija, obrazovne aspiracije roditelja i slično, doprineli potpunijem sagledavanju efektivnosti roditeljske uključenosti. Ova pretpostavka utemeljena je na naučnoj literaturi koja svedoči u prilog činjenici da se oblici roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje menjaju sa uzrastom. Sadržajnijim zaključcima istraživanja mogla je voditi i diskusija u kvalitativnoj fazi istraživanja sa nastavnicima, pružajući jedinstven i specifični uvid praktičara u školska postignuća učenika.

Literatura

- Adul-Adil, J. K., & Farmer, A. D., Jr. (2006). Inner-city African American parental involvement in elementary schools: Getting beyond urban legends of apathy. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 1–12. doi:10.1521/scpq.2006.21.1.1
- Adams, K.S., & Christenson, S.L. (2000). Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary school grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 447-497.
- Addi-Raccah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394–415. doi: 10.1177/0042085907305037
- Aeby, V. G., Manning, B. H., Thyer, B. A., & Carpenter-Aeby, T. (1999). Comparing outcomes of an alternative school program offered with and without intensive family involvement. *The School Community Journal*, 9(1), 17–32.
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Cultural beliefs and equity in educational institutions: exploring the social and philosophical notions of ability groupings in teaching and learning of mathematics. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 576-599.
- Albrecht, D. (2021). The journey from traditional parent involvement to an alliance for empowerment: A paradigm shift. *Theory Into Practice*, 60(1), 7-17.
- Albright, M. I., & Weissberg, R. P. (2010). School-family partnerships to promote social and emotional learning. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp.245-265). New York, NY: Routledge
- Alexander, K. L., & Morgan, S. L. (2016). The Coleman report at fifty: Its legacy and and Implications for Future Research on Equality of Opportunity. *RSF The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 1-16. doi: :10.7758/rsf.2016.2.5.01
- Anđelković, D. S., Stanisavljević Petrović, Z. i Vračar, M. (2015). Percepcija odeljenjskih starešina o oblicima i sadržajima rada sa roditeljima. U Hebib E., Bodroški Spariosu B. i Ilić Rajković A. (ur.): *Istraživanja i razvoj kvaliteta obrazovanja u Srbiji – stanje, izazovi i perspektive* (55–66). Beograd: Filozofski fakultet – Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Anderson, K.J., & Minke, K.M. (2007). Parent involvement in education: Toward an Understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Anderson, K.J., & Donchik, L.M. (2016). Privatizing Schooling and Policy Making: The American Legislative Exchange Council and New Political and Discursive Strategies of Education Governance. *Education Policy*, 30(2), 322-364.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344.

- Ardelt, M., & Eccles, J. S. (2001). Effects of mothers' parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944–972. doi:10.1177/019251301022008001
- Armor, D. J. (1972). School and family effects on Black and White achievement: A reexamination of the USOE data. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 168–229). New York: Random House.
- Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent role in education through the experience of working-class families of colour. *Urban Education*, 42(3), 250. doi: 10.1177/0042085907300433.
- Bæck, U.D. (2017): It is the air that we breathe. Academic socialization as a key component for understanding how parents influence children's schooling. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(2), 123-132. doi:10.1080/20020317.2017.1372008
- Bagès, C., Verniers, C., & Martinot, D. (2016). Virtues of a hardworking role model to improve girls' mathematics performance. *Psychology of Women Quarterly*, 40(1), 55-64. doi:10.1177/0361684315608842.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(3), 156-166. doi:10.2307/2112340
- Baker, L.T., Wise, J., Kelley, G. & Russell J. S. (2016). Identifying Barriers: Creating Solutions to Improve Family Engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
- Bakhtiari, S. (2011). Globalization and Education: Challenges And Opportunities. *International Business & Economics Research Journal*, 5(2), 95-101. doi:10.19030/iber.v5i2.3461
- Ball, S. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the US. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, S. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards a performative society? *Australian Educational Research*, 27(2), 1-23.
- Ball, S. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: Bristol Policy Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1989 a). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1989b). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25(5), 729-735.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222. doi:10.2307/1131888
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G.V. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206.
- Barbarin, O. A., Downer, J. T., Odom, E., & Head, D. (2010). Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 358-372. doi:10.1016/j.ecresq.2010.02.003
- Barbour, C., Barbour, N. H. & Scully, P. A. (2005). *Families, Schools and Communities. Building Partnerships for Educating Children* (3th. edition). New Jersey: Pearson.
- Barge, K. J., & Loges, W. E. (2003). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163.
- Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R., & Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9), 855-890. doi:10.1037/bul0000201
- Barnett, M., & Taylor, M. (2009). Parental recollections of school experiences and current kindergarten transition practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 140-148. doi:10.1016/j.appdev.2008.11.001
- Bartel, V. B. (2010). Home and school factors impacting parental involvement in a Title I elementary school. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 209-228. doi:10.1080/02568543.2010.487401.
- Baria, K., & Gomez, D. (2020). Influence of social support to student learning and development. *International Journal of Research Studies in Education*, 11(2), 69-97.
- Bastiani, J. (1993). Parents as partners. Genuine progress or empty rhetoric? In P. Munn (Ed.), *Parents and schools: Customers, managers or partners?* (pp. 101-116). London: Routledge.
- Bastiani, J. (1996). *Home-School Contracts and Agreements- Opportunity or Threat?* London: Royal Society for the Encouragement of Arts, Manufactures and Commerce.

- Batson, C.D., & Ahmad, N. (2002). Four motives of community involvement. *Journal of Social Issues*, 58(3), 429-445.
- Bauch, P., & Goldring, E. (1998). Parent-teacher participation in the context of school restructuring. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 15-35.
- Bean, R. A., Bush, K. R., McKenry, P. C., & Wilson, S. M. (2003). The impact of parental support, behavioral control, and psychological control on the academic achievement and self-esteem of African American and European American adolescents. *Journal of Adolescent Research*, 18(5), 523-541.
- Beauvallet, A. (2015). Thatcherism and Education in England: A One-way Street ? *L'héritage du thatchérisme*, 17. doi: org/10.4000/osb.1771
- Becker, G.S. (1993). *Human capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Third edition. The University of Chicago Press.
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1053-64. doi:10.1007/s10964-016-0431-4.
- Ben-Porath, S. (2012). School choice and educational opportunity: Rationales, outcomes and racial disparities. *Theory and Research in Education*, 10(2), 171-189. doi: 10.1177/1477878512446545
- Berger, E.H. (2008). *Parents as partners in education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. doi:10.1007/s10648-009-9104-0
- Biddle, B. J. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 67- 92. doi: 10.1146/annurev.so.12.080186.000435
- Biddle, B. J., & Thomas, E. J. (1966). *Role theory: Concepts and research*. New York, NY: Wiley.
- Bindu, V., & Aruna, P. K. (2014). Relationships between parental encouragement and process skills in social studies. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 19(8), 100-104.
- Blackmore, J., & Hutchison, K. (2010). Ambivalent relations: The 'tricky footwork' of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education*, 14(5), 499-515.
- Bodovski, K. (2014). Adolescents' emerging habitus: The role of early parental expectations and practices. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 389-412

- Bodroški-Spariosu, B., i Duhanaj, N. (2024). Roditeljska uključenost u dečije obrazovanje: koncept i modeli. *Inovacije u nastavi-časopis za savremenu nastavu*, 37(1), 1-15. doi: 10.5937/inovacije2401001B
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186.
- Bogdan, R.J. (1986). *Belief: Form, content and function*. Oxford, England: Clarendon Press.
- Bogensneider K., Small S., & Tsay J. (1997). Child, parent, and contextual influences on perceived parenting competence among parents of adolescents. *Journal of Marriage and the Family*, 59(2), 345–362.
- Bonal, X., & Cristián B. (2019). Introduction: The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization. In X. Bonal and C. Bellei (Eds.) *Understanding School Segregation Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (pp.1-25). London: Bloomsbury.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24, 10-30. doi: 10.1016/j.edurev.2018.02.001
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. *OECD Education Working Papers*, No. 73, Paris: Organization for Economic Co-Operation and Development.
- Borkovski, J.G., Carr, M., Relliger, E., & Pressley, M. (1990). *Self-ergulated cognition: Interdependenc of Metacognition, Attributions, and Selfesteem*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borman, G., & Dowling, M (2010). Schools and Inequality: A Multilevel Analysis of Coleman's Equality of Educational Opportunity Data. *Teachers College Record*, 112(5), 1201-1246.
- Bottery, M. (2000). *Education, policy and ethics*. New York, Continuum.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In Richardson, J., *Handbook of theory and Research from the Sociology of education* (pp. 241-58). Westport, CT: Greenwood.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. (R. Nice, Trans.). In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 46–58). New York, NY: Oxford University Press. (Reprinted from Handbook of theory of research for the sociology of education, (pp. 241–258), by J. Richardson, Ed., 1986, Westport, CT: Greenword Press)
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*, ed. Richard Nice, 2nd ed. California: Sage Publications.

- Bouffard, S. M. (2009). Tapping into technology: Using the Internet to promote family–school communication. In N. E. Hill & R. K. Chao (Eds.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice* (pp. 147–161). New York: Teachers College Press.
- Bradford-Brown, B., Mounts, N., Lamborn, S., & Steinberg, L. (1993). Parenting Practices and Peer Group Affiliation in Adolescence. *Child Development*, 64(2), 467–482.
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M., & Šakic Velić, M. (2019). The relations of ' parental supervision, parental school involvement, and child's social competence with school achievement in primary school. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1246–1258. doi: 10.1002/pits.22273
- Bramefeld, D. K., Carrick, C. A., Lessmeiser, L. S., Nicoloff, N. A., Keiser, E. M., & Metter, A. S. (2013). Parental involvement in a childcare center: Assessing predictors of school-based involvement. *Journal of Psychological Research*, 18(3), 103–115.
- Brantlinger, E. (2003). *Dividing classes: How the middle-class negotiates and rationalizes school advantage*. New York, NY: RoutledgeFalmer.
- Braun, C. (1976). Teacher expectation: Sociopsychological dynamics. *Review of Educational Research*, 46(2), 185–213. doi:10.2307/1170038
- Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow Education in the Middle East: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. London and New York: Routledge.
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). *Shadow education: Private supplementary tutoring and its implications for policy makers in Asia*. Philippines: Asian Development Bank.
- Bray, M. (2002). Private tutoring as a shadow system of education. *Pedagogika*, 5, 96–104.
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* Paris: International Institute for Educational Planning.
- Bray, M. (2021). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442–475. doi:10.1177/2096531119890142.
- Bray, M. (2022). Timescapes of shadow education: patterns and forces in the temporal features of private supplementary tutoring. *Globalisation, Societies and Education*, 1–14. doi:10.1080/14767724.2022.2143330
- Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? *Godišnjak Zavoda za psihologiju*, 2, 13–21.
- Breakspear, S. (2014). How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education. (Seminar Series Paper No. 240). East Melbourne, Australia: Centre for Strategic Education.

- Brody, G. H., Flor, D. L., & Gibson, N. M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices, and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development*, 70(5), 1197–1208.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. doi:10.1037/0012-1649.22.6.723
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja-prirodni i dizajnirani eksperimenti*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993–1028). John Wiley & Sons Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner and W. E. Damon (Eds), *Handbook of Child Psychology: Vol 1, Theoretical Models of Human Development*, Sixth Edition, (pp. 793–828). Chichester: John Wiley and Sons.
- Brown, B.B., Mounts, N., Lamborn, S.D., & Steinberg, L. (1993). Parenting practices and Peer Group Affiliation. *Child Development*, 64(2), 467-48.
- Brown, P. (1990). The “Third Wave”: education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65-86.
- Brown, P. (2000). The globalisation of positional competition? *Sociology*, 34(4), 633–653.
- Bryant, S.K. (2017). *Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10th Graders*. Electronic Theses and Dissertations. Paper 3231. doi: dc.etsu.edu/etd/3231
- Buchmann C., Condron D.J., & Roscigno V.J. (2010). Shadow education: Theory, analysis and future directions: A Rejoinder. *Social Forces*, 89(2), 483–490. doi: 10.1353/sof.2010.0073.
- Bugental, D.B., & Happaney, K. (2002). Parental attributions. In M. Bornstein, (Eds.), *Handbook of Parenting*, (pp.509-535). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Byun, S., Chung, H., & Baker, D. (2018). Global patterns of the use of shadow education: Student, family, and national influences. *Research in the Sociology of Education*, 20, 71-105. doi:10.1108/S1479-353920180000020004.
- Buljubašić-Kuzmanović, V., i Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 58(27), 38-53.

- Burns, T., & F. Gottschalk (eds.) (2020), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children*, *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris, doi:10.1787/1209166a-en.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C. & Reynolds, M. (1999). Learning to make good decisions: A selfregulation perspective. *Child Development*, 70(5), 1121–1140.
- Byrnes, J. P., Miller, D. C. & Schafer, W. D. (1999). Gender differences in risk taking: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 125(3), 367–383. doi: 10.1037/0033-2909.125.3.367
- Byun, S., & Baker, D. (2015). Shadow education. In R. Scott, S. Kosslyn, & N. Pinkerton (Eds.), *Emerging trends in the social and behavioral sciences: An interdisciplinary, searchable, and linkable resource* (pp.1-9). Wiley-Blackwell.
- Caldarella, P., & Merrell, K. W. (1997). Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 264-278.
- Carnoy, M. (1999). *Globalisation and Educational Reform: What planners need to know*. Paris: UNESCO.
- Carolan, B. V., & Wasserman, S. J. (2015). Does parenting style matter? Concerted cultivation, educational expectations, and the transmission of educational advantage. *Sociological Perspectives*, 58(2), 168–186. doi:10.1177/0731121414562967
- Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V., & Hudley, C. (2009). Mexican American adolescents' academic achievement and aspirations: The role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence*, 44(174), 313–333.
- Carvalho, L.M. (2012). Beyond interest and limits of international comparison of performances: on the social construction of knowledge for policy. *Education et Societes*, 29(1), 157-171. Retrieved 20 April 2023. from <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2012-1-page-157.htm>
- Castro, M., Exposito-Casas, E., Lopez-Martin, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14(1), 33-46. Elsevier Ltd. Retrieved January 2024. From <https://www.learnetechlib.org/p/197431/>
- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology*, 19(2), 111-122.
- Ceka, A., & Murati, R. (2016). The role of parents in education of children. *Journal of education and practice*, 7(5), 61-64.
- Chan, S-M., East, P., Ali, S., & Neophytou, M. (2008). *A Recent History of Primary and Secondary Education in England. Part I:1944 to 1985. ITT MFL*

- Chen, X., Liu, M., Li, D., Li, Z. & Li, B. (2000). Sociable and prosocial dimensions of social competence in Chinese children: Common and unique contributions to social, academic, and psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 36(3), 302-314.
- Cheng, Y. C., & Townsend, T. (2000). Educational change and development in the Asia-Pacific region: Trends and issues. In T. Townsend & Y. C. Cheng (Eds.), *Educational change and development in the Asia-Pacific region: Challenges for the future* (pp. 317–344). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Cheng, Y.C. (2005). *New paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Dordrecht: Springer.
- Cheung, C. S., & Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 820–832. doi:10.1037/a0027183
- Cheung, C. S., Pomerantz, E. M., Wang, M. & Qu, Y. (2016). Controlling and autonomy-supportive parenting in the United States and china: Beyond children's reports. *Child Development*, 87(6), 1992–2007. doi:10.1111/cdev.12567
- Chlebounova, D., & Odei, S. A., (2019). Impact of National Culture on Pupils PISA Results: The Case of European Countries. *Studia UBB Negotia*, 1(64), 135-153, doi: 10.24193/subbnegotia.
- Choi, N., Chang, M., Kim, S., & Reio, T. G., Jr. (2015). A structural model of parent involvement with demographic and academic variables. *Psychology in the Schools*, 52(2), 154–167. doi:10.1002/pits.21813
- Choudhury, S., & Chechi, V.K. (2021). A review of the relationship between teacher commitment indicator and academic achievement. *Vidyabharati International Interdisciplinary Research Journal (Special Issue)*, 951-959.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York, NY: Guilford Press.
- Chubb, J.E., & Moe, T.M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Washington, D.C. The Brookings Institution.
- Cohen, F., & Anders, Z. (2019): Family involvement in early childhood education and care and its effects on the social-emotional and language skills of 3-year-old children. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1744-5124. doi: 10.1080/09243453.2019.1646293
- Colahan, K., Fantuzzo, J., Mendez, J., & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 458-465.
- Colburn, B. (2012). Responsibility and School Choice in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 207-222.

- Coldwell, M., Stephenson, K., Fathallah-Caillau, I., & Coldron, J. (2003). *Evaluation of home school agreements*. Research Report RR 455. Nottingham: DfES Publications.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.
- Coleman, J. (1967). *The concept of equality of educational opportunity*. Report resume. Eric.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94(1), S95-S120.
- Coleman, J. S. (1990). *Foundations of social theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (1998). Self-efficacy and parenting quality: findings and future applications. *Developmental Review*, 18(1), 47–85. doi: 10.1006/drev.1997. 0448
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49(1), 13–24. doi: 10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x
- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project with a new preface and epilogue*. Free Press.
- Comer, J. (1984). Home–School Relationships as they Affect the Academic Success of Children. *Education and Urban Society*, 16(3), 323–337. doi:10.1177/0013124584016003006
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent Involvement in Schools: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 91(3), 271–277. doi: 10.1086/461654
- Comer, J.P. (1995). *School power: Implications of an intervention project*. New York. Free Press.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science/ Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 258–269. doi:10.1037/h0079809
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting*, 4. *Applied and practical parenting* (pp.437–458). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit Theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*, 9:829. doi:10.3389/fpsyg.2018.00829
- Cottman, S. T. (2017). A Breath of Fresh History: A Reformation of History Education and What Students Should Learn in the Modern American Classroom. *Senior Honors Thesis*. 162. Retrieved on June 2023, from <https://soar.suny.edu/handle/20.500.12648/6638>

- Coughlin, C., & Vuchinich, S. (1996). Family experience in preadolescence and the development of male delinquency. *Journal of Marriage and the Family*, 58(2), 491–501. doi:10.2307/353512
- Cowan, R. J., Napolitano, S., & Sheridan, S. M. (2004). Home-School Collaboration. Published in *Encyclopedia of Applied Psychology*, Charles D. Spielberger, Editor-in-Chief (Oxford: Elsevier/Academic Press, 2004), volume 2, pp. 201–208. Copyright © 2004 Elsevier Inc. Used by permission. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, (pp. 201–208). Oxford: Elsevier/Academic Press.
- Crede, M., & Kuncel, N. R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425–453. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x.
- Crosnoe, R., Wirth, R. J., Pianta, R. C., Leventhal, T., Pierce, K. M., & NICHD Early Child Care Research Network (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972–987. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x
- Cucchiara, M. B., & Horvat, E. M. (2009). Perils and promises: Middle-class parent involvement in urban schools. *American Education Research Journal*, 46(4), 974–1004 doi:10.3102/0002831209345791
- Cyr, D., Weiner, J. & Woulfin, S. (2022). Logics and the Orbit of Parent Engagement. *School Community Journal*, 32(1), 9-38.
- D’Agostino, J. V., Hedges, L. V., Wong, K. K. & Borman, G. D. (2001). Title I parent involvement programs: Effects on parenting practices in student achievement. In G.Boorman, S. Stringfield, and R. Slaven (Eds), *Title I: Compensatory Education at the Crossroads* (pp. 117–36). Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum.
- Dale, R. (1999). Specifying globalisation effects on national policy: focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), 1-17. doi:10.1080/026809399286468
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children’s self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(3), 168–177. doi: 10.1016/j.ecresq.2015.12.016.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. doi:10.1037/0033-2909.113.3.487
- Darling-Hammond L., Oakes J., Wojcikiewicz S. K., Hyler M. E., Guha R., Podolsky A., Kini T., Cook-Harvey C. M., Jackson Mercer C. N., & Harrell A. (2019). *Preparing teachers for deeper learning (Research brief)*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dauber, S.L., & Epstein, L.J. (1989). Parent Attitudes and Practices of Parent Involvement In Inner-City Elementary and Middle Schools. Report No 33. *Center for Research on Elementary and Middle Schools*, Baltimore, MD.

- David, M. (1992). Parents and the State: how has social research informed education reforms In A. Madeleine & Barton, L. (Eds). *Voicing Concerns: Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms* (pp. 18-36).Triangle Books.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294–304. doi:10.1037/0893-3200.19.2.294
- DCSF (Department for Children, Schools and Families), (2007). *The children's plan: Building brighter futures*. London: The Stationary Office.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653–664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Dearing, E., McCartney, K., & Taylor, B. A. (2006). Within-child associations between family income and externalizing and internalizing problems. *Developmental Psychology*, 42(2), 237–252. doi: 10.1037/0012-1649.42.2.237
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42(6), 445-460.
- Delgado-Gaitán, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100(1), 20–46.
- Dempster, N., Freakley, M., & Parry, L. (2001). The ethical climate of public schooling under new public management. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 4(1), 1-12.
- DeMitchell, T. & Onosko, J. (2013). A parents child and the states future citizens: Judicial and legislative responses to the tension over the right to direct education. *Southern California interdisciplinary law journal*, 22(3), 591-636.
- Denessen, E., Slegers, P., Driessen, G., & Smit, F. (2001). Culture differences in education: Implications for parental involvement and educational policies. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers, (Eds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 55–65). Nijmegen, the Netherlands: Institute for Applied Social Sciences
- Department for Education and Science (DES), (1985). *Better Schools (A White Paper)* Cmnd.9469. London: HMSO. Retrieved on June 2023, from <https://www.education-uk.org/documents/official-papers/1985-wp-better-schools.html>.

- Deslandes, R., Royer E., Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32(3), 191-208.
- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *Journal of Educational Research*, 98(3), 164–175. doi:10.3200/JOER.98.3.164-175
- DeWiele, B. C. E., & Edgerton, J. D. (2016). Parentocracy revisited: Still a relevant concept for understanding middle class educational advantage? *Interchange A Quarterly Review of Education*, 47(2), 189–210.
- DfEE (1997). *Excellence in Schools*. London.
- Dickinson, E. E. (2016). Coleman report set the standards for the study of public education. *Johns Hopkins Magazine*. Johns Hopkins University.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007b). The situation specificity of youth responses to peer provocation. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4), 621–628.
- Dirks, M. A., Treat, T. A., & Weersing, V. R. (2007a). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence, *Clinical Psychology Review*, 27(3), 327-347.
- Dirks, M. A., Treat, T. A. & Weersing, V. R. (2010). The judge specificity of evaluations of youth social behavior: The case of peer provocation. *Social Development*, 19(4), 736–757. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00559.x
- Dix, T., Ruble, D., Grusec, J., & Nixon, S. (1986). Social cognition in parents: Inferential and affective reactions to children of three age levels. *Child Development*, 57(4), 879–894.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103-113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Dodge, K. A., McClaskey, C. L., & Feldman, E. (1985). Situational approach to the assessment of social competence in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 344–353.
- Dodge, K. A., Greenberg, M. T., Malone, P. S., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2008). Testing an idealized dynamic cascade model of the development of serious violence in adolescence. *Child Development*, 79(6), 1907–1927. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01233.x

- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78(3), 233-249. doi:10.1177/003804070507800303
- Downer, J. T., & Myers, S. S. (2010). Theoretical and empirical bases of partnerships: Understanding systems theory. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 3-29). New York, NY: Routledge
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2016). Fifty years since the Coleman report: Rethinking the relationship between schools and inequality. *Sociology of Education*, 89(3), 207–220.
- Driseen, G, Smit, F., & Slegers, P. (2004). Parental involvement and Educational Achievement, *British Educational Research Journal*, 4(31), 509-532.
- Driessen, G. (2019). Parental involvement, parental participation, parent-school-community partnerships. *Encyclopedia*. Retrieved December 14, 2020, from: <https://encyclopedia.pub/279>
- Driessen, G. (2021). Parental involvement: Types & effects. Annual of Sofia University ‘St. Kliment Ohridski’. Faculty of Educational Studies and the Arts. Book of Educational Studies, Volume 114 (pp.7-30). Chapter: 1. Publisher: Sofia, BG: St. Kliment Ohridski University Press.
- Drucker, P. (1993). *Post-capitalist society*. London: Butterworth Heinemann
- Drummond, K.V. & Stipek, D. (2004). Low-income parents’ beliefs about their role in children’s academic learning. *Elementary School Journal*, 104(3), 197–213.
- Dubow, E. F., Boxer, P., & Huesmann, L. R. (2009). Long-term effects of parents’ education on children’s educational and occupational success. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224–249. doi:10.1353/mpq.0.0030
- Dumka, L. E., Gonzales, N. A., Wheeler, L. A. & Millsap, R. E. (2010). Parenting self-efficacy and parenting practices over time in Mexican American families. *Journal of Family Psychology*, 24(5), 522-531. doi:10.1037/a0020833
- Dumont, H., Trautwein, U., Nagy, G. & Nagengast, B. (2014). Quality of parental homework involvement: Predictors and reciprocal relations with academic functioning in the reading domain. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 144–161. <https://doi.org/10.1037/a0034100>
- Dweck, C.S, Chui, C-Yue & Hong, Y-Yi (1995). Implicit Theories and Their Role in Judgments and Reactions: A World from Two Perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285. doi:10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, USA: Psychology Press.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 94(3), 568-587. doi: 10.1177/ 016146819309400311

- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Expectancies, values, and academic behaviors* (pp.75-146). San Francisco, CA: Freeman
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-32.
- El Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Elias, M.J., Bryan, K., Patrikakou, E., & Weissberg, R. (2003). Challenges in Creating Effective Home-School Partnerships in Adolescence: Promising Paths for Collaboration. *The School Community Journal*, 13(1), 133-154.
- Elasyed, W. (2024). Building a better society: The Vital role of Family's social values in creating a culture of giving in young Children's minds. *Heliyon*, 10(7): e29208 doi: 10.1016/j.heliyon.2024.e29208
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S., & Sanders, E. (2012). Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School: Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730, doi: 10.1037/0022- 0663.96.4.723.
- Entrich, R.S. (2021). Worldwide Shadow Education and Social Inequality: Explaining Differences in the Socioeconomic Gap in Access to Shadow Education across 63 Societies. *International Journal of Comparative Sociology*, 61(6), 441–475.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86(3), 277-294. doi:10.1086/461449

- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305. doi:10.1086/461656
- Epstein, J.L. (1992). *School and Family Partnerships. Report No. 6*. Center on Families Communities, Schools and Children's Learning. Johns Hopkins University. Baltimore.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1995). School and family partnerships in the middle grades. In *Creating family/school partnerships*, (Eds) B. Rutherford. Columbus, Ohio: National Middle School Association .
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1995). Effects on students of an interdisciplinary program linking social studies, art, and family volunteers in the middle grades. *Journal of Early Adolescence*, 15(1), 114-144. EJ520359
- Epstein, J. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Phi Delta Kappan.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the sociology of education* (pp. 285–306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3) 181-193.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318. doi:10.1080/00220670209596604
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Mavis, G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Corwin Press Inc.
- Epstein, L. & Salinas, K.C. (2004). Parenting with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-19.
- Epstein, J. L. (2005). A case study of the partnership schools comprehensive school reform (CSR) model. *The Elementary School Journal*, 106(2), 151-170.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2006). Prospects for Change: Preparing Educators for School, Family and Community Partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. (2nd ed.). Boulder: Westview Press
- Epstein, J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. In Corwin Press (4th ed.). Corwin Press. doi:10.4135/9781483340333.n168

- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (3rd ed.). Routledge. doi: 10.4324/9780429400780
- Erdem, C., & Kaya, M. (2020). A Meta-Analysis of the Effect of Parental Involvement on Students' Academic Achievement. *Journal of Learning for Development*, 3(7), 367-383.
- Fan, W., Williams, C. M., & Wolters, C. A. (2012). Parental involvement in predicting school motivation: Similar and differential effects across ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 105(1), 21–35. doi: 10.1080/00220671.2010.515625
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. doi: 10.1023/A:1009048817385
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367–376. doi:10.1037/0022-0663.92.2.367
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. & Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467–480.
- Feather, N. T. (1992). Values, Valences, Expectations, and Actions. *Journal of Social Issues*, 48(2), 109-124. doi: 10.1111/j.1540-4560.1992.tb00887.x
- Ferguson, A., & Rodriguez, V. (2005). Engaging families at the secondary level. What Schools Can Do to Support Family Involvement. *A Strategy Brief of the National Center for Family and Community Connections with Schools*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Ferguson, C., Ramos, M., Rudo, Z., & Wood, L. (2008). *The school-family connection: Looking at the larger picture*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Ferguson, C. (2009). *A Toolkit for Title I Parental Involvement*. Austin, TX: SEDL
- Fernandez-Crehuet, J.M., & Perote, J. (2016). Parent Participation and Academic Performance: Pisa Cross National Perspective (Reading and Mathematics). *European Journal of Social Sciences*, 2(53), 228-240.
- Ferraro, V. (2008). Dependency Theory: An Introduction, in Secondi. In S. Giorgio (Eds), *The Development Economics Reader*, (pp.55-64). London: Routledge.
- Figlio, D., & Loeb, S. (2011). School accountability. In Eric A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbooks in Economics*, Vol 3, The Netherlands: The North-Holland, 2011 (pp.384–416).

- Fine, M. (1997). [Ap]parent involvement: Reflections on parents, power, and urban public schools. In A. Halsey, H. Lauder, P. Brown, & A. Stuart Wells (Eds.), *Education: Culture, economy, society* (pp. 460–475). New York, NY: Oxford University Press. (Reprinted from Teachers College Record, pp. 682–710, 94, 1993)
- Flanigan, C. B. (2007). Preparing preservice teachers to partner with parents and communities: An analysis of college of education faculty focus groups. *School Community Journal*, 17(2), 89–109.
- Flehart, H., & Pope-Edwards, C. (2013). Family-school partnerships: Promoting family participation in K-3 teacher professional development. *Mathematics Teacher Educator*, 2(1), 55-74.
- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554-565.
- Floyd, K. K., Hester, P., Grifn, H. C., Golden, J. & Canter, L. L. S. (2008). Reactive attachment disorder: challenges for early identification and intervention within the schools. *International Journal of Special Education*, 23(2), 47-55.
- Forsyth, D. R. (2014). *Group dynamics* (6th ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Friedman, M., & Friedman, R. (1980). *Free to Choose*. Houghton, Mifflin, Harcourt Publishing Company, Inc.
- Frome, P. M., & Eccles, J. S. (1998). Parents' influence on children's achievement-related perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(2), 435–452. doi: 10.1037/0022-3514.74.2.435
- Fusarelli, L. D., & Johnson, B. (2004). Educational governance and the new public management. *Public Administration and Management*, 9(2), 118-127.
- Gallo, L. C., Smith, T. W., & Ruiz, J. M. (2003). An interpersonal analysis of adult attachment style: Circumplex descriptions, recalled developmental experiences, self-representations and interpersonal functioning in adulthood. *Journal of Personality*, 71(2), 141–181.
- Gamoran, A., W. Secada., & C. Marrett (2000). The Organizational Context of Teaching and Learning: Changing Theoretical Perspectives, In M.T. Hallinan (Eds.), *Handbook of the Sociology of Education* (pp. 37-63). Springer, New York.
- Garcia, E., & Weiss, E., (2016). *Making whole-child education the norm*. Economic Policy Institute. Washington, DC.
- Gawlik, M. A. (2012). Moving beyond the rhetoric: Charter school reform and accountability. *The Journal of Educational Research*, 105(3), 210–219.

- Georgiou, S.N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409–429.
- Georgiou, S.N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*, 10(4), 473–482. doi: 10.1007/s11218-007-9029-8
- Ginsburg-Block, M. Manz, P.H., & McWayne, C. (2010). Parenting to foster achievement in reading and mathematics. In S.L. Christenson & Reschly (eds), *Handbook of school-family parenrship* (pp.175-203). New York: Springer
- Glatz, T., Lippold, M., Chung, G., & Jensen, T. (2024). A Systematic Review of Parental Self-efficacy among Parents of School-Age Children and Adolescents. *Adolescent Research Review*, 9(1), 75–91.
- Gokturk, S., & Dinckal, S. (2018). Effective parental involvement in education: experiences and perceptions of Turkish teachers from private schools. *Teachers and Teaching*, 24(2), 183-201. doi: 0.1080/13540602.2017.1388777
- Goldbring, E., & Bauch, P. (1994). Teacher Empowerment and Parent Participation in Urban High Schools of Choice: Consumerism or Partnership? *Report*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L., & Garnier, H. (2001). Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547–582.
- Goldin, C., & Katz, L. F. (2008). *The race between education and technology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldthorp, H.J. (1996). Class Analysis and the Reorientation of Class Theory: The Case of Persisting Differentials in Educational Attainment. *The British Journal of Sociology*, 3(47), 481-505.
- Gonida E, N., & Cortina K.S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-96. doi: 10.1111/bjep.12039.
- González, R. L., & Jackson, C. L. (2013). Engaging with parents: The relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 316–335. doi:10.1080/09243453.2012. 680893.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99–123. doi:10.1007/s10648-005-3949-7.
- Gordon, M. S., & Cui, M. (2012). The effects of schoolspecific parenting processes on academic achievement in adolescence and young adulthood, *Family Relations*, 61(5), 728-741. doi: 10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x

- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532–544. doi:10.1037/0022-0663.99.3.532
- Green, C.L., & Hoover-Dempsey, K.V. (2007). Why do parents home school? A systematic examination of parental involvement. *Education and Urban Society*, 39(2), 246-285.
- Greene, S. (2013). Mapping Low-Income African American Parents' Roles in Their Children's Education in a Changing Political Economy. *Teachers College Record*, 115(10), 1–33. doi:10.1177/016146811311501004
- Greenwood, G., & Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Gresham, F. M. (1986). Conceptual and Definitional Issues in the Assessment of Children's Social Skills: Implications for Classification and Training. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(1), 3-15. doi:10.1207/s15374424jccp150
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53–80. doi: 10.1086/461916
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65(1), 237-252. doi: 10.2307/1131378
- Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling, *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Gross, S. 1993. Early mathematics performance and achievement: results of a study within a large suburban school system. *Journal of Negro Education*, 62(3), 269–287.
- Gubbins, V. & Otero, G. (2016). Effect of the parental involvement style perceived by elementary school students at home on Language and Mathematics performance in Chilean schools. *Educational Studies*, 42(2), 121–136. doi: 10.1080/03055698.2016.1148586
- Guerra, N.G., Huesmann, L. R., & Tolan, P. H. (2000). Classroom norms and children's aggressive behaviour. *American Journal of Community Psychology*, 28(1), 59-81.
- Guerra, N.G. & Huesmann, L.R. (2004). A cognitive-ecological model of aggression. *Review Internationale de Psychologie Sociale*, 17(2), 177–202.
- Gustavsen, A. M. (2017). Longitudinal relationship between social skills and academic achievement in a gender perspective, *Cogent Education*, 4(1), 1-16. doi: 10.1080/2331186X.2017.1411035
- Gutman, L. M. & McLoyd, V. C. (2000). Parents' management of their children's education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32(1), 1-24. EJ604373.

- Gutman, L. M., & Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223–248. <https://doi.org/10.1023/A:1005108700243>
- Hachem, M., Gorgun, G., Chu, M.W., & Bulut, O. (2022). Social and Emotional Variables as Predictors of Students' Perceived Cognitive Competence and Academic Performance. *Canadian Journal of School Psychology*, 4(37), 362-384.
- Hadderman, M. (2002). Magnet schools. Trends and issues. *Document Ressume*. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Hadjar, A., & Gross, C. (2016). *Educational system and inequalities. International comparisons*. Policy Press.
- Haimovitz, K., & Dweck, C. S. (2016). What predicts children's fixed and growth intelligence mindsets? Not their parents' views of intelligence but their parents' views of failure. *Psychological science*, 27(6), 1-11. doi:10.1177/0956797616639727
- Hair, J., Black, W., Babin, B., & Anderson, R. (2010). *Multivariate Data Analysis - A Global Perspective*. New Jersey: Pearsib.
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., & Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African American children. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 527–537. doi:10.1037/0022-0663.89.3.527
- Hallgarten, J. (2000). *Parents Exist, Ok!? Issues and Visions for Parent-School Relationships*. Institute for Public Policy Research.
- Halsey, A., & Sylva, K. (1987). Plowden: history and prospect. *Oxford Review of Education*, 13 (1), 3-11.
- Hanson, M. (1997). *Educational Decentralization: Issues and Challenges*. Inter-American Dialogue.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge
- Harris, A., & Godall, J. (2007). Engaging Parents in Raising Achievement Do Parents Know They Matter? A research project commissioned by the Specialist Schools and Academies Trust. *Research Report DCSF-RW004*.
- Harris, N., & Gorard, S. (2015). The Education System of the United Kingdom. In W. Hörner, H. Döbert, L. Reuter, & B. Von Kopp (Eds.), *Education systems of Europe* (Updated Second Edition). Springer Dordrecht, Netherlands
- Hartas, D. (2015). Patterns of Parental Involvement in Selected OECD Countries: Cross-National Analyses of PISA. *European Journal of Educational Research*, 4(4), 185-195. doi: 10.12973/eu-jer.4.4.18.

- Havelka, N., Vučić, L., Hrnjica, S., Lazarević, Lj., Kuzmanović, B., i Kovačević, P. (1990). *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja*. Beograd, Institut za psihologiju.
- Hayes, D. (2012). Parental involvement and achievement outcomes in African American adolescents. *Journal of Comparative Family Studies*, 43(4), 567–582.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *American Economic Review*, 91(2), 145–149. doi: 10.1257/aer.91.2.145
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.
- Hektner, J.M. (2001). Family, School, and Community Predictors of Adolescent Growth-Conducive Experiences: Global and Specific Approaches. *Applied Developmental Science*, 5(3), 172–183. doi:10.1207/S1532480XADS0503_5
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence. The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of School, Family, and Community connections on Student Achievement*. Austin, TX: Southeast Educational Development Laboratory.
- Henderson, V. L., & Dweck, C. S. (1990). Motivation and achievement. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 308-329) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Herbst, J. (1996). *The one and future school: Three hundred and fifty years of American secondary education*. New York: Routledge
- Hess, R. D., Chang, C., & McDevitt, T. M. (1987). Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People's Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families. *Journal of Educational Psychology*, 79(2), 179–188. doi:10.1037/0022-0663.79.2.179
- Hiatt-Michael, D. (1994). Parental involvement in American public schools: A historical perspective. *School Community Journal*, 4(2), 347-358.
- Hickman, C. W., Greenwood, G., & Miller, M. D. (1995). High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of Research and Development in Education*, 28(3), 125-132.
- Hicks, S. C., Rivera, C. J. & Wood, C. L. (2015). Using direct instruction: Teaching preposition use to students with intellectual disability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 46(3), 194–206. doi: 10.1044/2015_LSHSS-14-0088.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x

- Hill, N. E., Castellino, D. R., Lansford, J. E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491–1509.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. doi: 10.1037/a0015362
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83, doi: 10.1037/0022-0663.95.1.74.
- Hill, N. E., & Wang, M.T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology*, 51(2), 224–235. doi:10.1037/a0038367
- Hill, K., & Scott, J. (2017). A Critical Look at Parental Choice: Is Parental Choice a Broken Promise? In: R. A. Fox and N. K. Buchanan (Eds.). *The Wiley Handbook of School Choice* (pp.507-516). John Wiley & Sons Ltd.
- Ho, S. C. (2010). Family Influences on Science Learning among Hong Kong Adolescents: What we Learned from PISA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 409–428. doi:10.1007/s10763-010-9198-3.
- Hobson, C. J., Rominger, A., Malec, K., Hobson, C. L., & Evans, K. (1996). Volunteer friendliness of non profit agencies: Definition, conceptual model and applications. *Journal of Nonprofit and Public Sector marketing*, 4(4), 27-42.
- Hochschild, A. R. & Machung, A. (1989). *The second shift*. New York, NY: Avon.
- Hong, S., Yoo, S. K., You, S., & Wu, C. C. (2010). The reciprocal relationship between parental involvement and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 419-439. doi:10.1080/00220970903292926
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85(5), 287–294.
- Hoover-Dempsey, K.V., & Jones, K.P. (1995). Parental perceptions of appropriate roles and role activities in children's education. Paper presented at the International Roundtable on Families, Schools, Communities, and Children's Learning, New York, April 12, 1996.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. doi:10.2307/1170618

- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A., Walker, J., Reed, J., DeJong, J., & Jones, K. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195–209. doi:10.1207/S15326985EP3603_5
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Final Performance Report: OERI Grant #R305T010673. *Office of Educational Research and Innovation/Institute of Education Sciences*, U.S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., & Sandler, H.M. (2005). Parents' motivations for involvement in their children's education. In E.N. Patrikakou, R.P., Weissberg, S. Redding, & H.J. Walberg (Eds), *School-family partnerships for children's success*, (pp.42). New York, NY: Teacher's College Press.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2009). Motivation and commitment to family school partnerships. In S. L. Christenson, & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook on family-school partnerships for promoting student competence* (pp. 30–60). London, Great Britain: Taylor & Francis Group.
- Hoover-Dempsey, K. V., Green, C. G., & Whitaker, M. W. (2010). Motivation and commitment to partnerships for families and schools, In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.) *Handbook of School-Family Partnerships* (pp. 30–60). New York: Routledge/Taylor and Francis Group.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. New York: Springer.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. doi:10.1080/00131911.2010.488049
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, 70(1), 109–119. doi: 10.1080/00131911.2018.1388612
- Hanganu, E. (2015). The Development of the American Curriculum. *The Development of the American Curriculum 2*. doi: 10.13140/RG.2.1.3865.7440
- Huntsinger, C. S., & Jose, P. E. (2009). Parental involvement in children's schooling: Different meanings in different cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398–410. doi:10.1016/j.ecresq.2009.07.006
- Ice, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2011). Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in home schooling and public schooling settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 339–369. doi:10.1177/0013124510380418
- Ichikawa-Fukumi, V. (1986). Japanese parents' and children's causal beliefs about academic achievement. *Asian American Psychology Association Journal*, 1, 22–25.
- Ingram, M., Wolfe, R. B., & Lieberman, J. M. (2007). The role of parents in high-achieving schools serving low-income, at-risk populations. *Education and Urban Society*, 39(4), 479–497. doi:10.1177/0013124507302120

- Irvine, J. J. (2003). *Educating teachers for a diverse society: Seeing with the cultural eye*. New York, NY: Teachers College Press.
- Ivcevic, Z. & Brackett, M. (2014). Predicting school success: Comparing Conscientiousness, Grit, and Emotion Regulation Ability. *Journal of Research in Personality*, 52(1), 29-36. doi: 10.1016/j.jrp.2014.06.005
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839. doi: 10.1023/A:1022262625984
- Jencks, C. S. (1972). The Coleman Report and the conventional wisdom. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 69–115). New York: Random House.
- Jevtić, B. (2014). Akademska sredina i akademsko (ne)postignuće. *FBIM Transactions*, 2(2), 166-173.
- Jeynes, W.H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218. doi: 10.1177/0013124502239392
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269.
- Jeynes, W. H. (2006). The Widespread Growth of the Common School and Higher Education. In W.H. Jeynes (Eds.) *American Educational History: School, Society, and the Common Good*. Sage publication.
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110. doi: 10.1177/0042085906293818
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706–742.
- Jeynes, W. (2023). A Theory of Parental Involvement Based on Meta-Analyses. In: William Jeynes (Eds.) *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes* (pp.3-21). New York & London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Joesch, J. M., & C. K. Spiess (2002). European Mothers' Time Spent Looking after Children: Differences and Similarities across Nine Countries. *EPAG Working Paper 2002*, No. 31. European Panel Analysis Group, University of Essex, Colchester.
- Johnson, P. (1997). *A history of the American people*. New York: Harper Collins.
- Johnson, U. Y., & Hull, D. M. (2014). Parent involvement and science achievement: A cross-classified multilevel latent growth curve analysis. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 399–409. doi:10.1080/00220671.2013.807488

- Jones, E. E., & Davis, K. E. (1965). From acts to dispositions: The attribution process in social psychology. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol 2, (pp.219–266). New York, NY: Academic Press.
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential Roles of Parental Self-Efficacy in Parent and Child Adjustment: A Review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341-363. doi:10.1016/j.cpr.2004.12.004
- Jones, S.E., & Costello, S. (2007). The contribution of community parent advisors to improving health in school communities in a primary care trust in northern England. *Journal of Clinical Nursing*, 17(16), 2232-2234. doi: 10.1111/j.1365-2702.2007.02242.x
- Junttila, N., & Vauras, M. (2014). Latent profiles of parental selfefficacy and children's multisource-evaluated social competence. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 397–414. doi:10.1111/bjep.12040
- Juster, F. T. (1985). The Validity and Quality of Time Use Estimates Obtained from Recall Diaries. In F. T. Juster & Frank P. Stafford (Eds), *Time, Goods, and Well-Being*, (pp. 63–91). Ann Arbor: Survey Research Center, Institute for Social Research, University of Michigan.
- Kay, P. J., Fitzgerald, M., Paradee, C., & Mellencamp, A. (1994). Making homework work at home: The parent's perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 27(9), 550–561. doi:10.1177/002221949402700902
- Keddie, A. (2015). School autonomy, accountability and collaboration: a critical review. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 1–17.
- Keith, T. Z., & Keith, P. B. (1993). Does parental involvement affect eighthgrade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496. EJ486048.
- Kim, S.W. & Hill, N.E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934.
- Kimberly S. A. & Christenson, S. L. (2000). Trust and the Family–School Relationship Examination of Parent–Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477–497.
- Kobber, N., & Starks, D. (2020). History and Evolution of Public Education in the US. Center on Education Policy. Retrieved on june 2023, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606970.pdf>
- Kogan, M. (1987). The Plowden Report Twenty Years on. *Oxford Review of Education*, 1(13), 13-21. doi:10.1080/0305498870130102
- Kohl, G.O., Lengua, L.J. & MecMahon R. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*.

- Kovač-Cerović, T., Vidović, V.V., i Pael, S. (2012). *Upravljanje školom i socijalna inkluzija. Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope*. Univerzitet u Ljubljani. Fakultet za obrazovanje. Centar za studije obrazovne politike.
- Ku, J., & Yoo, J. (2013). Globalization and Sovereignty. *Berkeley Journal of International Law*, 31(1), 210-235.
- Kupersmidt, J. B., Coie, J. D. & Dodge, K. A. (1990). The role of poor peer relationships in the development of disorder. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 274–305). Cambridge University Press.
- Ladd G.W, Birch S.H., & Buhs, E.S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373–1400.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weissberg (Eds), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277–291). Kluwer Academic/Plenum Publishers. doi:10.1007/978-94-009-2442-0_17
- Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family–peer relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (Eds.), *Family–peer relationships: Modes of linkage* (pp. 3–34). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lamas, H. (2015). School performance. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313-386. doi:/10.20511/pyr2015.v3n1.74
- Lamb, M. E. (Ed.). (2010). *The role of the father in child development*. John Wiley & Sons, Inc.
- Lamb, S., R. Rumberger, P. Jesson., & R. Teese (2004). *School performance in Australia: Results from analyses of school effectiveness*. Melbourne: Department of Premier and Cabinet.
- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2010). The development and significance of father—child relationships in two parent families. In M. E. Lamb (Eds.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 94–153). New York: John Wiley & Sons.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2), 73–85.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57–64). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life* (2nd ed.). Berkeley, CA: University of California Press.

- Lareau, A., & McNamara Horvat, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- Larson R., Richards M.H., Moneta G., Holmbeck G., & Duckett E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology*, 32(4), 744–754. doi: 10.1037/0012-1649.32.4.744
- LaRocque, M., I. Kleiman and S. Darling (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement, Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. doi:10.1080/10459880903472876.
- Lauder, H., Hughes, D., Watson, S., Waslauder, S., Thrupp, M., Strathdee, R., Simiyu, I., Dupuis, A., McGlinn, J. & Hamlin, J. (1999). *Trading in Futures: Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Lawson, M. A. (2006). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lee, J. S. & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218. doi:10.3102/00028312043002193
- Lee, E. S. (2007). *Parental Involvement Provisions in the Elementary and Secondary Education Act (ESEA)*. Congressional Research Service.
- Leeson, J. (1967). *High Priority for low levels. Children and their primary schools*, Report III. Report Resumes. ERIC
- León, J., Núñez, J. L., & Liew, J. (2015). Self-determination and STEM education: Effects of autonomy, motivation, and self-regulated learning on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 43(1), 156-163. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.017.
- Leventhal, T., & Brooks-Gunn, J. (2000). The neighbourhoods they live in: The effects of neighbourhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309-337.
- Lewis, L., Kim, Y.A., & Bey, J. A. (2011). Teaching Practices and Strategies to Involve Inner-City Parents at Home and in the School. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 221-234.
- Lickona, T. (1992): *Educating for Character - How our Schools can teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Liem, G. A. D., & Martin, A. J. (2011). Peer relationships and adolescents' academic and non-academic outcomes: Same-sex and opposite-sex peer effects and the mediating role of school engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 81(2), 183-206.
- Liu, Y., & Leighton, L.P. (2021). Parental Self-Efficacy in Helping Children Succeed in School Favors Math Achievement. *Frontiers in Education*, 6:657722, 1-15. doi: 10.3389/feduc.2021.657722

- López, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an immigrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-438.
- Lopez, V., Madrid, R., & Sisto, V. (2012). "Red Light" in Chile: Parents Participating as Consumers of Education Under Global Neoliberal Policies. In Cuadra-Montiel, H. (Eds.) *Globalization - Education and Management Agendas* (pp.45-74). IntechOpen. doi:10.5772/50305
- Losen, D. J. (2014). *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion*. New York, NY: Teachers College Press.
- Littler, J. (2018). *Against meritocracy. Culture, Power and Myths of Mobility*. Routledge.
- Li, Z., & Qui, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(13), 2-21.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement: During early childhood education and early elementary education. *Educational Psychology Review*, 28(4), 771-801. doi:10.1007/s10648-015-9351-1
- Maccoby, M. (1980). Work and human development. *Professional Psychology*, 11(3), 509-519. doi: 10.1037/0735-7028.11.3.509
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., & Kovačević, M. (2010). Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity – Serbia country report, *Working document*. Torino: European Training Foundation.
- Manno, B., Finn, C.E., Chester, E., Vanourek, G., & Bierlein, L.A. (1998). Charter schools – Accomplishments and dilemmas. *Teachers College record*, 99(3), 537-558.
- Manz, P.H., Fantuzzo, J.W., & Power, T.J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461- 475.
- Mapp, K.L. (2012). Title I and Parent Involvement Lessons from the Past, Recommendations for the Future. *American Enterprise Institute for Public Policy Research*.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates, and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. doi: 10.1080/03054980902934639
- Martin, A.J., Bostwick, K., Collie, R.J., & Tarbetsky, A. (2017). Implicit theories of intelligence. In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds.). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. New York: Springer.

- Matejevic, M., Jovanovic, D. & Jovanovic, M. (2014). Parenting Style, Parents' Involvement in School Activities and Adolescents' Academic Achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 128, 288–293.
- Matthes, B., & Stoeger, H. (2018). Influence of parents' implicit theories about ability on parents' learning-related behaviors, children's implicit theories, and children's academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 271–280. doi: 10.1016/j.cedpsych.2018.07.001
- Matthes, B. (2023). *Parents and Children's Implicite Theories about Ability: How and Under What Circumstances They Relate to Different Aspects of Children's Academic Success*. (Doctoral Dissertation). Faculty of Human Sciences, University of Regensburg.
- Mattingely, D., Prislin, R., McKenzie, T., Rodriguez, J., & Kayzar, B. (2002). Evaluating Evaluations: The Case of Parental Involvement Programs. *American Educational Research Association*, 72(4), 549-576.
- Mavroveli S., & Sanchez-Ruiz M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 112-134.
- McBride, B. A., Dyer, W. J., Liu, Y., Brown, G. L. & Hong, S. (2009). The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 498-508. doi:10.1037/a0014238
- Mccabe, L. T. (2001). Internationalization: The Impact on Education Abroad Programs, *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 138-145.
- McCullough, C. M. (2012). *Brown v. Board of Education (1954): An analysis of policy implementation, outcomes, and unintended consequences* (Doctoral dissertation). Retrieved on May 2023, from ProQuest Dissertations and Theses. (3544480)
- McDowell, D. J., & Parke, R. D. (2000). Differential knowledge of display rules for positive and negative emotions: Influences from parents, influences on peers. *Social Development*, 9(4), 415-432. doi: 10.1111/1467-9507.00136
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4(1), 1–33.
- McGuinn, P. (2006). From No Child Left behind to the Every Student Succeeds Act: Federalism and the Education Legacy of the Obama Administration. *Publius The Journal of Federalism*, 46(3), 1-24. doi: 10.1093/publius/pjw014
- McGuinn, P. J., & Ben-Porath, S. (2014). Parental engagement through school choice: Some reasons for caution. *Theory and Research in Education*, 12(2), 172-192.
- McKenna, M.K., & Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *The School Community Journal*, 23(1), 9–48.

- McNamara, O., Hustler, D., Stronach, I., Rodrigo, M., Beresford, E., & Botcherby, S. (2000). Room to manoeuvre: Mobilising the active partner in home-school relationships. *British Educational Research Journal*, 26(4), 473-489.
- McNeal, Jr. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *Journal of Educational Research*, 105(2), 79-89.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363–377.
- McWilliams, M.C. (2014). Self-efficacy, implicit theory of intelligence, goal orientation and the ninth grade experience. *Doctoral thesis*. College of Professional Studies Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Meier, C., & Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-11. doi:10.15700/saje.v35n2a1073
- Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2001). Social, behavioural and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, *EPPE project*. DfEE: London: The Institute of Education.
- Melhuish, E. C., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2008). Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95-114.
- Melhuish, E., Belsky, J. & Leyland, A. (2010). The Impact of Sure Start Local Programmes in Five Year Olds and Their Families: *Report of a Longitudinal Study*. Research Report DFE-RR067, London: Department for Education.
- Mendez, S., Yoo, M., & Rury, J. (2017). A Brief History of Public Education in the United States. In R.Fox & N.K. Buchanan (Eds.).*The Wiley Handbook of School Choice* (pp.13-27). Wiley Blackwell.
- Merrell, K.W., & Gimpel, G.A. (1998). Social Skills of Children and Adolescents: Conceptualisation, Assessment, Treatment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrell, K.W. (2002). *School Social Behavior Scales Users Guide*, Second Edition. Brookes publishing.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O. & Soysal, Y. N. (1992a), World expansion of mass education, 1870-1980. *Sociology of Education*, 65(2), 128–49.
- Meyer, J.W. (2020). Education as cultural frame. In K. Martens & M. Windzio (Eds). *Global Pathways To Education. Cultural Spheres, Networks, and International Organizations* (pp. 267-284). Global Dynamics of Social Policy.

- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379–402. doi:10.1016/S0022-4405(99)00023-0
- Mitra, D., Mann, B., & Hlavacik, M. (2016). Opting out: Parents creating contested spaces to challenge standardized tests. *Education Policy Analysis Archives*, 24(31), 1-23. doi: 10.14507/epaa.v24.2142
- Mitrović, Lj. (2009) Strategija zavisne modernizacije –put u subrazvoj: periferizacija privrede, društva i kulture. *Ekonomika*, 55(3-4), 8-15.
- Mizell, M.H. (1980). *Implementation of Title I Parent Advisory Councils in the Rural South*. American Friends Service Committee, Columbia, SC. ERIC
- Moles, O. (2010). Family involvement in federal education programs: The Bush years. In D. Hiatt Michael (Eds.), *Promising practices to support family involvement in schools* (pp.25–38). Charlotte, NC: Information Age.
- Moles, O., & Fege, A. (2011). New Directions for Title I Family Engagement: Lessons from the Past. In S. Redding, M. Murphy, & P. Sheley (Eds) *Handbook on Family and Community Engagement* (pp.3-15).Academic Development Institute.
- Mooi-Reci, B. Bakker, M. Wooden. & Curry, M. (2019). Why parental unemployment matters for children’s educational attainment: empirical evidence from The Netherlands. *European Sociological Review*, 35(3), 394-408.
- Moorman-Kim, E., Coutts, M. J., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Ransom, K. A., Sjuts, T. M., & Rispoli, K. M. (2012). *Parent involvement and family-school partnerships: Examining the content, processes, and outcomes of structural versus relationship-based approaches* (CYFS Working Paper No. 2012-6). Retrieved from the Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools website: cyfs.unl.edu
- Moorman-Kim, E., & Sheridan, M.S. (2015). Foundational aspects of family-school connections: Definitions, Conceptual Frameworks and Research needs. In S. Sheridan and Moorman-Kim (Eds.), *Research od family school partnership* (pp. 1-15). University of Nabraska, Springer.
- Moroni S., Dumont H., Trautwein U., Niggli A., & Baeriswyl F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: the example of parental help with homework. *Journal of Educational Research*, 108(5), 417–431. doi:10.1080/00220671.2014.901283
- Moroz, L. (2011). Teachers ‘and parents’ perceptions of parent volunteering in the context of charter school in the US public school setting. *Doctoral thesis*. University of Minessota.
- Mortimore, P. (2009). *Alternative Models for Analysing and Representing Countries’ Performance in PISA*. Brussels. Expert paper commissioned by the Education International Research Institute.

- Mudrak, J., Zabrodska, K., & Takacs, L. (2020). Systemic approach to the development of reading literacy: Family resources, school grades, and reading motivation in fourth-grade Pupils. *Frontiers in Psychology*, 11(37). doi: 10.3389/fpsyg.2020. 00037
- Mundy, K., & Murphy, L. (2001), Transnational Advocacy, Global Civil Society? Emerging Evidence from the Field of Education. *Comparative Education Review*, 45(1), 85–126.
- Murillo, F. J. (2007). School effectiveness research in Latin America. In T. Townsend (Eds.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 75-92). New York: Springer.
- Napoletano, T. (2024). Meritocracy, meritocratic education, and equality of opportunity. *Theory and Research in Education*, 22(1), 3–18. doi:10.1177/14778785241226662
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C. US Department of Education. Retrieved from <http://www2.ed.gov/pubs/NatAtRisk/title.html>
- Niemann, D. & Martens, K. (2018). Soft Governance by Hard Fact? The OECD as a Knowledge Broker in Education Policy. *Global Social Policy*, 18(3), 267–283. doi:10.1177/1468018118794076
- Niemann, D. (2022). International Organization in Education: New Takes on Old Paradigms. In K. Martens & M. Windzio (Eds). *Global Pathways to Education, Global Dynamics of Social Policy* (pp.127-163). Global Dynamics of Social Policy. doi:10.1007/978-3-030-78885-8_5#DOI
- No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110. (2004). U.S. Department of Education. Retrieved April 15, 2023 from <http://www.ed.gov/nclb>.
- Nokali, N.E., Bachman, H.J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988–1005. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01447.x
- Nord, C.W., Brimhall, D., & West, J. (1997). Fathers' Involvement in Their Children's Schools. U.S. Department of Education, *National Center for Education Statistics NCES*, 98-091, Washington, DC.
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: differences among elementary, junior high, and high school students. *Meta-cognition and Learning*, 10(3), 375-406
- Nzinga-Johnson, S., Baker, J., & Aupperlee, J. (2009). The quality of teacher-parent relationships in fostering school involvement among racially and educationally diverse parents at kindergarten. *Elementary School Journal*, 110(1), 81–91. doi:10.1086/598844
- O'Sullivan, R. H., Chen, Y., & Fish, M. C. (2014). Parental mathematics homework involvement of low-income families with middle school students. *The School Community Journal*, 24(2), 165-187.

- O'Toole, L. (2016). *A Bioecological Perspective on Educational Transition: Experiences of Children, Parents and Teachers*. (Unpublished PhD Dissertation). Dublin Institute of Technology, Dublin Ireland. Available at <https://arrow.dit.ie/appadoc/65/>
- O'Toole, L., Kiely, J., McGillacuddy, D., O'Brien, E.Z., & O'Keeffe, C. (2019). Supporting Parents Parental Involvement, Engagement and Partnership in their Children's Education during the Primary School Years. *National Parents Council Primary*.
- Oakes, J., & M. Lipton (2007). *Teaching to change the world*. McGraw-Hill, New York.
- Oettingen, G. (1995). Cross-cultural perspectives on self-efficacy. In A. Bandura (Eds.), *Self-efficacy in changing societies* (pp.149-177). Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527692.007
- OECD (2000). *Measuring student knowledge and skills: The PISA 2000 assessment of reading, mathematical and scientific literacy*. Paris: OECD
- OECD (2004). *Getting To Grips with Globalization. The OECD in a Changing World*. Public Affairs and Communications Directorate.
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2015-en
- OECD (2018). The OECD education policy outlook: Putting student learning at the center. Paris: OECD.
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*. PISA, OECD Publishing, Paris, doi:10.1787/53f23881-en.
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume II): *Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris. doi:10.1787/a97db61c-en
- Okagaki, L., Frensch, P.A., & Gordon, E.W. (1995). Encouraging school achievement in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 160-179.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O., & Smith, F. E. (2001). Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 110–115. doi: 10.1080/00220670109596579
- Omoto, A.M. & Snyder, M. (1995). Sustained helping without obligation: Motivation, longevity of service, and perceived attitude change among AIDS volunteers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 671-686.
- Orfield, G. & Frankenberg, E. (2014). Increasingly Segregated and Unequal Schools as Courts Reverse Policy. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 718-734. doi: 10.1177/0013161X14548942
- Ouston, J. & Hood, S. (2000). Home-school agreements: A true partnership. *Research project for RISE – Research and Information on State Education Trust*.

- Pallant, J. (2013). *SPSS Survival Manual. A Step by Step Guide to Data Analysis Using IBM SPSS*. Open University Press, Berkshire.
- Pappas, L. N. (2012). School closings and parent engagement. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 18(2), 165–172.
- Park, H. (2008). The varied educational effects of parent-child communication: comparative study of fourteen countries. *Comparative Education Review*, 52(2), 219–243. doi:10.1086/528763
- Park, H., Byun, S. Y., & Kim, K. K. (2011). Parental involvement and students' cognitive outcomes in Korea. *Sociology of Education*, 84(1), 3–22. doi:10.1177/0038040710392719
- Park, S. & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a socio demographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119.
- Park H., Claudia B., Jaesung C., & Joseph J. M. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42(1), 231–252.
- Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (Eds.), *Handbook of parenting: Being and becoming a parent* (pp. 27–73). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Parker, J. G. & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 357–389. doi:10.1037/0033-2909.102.3.357
- Patall, E. A., Cooper, H. & Robinson, J. C. (2008). The effects of choice on intrinsic motivation and related outcomes: A meta-analysis of research findings. *Psychological Bulletin*, 134(2), 270–300. doi:10.1037/0033-2909.134.2.270
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence*, 17(2), 109–128.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (1998). *Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education*. Publication Series No. 14. Temple University Philadelphia. Center of Research in Human Development and Education.
- Peck, J., & Theodore, N. (2010), Mobilizing policy: models, methods, and mutations. *Geoforum*, 41(2), 169–74.
- Peklaj, C., & Pečjak, S. (2002). Differences in students' self-regulated learning according to their achievement and sex. *Studia Psychologica*, 44(1), 29–43.
- Peiffer, G. (2015). The effect of self-efficacy on parental involvement at the secondary school level. *Doctoral dissertation*.

- Phillipson, S., & Phillipson, S. N. (2012). Children's cognitive ability and their academic achievement: The mediation effects of parental expectations. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 495–508. doi:10.1007/s12564-011-9198-1
- PISA in Focus. (2011). *School autonomy and accountability: Are they related to student performance?* Paris: OECD.
- PISA. (2018). Global Competence. Paris: OECD. Retrieved from www.oecd.org/pisa/pisa2018-global-competence.ht
- Pleck, J. (1997). Paternal involvement. In M. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development*, 3rd edition (pp.66-103). New York, NY: Wiley.
- Plowden Report (1967). *Children and their primary schools: Vol.1: The Report*. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London, Her Mayesty's Stationery Office.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373– 410. doi:10.3102/003465430305567
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Cheung, C. S.S. (2011). Parents' involvement in children's learning. In T. Urdan, J. Royer, S. Graham, & M. Zeidner (Eds.), *The APA educational psychology handbook*, Vol. 2: *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp.417-440), Washington, DC: APA.
- Pomerantz, E. M., Kim, E. M., & Cheung, C. S.-S. (2012). Parents' involvement in children's learning. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook*, Vol. 2. *Individual differences and cultural and contextual factors* (pp. 417–440). American Psychological Association. doi:10.1037/13274-017.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Power, S., & Whitty, G. (2006). Education and the middle class: A complex but crucial case for the sociology of education. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & A. Halsey (Eds.), *Education, globalization and social change* (pp.446–453). New York, NY: Oxford University Press.
- Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja (2011). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2011.
- Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja (2013). Službeni glasnik RS, br. 38/2013.
- Price-Mitchell, M. (2009). Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9-26.
- Pulliam, J., & Patten, J. (2007). *History of education in America*. Columbus, OH: Prentice Hall.

- Putallaz, M., & Heflin, A.H. (1990). Parent-Child Interaction. In S.R. Asher & J.D. Coie (Eds) *Peer Rejection in Childhood*, (pp. 189-216). New York: Cambridge University Press.
- Putallaz, M., Costanzo, P.R., & Smith, R. (1991). Maternal Recollections of Childhood Peer Relationships: Implications for their Children's Social Competence. *Journal of Social and Personal Relationships*, 3(8), 403-422.
- Qu, Y., Fuligni, A. J., Gálvan, A., & Telzer, E. H. (2015). Buffering role of positive parent-child relationships on adolescent risk taking: A longitudinal neuroimaging investigation. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 15, 26–34. doi:10.1016/j.den.2015.08.005
- Rathunde, K. (1997). Parent–adolescent interaction and optimal experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 669–689. doi:10.1023/A:1022344608624
- Rathunde, K. (2001). Toward a psychology of optimal human functioning: What positive psychology can learn from the "experimental turns" of James, Dewey, and Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, 41(1), 135–153. doi:10.1177/0022167801411008
- Redding, S. (2011). The School Community: Working Together for Student Success. In S. Redding, M. Murphy. & P. Sheley (Eds) *Handbook on Family and Community Engagement* (pp.15-21). Academic Development Institute.
- Reed, R.P., Jones, K.P., Walker, J.M. & Hoover-Dempsey, K.V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA.
- Reeve, J.M. (2005). *Understanding motivation and human emotion*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Régner, I., Loose, F., & Dumas, F. (2009). Students' perception of parental and teacher academic involvement: Consequences on achievement goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263–277. doi:10.1007/BF03173016
- Reich, R. B. (1992). *The work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage.
- Reyna, V., & Farley, F. (2008). Risk and rationality in adolescent decision-making: Implications for theory, practice and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(1), 1–44.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441- 462.

- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491–511. doi:10.1016/S0193-3973(00)00051-4 .
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2006). Globalization and the changing nature of the OECD's educational work. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, & H. Halsey (Eds.), *Education, globalization, and social change* (pp.247–260). Oxford: Oxford University Press.
- Robertson, S., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the education services industry: The politics of scale and global reterritorialisation. *Comparative Education Review*, 46, (4), 472–96.
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34–57. doi: 10.1177/0829573508328445
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. Oxford: Oxford University Press.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111–135. doi:10.1111/sode.1997.6.issue-1
- Rosiek, J. (2019). *School segregation: A realist's view*. Phi Delta Kappan, 100 (5), 8-13.
- Roy, M. & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: Global perspectives. *School Community Journal*, 28(2), 29-46.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal problem solving and social competence in children. In V. B. Van Hasselt & M. Hersen (Eds.), *Handbook of social development: A lifespan perspective* (pp. 283–323). New York, NY: Plenum
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437–460.
- Sanders, M. G. (2001). The role of “community” in comprehensive school, family, and community partnership programs. *The Elementary School Journal*, 102(1), 19–34.
- Sanders, M., Sheldon, S., & Epstein, J. (2005). Improving schools' partnership programs in the national network of partnership schools. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5(1), 24–47.
- Santrock, J. W. (2007). *Child Development*, Eleventh Edition. New York: McGraw-Hill Companies, Inc.
- Scheerens, J., Witziers, B., & Steen, R. (2013). A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, 361, 619-645. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235

- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness. A critical review of the knowledge base*. Dordrecht: Springer. doi:10.1007/978-94-017-7459-8
- Schneewind, K. A. (1995): Impact of family processes on control beliefs. In Bandura, A. (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 114–148). New York: Cambridge University Press.
- Schneider, B. H., Attili, G., & Nadel, J. (Eds.). (1989). *Social competence in developmental perspective*. Kluwer Academic/Plenum Publishers. doi: 10.1007/978-94-009-2442-0
- Scholte, J.A. (2007). Defining Globalization. *Clm. economía*, 10, 15-63.
- Scleicher, A. (2019). *PISA 2018 Insights and Interpretations*. OECD.
- Schleicher, A. (2023). *PISA 2022 Insights and Interpretations*. OECD.
- Scribner, A.P., & J.D. Scribner (2001). High performing schools serving Mexican-American students.What They Can Teach Us. *ERIC Development team*. Retrived on January 2022. from <http://www.eric.ed.gov/>
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Seefeldt, C., Denton, K., Galper, A., & Younoszai, T. (1998). Former Head Start parents' characteristics, perceptions of school climate, and involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 98(4), 339-349.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: a developmental ecology perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1–48. doi: 10.1207/s15327922par0601_1
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48(4), 293–312, doi: 10.1016/j.jsp.2010.04.001.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002) Parental Involvement in the Development of Childrens Reading Skill: A Five Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460. doi: 10.1111/1467-8624.00417
- Sheldon, S. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *Elementary School Journal*, 102(4), 301–316. doi: 10.1086/499705.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196–206. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.4.196-207>
- Sheldon, S. B. (2019). Improving student outcomes with school, family, and community partnerships: A research review. In J. L., Epstein et al. (Eds) *School, family, and community partnerships: Your handbook for action, fourth edition* (pp. 43-62). Thousand Oaks, CA: Corwin.

- Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Edwards, C. P., Bovaird, J. A., & Kupzyk, K. A. (2010). Parent engagement and school readiness: Effects of the getting ready intervention on preschool children's social-emotional competencies. *Early Education and Development*, 21(1), 125–156.
- Sheridan, S., Smith, T.E., & Park, S. (2019). A Meta-Analysis of Family-School Interventions and Children's Social-Emotional Functioning: Moderators and Components of Efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296-332. doi:10.3102/0034654318825437.
- Shumow, L. (1997). Parents' Educational Beliefs: Implications for Parent Participation in School Reforms. *School Community Journal*, 7(1), 205-217.
- Shumow, L., & Lomax R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice*, 2(2), 127–150.
- Shumow, L., & Miller J D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68–91.
- Shumow, L., & Schmidt, J. A. (2014). Parent engagement in science with ninth graders and with students in higher grades. *School Community Journal*, 24(1), 17.
- Siegel, I.E, & McGillicuddy-DeLisi, A.V. (2002). Parent beliefs are cognitions: The dynamic beliefs systems model. In M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting: Being and Becoming a Parent* (pp.485-508.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Simić-Vukomanović, I., Đukić-Dejanović, S., Đonović, N., Borovčanin, M. (2012). Psiho-medicinski i socijalni činioci školskog uspeha. *Engrami*, 1(34), 45-57. Institut za javno zdravlje Kragujevac.
- Simon, B.S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7(2), 185–209. doi: 10.1023/B:SPOE.0000018559.47658.67
- Smit, F., Van der Wolf, K., & Slegers, P. (2001). *A bridge to the future. Collaboration between parents, schools and community*. Nijmegen/Amsterdam: ITS/SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smith, E. J., & Harper, S. R. (2015). *Disproportionate impact of K-12 school suspension and expulsion on Black students in southern states*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Center for the Study of Race and Equity in Education.
- Smith, M. S. (1972). Equality of educational opportunity: The basic findings reconsidered. In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp.230–342). New York: Random House.
- Souto-Otero, M. (2010). Education, meritocracy and redistribution. *Journal of Education Policy*, 25(3), 397–413.
- Sontag, C., & Stoeger, H. (2015). Can highly intelligent and high-achieving students benefit from training in self-regulated learning in a regular classroom context? *Learning and Individual Differences*, 41(1), 43–53. doi: 10.1016/j.lindif.2015.07.008.

- Soodak, L. C., & Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29–41. doi: 10.2511/rpsd.25.1.29
- Spasenović, V. (2004). Prosocijalno ponašanje i školsko postignuće učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 131-150.
- Spasenović, V., & Mirkov, M. S. (2007). Interventni programi razvijanja socijalnih veština učenika. *Nastava i vaspitanje*, 56(1), 56-65.
- Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika. Globalni i lokalni procesi*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Spence, H.S. (2003). Social Skills Training with Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent Mental Health Volume*, 2(8), 84–96.
- Spiel, C., Schwartzman, S., Busemeyer, M., & Cloete, N. (2017). The contribution of education to social progress. In *Rethinking Society for the 21st Century: Report of the International Panel for Social Progress* (pp.753-778). Cambridge University Press.
- Spring, J. (2008). Research on globalization and education. *Review of Educational Research*, 78(2), 330–363.
- Steca, P., Bassi, M., & Caprara, G.V. (2011). Parents Self-efficacy Beliefs and Their Children's Psychosocial Adaptation During Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 320–331. doi: 10.1007/s10964-010-9514-9
- Steinmayer, R., & Wirthwein, L. (2014). Academic Achievement. In R. Steinmayer, A. Meibner, A. Weidinger & L. Wirthwein (Eds), *Education* (pp.1-16). Oxford Bibliographies. doi: 10.1093/OBO/97801997568100108
- Stefanski, A., Valli, L. & Jacobson, R. (2016). Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School–Community Partnerships. *School Community Journal*, 26(2), 135-160.
- Stern M., & Hertel S. (2020) Profiles of Parents' Beliefs About Their Child's Intelligence and Self-Regulation: A Latent Profile Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 610-262. doi: 10.3389/fpsyg.2020.610262
- Stevenson, H., & Lee, S. (1990). Contexts of achievement. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 221(55), 1–2.
- Stojanović, D. (2015): Kontinuitet uspeha učenika i studenata u nastavi kontrapunkta. Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu. Doktorska disertacija.
- Stone, J. E. (1999). The National Council of Accreditation of teacher Education: Whose standards? In M. Kanstorom & E.F. Chester, *Better teacher better schools* (pp.199-214). The Thomas B. Fordham Foundation.

- Sugrue, C. (2010). Plowden: Progressive Education—A 4-Decade Odyssey? A review of *Children and their primary schools, a report of the Central Advisory Council for Education (England)* (Bridget Plowden, Chair. 1967. London: Her Majesty's Stationery Office.) *Curriculum Inquiry*, 1(40), 105-124.
- Sui-Chu, E. H. & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement, *Sociology of Education*, 69(2), 126–141.
- Swingewood, A. (2000). *A Short history of sociological thought*. New York: St. Martin's Press.
- Sy, S. R., Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parent involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 13(2), 133–152.
- Takemura, A., & Kobayashi, M. (2010). Parents' involvement in their elementary school children's homework. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 58(4), 426–437. doi:10.5926/jjep.58.426.
- Tan, C. Y. (2020). *Family cultural capital and student achievement: Theoretical insights from PISA*. Singapore: Springer
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., & Rowley, S. J. (2004). Academic Socialization: Understanding Parental Influences on Children's School-Related Development in the Early Years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178. doi:10.1037/1089-2680.8.3.163
- Temple, J. (2002). Growth effects of education and social capital in the OECD countries. *Historical Social Research*, 27(4), 5-46. doi:10.12759/hsr.27.2002.4.5-46
- Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 90-96.
- Tikkanen, J. (2019). Parental school satisfaction in the context of segregation of basic education in urban Finland. *Nordic journal of studies in educational policy*, 3(5), 165–179. doi:10.1080/20020317.2019.1688451
- Tillman L. C. (2009). Facilitating African American parental involvement in urban schools: Opportunities for school leadership. In Foster L. & Tillman L. C. (Eds.), *African American perspectives on schools: Building a culture of empowerment* (pp. 75–94). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Timmermans, A. C., Boer, H. de, & van der Werf, M. P. C. (2016). An investigation of the relationship between teachers' expectations and teachers' perceptions of student attributes. *Social Psychology of Education*, 19(2), 217–240. doi: 10.1007/s11218-015- 9326-6
- Turner, R.H. (1990). Role change. *Annual Review of Sociology*, 16(1), 87-110. doi:10.1146/annurev.so.16.080190.000511

- Tuss, P., Zimmer, J., & Ho, H. (1995). Causal attributions of underachieving fourth grade students in China, Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(4), 408–425.
- Tyack, D. B. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tyack, D. B., & Hansot, E. (1990). *Learning together: A history of coeducation in American public schools*. New Haven, CT: Yale University Press.
- United States. (1965). Elementary and secondary Education act of 1965: H. R. 2362, 89th Cong., 1st sess., Public law 89-10. Reports, bills, debate and act. Retrived on July 2023, from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-79/pdf/STATUTE-79-Pg27.pdf>
- Valli, L., Stefanski, A., & Jacobson, R. (2018). School-community partnership models: Implications for leadership. *International Journal of Leadership In Education*, 21(1), 31. doi:10.1080/13603124.2015.1124925.
- Van IJzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A review of studies in non-clinical populations. *Developmental Review*, 12, 76–99.
- Van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of the adult attachment interview. *Psychological Bulletin*, 117(3), 387–403.
- Van Patten, J, & Pulliam, J. (1995). *History of Education in America*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Veas, A., Castejón, J., Gilar, R., & Miñano, P. (2015). Academic achievement in early adolescence: The influence of cognitive and non-cognitive variables. *Journal of General Psychology*, 142(4), 273–294. doi: 10.1080/00221309.2015. 1092940
- Verger, A. (2009). The merchants of education: global politics and the uneven education liberalisation process within the WTO. *Comparative Education Review*, 53(3), 379–401.
- Verger, A. (2012). Framing and selling global education policy: the promotion of public–private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, 27(1), 109-130.
- Verger, A., Novelli, M., & Kosar Altinyelken, H. (2012). Global education policy and international development: an introductory framework. In A. Verger, M. Novelli, & H. K. Altinyelken (Eds.), *Global education policy and international development: new agendas, issues and policies* (pp. 3-32). Bloomsbury.
- Verger, A. (2014). Why do policy-makers adopt global education policies? Toward a research framework on the varying role of ideas in education reform, *Comparative Education*, 16(2), 14-29.
- Viennet, R., & Pont, B. (2017). *Education policy implementation: A literature review and proposed framework*. OECD Education Working Paper No. 162.

- Viteritti, J. P., Walberg, H. J., & Wolf, P. J. (2005). School choice: How an abstract idea became a political reality. *Brookings Papers on Education Policy*, 8(1), 137–173.
- Vincent, C., & Ball, S. J. (2006). *Childcare, Choice and Class Practices. Middle-class parents and their children*. London-New York: Routledge.
- Vučić, M., & Dimitrijević, D. (2016). *Globalization and the new world order*. In: Globalized World: Advantage or Disadvantage. Institute of International Politics and Economics; Global Resource Management, Doshisha University, Belgrade; Kyoto, 9-28.
- Waldow, F. (2016). Meritocracy and parentocracy – mutually exclusive or complementary? In M. Elmgren, M. Folke-Fichtelius, S. Hallsen, H. Roman and W. Wermke (Eds.) *Att ta utbildningens komplexitet på allvar*. Uppsala Universitet (pp. 311-327). Sweden: Uppsala Universitet.
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85–104.
- Walker, J. M., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling: An exploratory study. *Elementary School Journal*, 111(3), 409–429. doi: 10.1086/657653
- Walsh, M. & DePaul, J. (2008). The essential role of school community partnerships in school counseling. In H. Coleman & C. Yeh (Eds.), *Handbook of school counselling* (pp.765–783). New York, NY: Routledge.
- Wang, M., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625 doi: 10.1111/cdev.12153
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–57.
- Weis, L., & Cipollone, A. (2013). 'Class work': Producing privilege and social mobility in elite US secondary schools. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5–6), 701–722. doi:10.1080/ 01425692.2013.816037
- Welsh. M., Parke R.D., Widaman K., & O'Neil R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463–482.
- Wentzel, K.R. (1998). Parents' Aspirations for Children's Educational Attainments: Relations to Parental Beliefs and Social Address Variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 20-37.
- Whitaker, M. (2019). The Hoover-Dempsey and Sandler Model of the Parent Involvement Process. In S. Sheldon & T. Turner-Vorbeck (Eds). *Family, School, and Community Relationships in Education* (pp.421- 444).The Wiley Handbook.

- Whitbeck, L. B. (1987): Modeling efficacy: The effect of perceived parental efficacy on the self-efficacy of early adolescents, *Journal of Early Adolescence*, 7(2), 165–177.
- Whitesell, E. R. (2016). A day at the museum: The impact of field trips on middle school science achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(7), 1036–1054 doi:10.1002/tea.21322
- Whitty, G., & Power, S. (2011). The school, the state and the market.: The research evidence update. *Currículo sem Fronteiras*, 2(1), 1-23.
- Whitty, G, Power, S., & Halpin, D. (1998). *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*. Buckingham, Open University Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy—value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. doi: 10.1006/ceps.1999.1015
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). Parental involvement in education. *Research Report 332. BMRB Social Research*.
- Wilson J. (2000). Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 215-240.
- Wilson, K., & Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer- supported collaborative learning environment. *Educational Psychology*, 36(2), 236–253 doi: 10.1080/01443410.2014.926312.
- Witte, A., Singleton, F., Smith, T., & Hershfeldt, P. (2021). *Enhancing family school collaboration with diverse families*. www.pbis.org/resource/enhancing-family-school-collaboration-with-diverse-families.
- Wong, S. W., & Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School Psychology Review*, 35(4), 645–662. doi:10.1080/02796015.2006.12087968
- Woods, P. (1988) A strategic view of parent participation, *Journal of Education Policy*, 3(4), 323-334.
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to realize education's promise*. Washington, DC: The World Bank.
- Wright, N. D., Larsen, V., & Higgs, R. (1995). Consumer satisfaction and the marketing of volunteerism: The case of the Appalachian mountain housing. *Journal of Consumer Satisfaction*, 8(1), 188-197.

- Xu, M., Benson, N. K., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 237-269. doi:10.1007/s11218-009-9104-4
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22(3), 189–214. doi: 10.1007/s10648-010-9121-z
- Yamamoto, Y., Holloway, S. D., & Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the U.S. *The School Community Journal*, 26(1), 45–66.
- Yancey, W. L., & Saporito, S. J. (1997). The social ecology of education: The case of Houston's inner-city public schools. In G. D. Haetel & M. C. Wang (Eds.), *Cordination, cooperation, collaboration* (pp. 136-149). Philadelphia, PA: The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University.
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental Involvement and Student Engagement: A Review of the Literature. *Sustainability*, 15(5859), 2-17. doi:10.3390/su15075859
- Yarrow, A. (2009). *History of Children's Policy, 1900 Present*. First Focus. Making children and Families the Priority.
- Yung, K. W. H. & Zeng, C. (2022). Parentocracy within meritocracy: parental perspective on lecture-style English private tutoring in Hong Kong. *Language and Education*, 36(4), 378-394.
- Yung, K. W. H., & Bray, M. (2017). Shadow education: Features, expansion and implications. In T. K. C. Tse & M. Lee (Eds.), *Making sense of education in post-handover Hong Kong: Achievements and challenges* (pp. 95-111). London: Routledge.
- Zajda, J. (Ed.) (2015). *Second international handbook on globalization, education and policy research*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Zajda, J. (2020). Globalization, Education Policy Reforms. In G. Fan & T. Popkewitz Handbook of educational studies. *Globalisation, Ideology and Education Reforms. Values, Governance, Globalization, and Methodology* (pp. 289-309). Volume 1. Springer.
- Zhang, W. & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322-341. doi: 10.1111/ejed.12413
- Zakon o osnovana sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni Glasnik Republike Srbije* broj 88/2018 i drugi zakon 10/2019, 27/2018 i drugi zakon 6/2020 i 129/2021.

Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Službeni Glasnik Republike Srbije broj 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018i dr. zakon 129/2021, 92/2023.

Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcomes. *Journal of Educational Research*, 9(6), 370-380.

Zhang, Y. (2018). The associations between parental involvement and science achievement via children's perceived academic competence and academic effort. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University, NY. <https://surface.syr.edu/etd/894>

Zhang, Y (2020). Quality Matters More Than Quantity: Parent–Child Communication and Adolescents' Academic Performance. *Frontiers in Psychology*, 11:1203. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01203

PRILOZI

PRILOG 1. – INSTRUMENT ZA RODITELJE

MOTIVACIONA UVERENJA RODITELJA

Упитник који је пред вама служи за испитивање мотивационих уверења родитеља у вези са укљученошћу у дечије образовање. Упитник садржи три скале процене које ће омогућити стицање увида у финије нијансе мотива родитеља за укљученост у дечије образовање. Испитивање специфичних карактеристика и компоненти мотивационих уверења родитеља значајно је за унапређење родитељске укључености у дечије образовање. У упитнику не постоје тачни и погрешни одговори – најбољи одговор је онај који одражава ваше мишљење.

Хвала на уложеном труду!

Скале конструкције улоге родитеља

Подскала 1 – Уверења о активности у оквиру улоге

Имајући у виду да родитељи имају различита уверења у вези са степеном одговорности у области дечијег образовања, молимо Вас да за наведене тврдње обележите степен (не)слагања. Док се изјашњавате, имајте у виду ову школску годину. За сваки исказ обележите један одговор на скали у распону од 1 до 6 ознаком Х.

	ТВРДЊЕ	1 – уопште се не слажем	2 – не слажем се	3- у мањој мери се не слажем	4- у мањој мери се слажем	5- слажем се	6- у потпуности се слажем
1.	Моја одговорност је да волонтирам у школи						
2.	Моја одговорност је да комуницирам са одељењским старешином детета						
3.	Моја одговорност је да помогнем детету око домаћег задатка						
4.	Моја одговорност је да помогнем школи у остваривању образовно-васпитне улоге						
5.	Моја одговорност је да подржим одлуке које доноси одељењски старешина						
6.	Моја одговорност је да будем „на висини задатка” и да радим оно што школа очекује од мене као родитеља						
7.	Моја одговорност је да детету објасним тешке школске задатке						
8.	Моја одговорност је да комуницирам, разговарам са родитељима из одељења мог детета						
9.	Моја одговорност је да школу учиним „бољим местом”						
10.	Моја одговорност је да разговарам са дететом о дешавањима у школи						

Подскала 2 – *Валенца родитеља према школи*

Имајући у виду да осећања људи у вези са школом имају корене у искуству и емоцијама из времена када су били ученици, у циљу сагледавања ваших школских искустава и емоција, молимо Вас да се о наведеним исказима изјасните заокруживањем једног броја од 1 до 6.

	волео/ла					нисам волео/ла
Моју школу сам	1	2	3	4	5	6

	били „зли”					били фини и добри
Моји наставници су	1	2	3	4	5	6

	ме игнорисали					се понашали као да им је стало до мене (брижно)
Моји наставници су	1	2	3	4	5	6

	Лоше					Добро
Моје школско искуство је	1	2	3	4	5	6

	као неко ко ту не припада					пријатно, као да припадам школској средини
У школи сам се осећао/ла	1	2	3	4	5	6

	„промашај”					Успешно
Моје свеукупно искуство са школом може се описати као	1	2	3	4	5	6

Скала 2 – *Самоефикасности родитеља у пружању помоћи детету у школском учењу*

Молимо Вас да за наведене тврдње обележите степен (не)слагања. Док се изјашњавате имајте у виду Ваш осећај ефикасности за пружање помоћи детету да буде успешно у школи у текућој школској години. За сваки исказ обележите један одговор на скали у распону од 1 до 6 ознаком X.

Тврдње	1 – уопште се не слажем	2 – не слажем се	3 – у мањој мери се не слажем	4 – у мањој мери се слажем	5 – слажем се	6 – у потпуности се слажем
Знам како да помогнем свом детету да буде успешно у школи						
Не знам да ли успевам да „допрем” до свог детета						
Не знам како да помогнем детету да добије добре оцене у школи						
Успешан сам у напорима да помогнем свом детету да учи						
Друга деца имају већи утицај на оцене мога детета од мене						
Не знам како да помогнем свом детету у учењу						
Значајно доприносим успеху свог детета у школи						

ПРИЛОГ 2. – ИНСТРУМЕНТ ЗА РОДИТЕЉЕ УЧЕНИКА

SKALA RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U DEČIJE OBRAZOVANJE

Поштовани родитељи,

Спроводи се истраживање о односу породице и школе. Овај однос је концептуализован као родитељска укљученост у дечије образовање и чини га шест различитих активности. У циљу сагледавања Ваше перспективе о овом односу, као и формирања потпуније и свеобухватније слике о значају и учесталости различитих активности родитељске укључености у дечије образовање, молимо Вас да попуните скалу процене у прилогу. Истраживање је анонимно, а сви прикупљени подаци ће бити обрађивани збирно, без увида у појединачне одговоре родитеља. Резултати истраживања могу допринети унапређењу родитељске укључености у дечије образовање.

Не постоје тачни и погрешни одговори – најбољи одговор је онај који прецизно изражава Ваше мишљење. Молимо Вас да одговорите на сва питања следећи упутства која се налазе у упитнику.

Захваљујемо на уложеном труду и сарадњи!

ПОДАЦИ О ИСПИТАНИКУ (заокружите одговор)

1. Пол: М Ж
2. Који је највиши ниво формалног образовања који сте стекли?
а) основна школа б) средња школа в) факултет г) специјализација/мастер/магистратура д) докторат
3. Разред и одељење који дете похађа: VII или VIII
4. Школски успех ученика на полугодишту:
а) одличан б) врло добар в) добар г) довољан д) недовољан

У наставку одговорите на тврдње заокруживањем једног одговора. Тврдње се односе на период од почетка школске 2022/23. школске године.

На питања која следе одговарајте заокруживањем само једног одговора или броја						
КОМУНИКАЦИЈА – РАЗРЕДНИ ИЛИ ГРУПНИ САСТАНЦИ У ШКОЛИ						
1.	Колико често је школа позвала неког из породице на разредни или групни састанак од почетка ове школске године? (укључујући и обавезан родитељски састанак)	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам, не сећам се
2.	Уколико сте били позвани, да ли је неко из Ваше породице ишао?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам, не сећам се
3.	Треба ли школа да позива родитеље на овакве састанке?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
ИНДИВИДУАЛНИ САСТАНЦИ СА ОДЕЉЕЊСКИМ СТАРЕШИНОМ НА КОЈИМА СЕ РАЗГОВАРА О УЧЕЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕТЕТА						

4.	Колико често је школа позвала неког из породице на индивидуалан састанак од почетка школске године?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам, не сећам се
5.	Уколико сте били позвани, да ли је неко из Ваше породице ишао?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам, не сећам се
6.	Треба ли школа треба да позива родитеље на овакве састанке?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
7.	Сматрате ли да је бар неко из Ваше породице дужан да присуствује овим састанцима?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
8.	Да ли сматрате да тако нешто може помоћи Вашем детету?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став

РОДИТЕЉСТВО – ПИСАНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ

дате родитељима на родитељском састанку, послате по детету или на кућну адресу...

9.	Колико често Вам је школа (одељењски старешина) послала (по детету, доставила на састанку у школи или послала поштом) писане извештаје о напредовању детета – описне оцене, нумеричке оцене, извештај о понашању ученика... од почетка школске године?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
10.	Ако их је школа послала, да ли их је неко из Ваше породице прочитао?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
11.	Да ли овакве информације школа треба да шаље породицама деце?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
12.	Колико често Вам је школа од почетка школске године послала писане информације о томе како свом детету можете да помогнете у учењу, информације о школи, о правилима, садржају лекције...?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
13.	Ако их је школа послала, да ли их је неко из Ваше породице прочитао?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
14.	Да ли ове информације школа треба да шаље породицама деце?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
15.	Колико често Вам је школа послала школски или разредни билтен? (*билтен = кратак извештај или информација у писаном или електронском облику)	5 никад	4 једном	3 два-три пута	4 више од три пута	5 не знам / не сећам се
16.	Ако их је школа послала, да ли их је неко из Ваше породице прочитао?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
17.	Да ли је то нешто што би школа требало да шаље породицама деце?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
18.	Колико често Вам је школа, од почетка школске године, послала писане информације о здрављу, наркоманији, насиљу...?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
19.	Ако их је школа послала, да ли их је неко из Ваше породице прочитао?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
20.	Да ли ову врсту информација школа треба да шаље породицама деце?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
21.	Да ли сматрате да бар неко из Ваше породице има дужност да чита писане информације које школа доставља?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
22.	Сматрате ли да читањем таквих информација можете помоћи свом детету?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став

ПОДРШКА УЧЕЊУ

23.	Да ли школа тражи од родитеља да помажу деци у изради домаћих задатака и учењу?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам /
-----	---	---------	-------------------	-------------------	---------	----------------

						немам став
24.	Сматрате ли да је Ваша породица дужна да помаже детету у домаћим задацима и учењу?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
25.	Да ли сматрате да на тај начин можете помоћи свом детету?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
ВОЛОНТИРАЊЕ РОДИТЕЉА						
26.	Колико често је од почетка школске године школа позвала Вашу породицу да помогне у пословима одржавања или побољшања школске инфраструктуре – чишћења, кречење, грађевински радови...?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
27.	Ако је школа позвала, да ли је неко из Ваше породице пружио овакву врсту помоћи школи?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
28.	Да ли би школа требало да тражи од породица да раде тако нешто?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
29.	Колико често је од почетка школске године школа позвала вашу породицу да учествује у спортским и/или културним и забавним активностима (представе, концерти...)?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
30.	Уколико је школа позвала, да ли је неко из Ваше породице пружио овакву врсту помоћи школи?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
31.	Да ли школа треба да тражи од породица да учествују у оваквим активностима?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам/ немам став
32.	Колико често је од почетка школске године школа позвала Вашу породицу да учествује у настави кроз причање о професији (послу), причање прича, свирање инструмента, презентовање или помоћ наставницима у предавању?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
33.	Ако је неко из породице био позван, да ли је пружена оваква врста помоћи школи?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
34.	Да ли би школа требало да тражи од породица да учествују у оваквим активностима?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	не знам / немам став
35.	Колико често Вас је од почетка школске године школа позвала да учествујете у услужним активностима (нпр. библиотеке, кухиње, уређења дворишта...)?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
36.	Уколико је школа позвала, да ли је неко из Ваше породице пружио овакву врсту помоћи школи?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
37.	Да ли би школа требало да тражи од породица да раде тако нешто?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
38.	Да ли сматрате да волонтирањем у школи можете помоћи Вашем детету?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
УЧЕШЋЕ У ДОНОШЕЊУ ОДЛУКА У ШКОЛИ						
39.	Колико често је од почетка школске године школа тражила од Вас мишљење о управљању школом, нпр. о школским финансијама, како се троши новац у школи, на зграду, опрему, материјал...?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
40.	Ако је мишљење тражено, да ли сте јој га изложили (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
41.	Да ли је школа узела у обзир Ваше мишљење?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
42.	Да ли је то нешто што би школа требало да тражи од Вас (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
43.	Колико је често школа тражила од Вас мишљење о ваннаставним активностима (секције, додатна, допунска настава, страни језици, уметност...)?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три	1 не знам /

					пута	не сећам се
44.	Ако је мишљење тражено, да ли сте јој га изложили (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
45.	Да ли је школа узела у обзир Ваше мишљење?	1 не	2 углавном није	3 углавном јесте	4 у потпуности	5 не знам / немам став
46.	Да ли је то нешто што би школа требало да тражи од Вас (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
47.	Колико често је школа од почетка школске године од Вас тражила мишљење о организацији догађаја у школи (прославе, екскурзије...)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
48.	Ако је мишљење тражено, да ли сте јој га изложили (лично или породично)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
49.	Да ли је школа узела у обзир Ваше мишљење?	1 не	2 углавном није	3 углавном јесте	4 у потпуности	5 не знам / не сећам се
50.	Да ли је то нешто што би школа требало да тражи од Вас (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
51.	Колико често је школа од почетка школске године тражила од Вас мишљење о питањима која се тичу здравља и безбедности (обезбеђење, прелазак улице код школе, болести зависности, сарадња са полицијом...)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
52.	Ако је мишљење тражено, да ли сте јој га изложили (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
53.	Да ли је школа узела у обзир Ваше мишљење?	1 не	2 углавном није	3 углавном јесте	4 у потпуности	5 не знам / не сећам се
54.	Да ли је то нешто што би школа требало да тражи од Вас (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
55.	Колико често је школа од почетка школске године тражила од Вас мишљење о свеукупном управљању школом (смене, отварање и затварање улаза у школу, исхрана ученика у школи...)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
56.	Ако је мишљење тражено, да ли сте јој га изложили (лично или породично)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
57.	Да ли је школа узела у обзир Ваше мишљење?	1 не	2 углавном није	3 углавном јесте	4 у потпуности	5 не знам / не сећам се
58.	Да ли је то нешто што би школа требало да тражи од Вас (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
59.	Колико често је школа од почетка школске године тражила од Вас мишљење о образовним темама (избор уџбеника, садржај лекција, избор наставника, оптерећеност ученика, домаћи задаци...)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
60.	Ако је мишљење тражено, да ли сте јој га изложили (лично или породично)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
61.	Да ли је школа узела у обзир Ваше мишљење?	1 не	2 углавном није	3 углавном јесте	4 у потпуности	5 не знам / не сећам се
62.	Да ли је то нешто што би школа требало да тражи од Вас (лично или породично)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	5 не знам / немам став
63.	Колико често је школа од Вас од почетка школске године тражила мишљење о ученичком насиљу, искључивању из школе и другим питањима која се тичу дисциплине ученика?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се

64.	Ако је мишљење тражено, да ли сте јој га изложили (лично или породично)?	5 никад	4 једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
65.	Да ли је школа узела у обзир Ваше мишљење?	1 не	2 углавном није	3 углавном јесте	4 у потпуности	5 не знам / не сећам се
66.	Да ли мишљења о овим питањима школа треба да тражи од Вас (лично или као породице)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 Да	не знам / немам став
67.	Да ли сте Ви можда покушали да утичете на нешто самоиницијативно, не заједно са осталим родитељима и без позива школе да то учините, нпр. жалба на оцену, жалба на понашање другог детета...?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
68.	Уколико сте покушали да утичете на дешавања у школи самоиницијативно, да ли сте добили оно што сте тражили?	1 не	2 углавном нисам	3 углавном јесам	4 у потпуности	5 не знам / не сећам се
69.	Да ли сте Ви можда покушали да утичете на нешто заједно са осталим родитељима, без позива школе да то учините?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам / не сећам се
70.	Уколико сте покушали да утичете на дешавања у школи заједно са осталим родитељима, да ли сте добили оно што сте тражили?	1 не	2 углавном нисам	3 углавном јесам	4 у потпуности	5 не знам / не сећам се
71.	Сматрате ли да је дужност бар неког из ваше породице да прихвати неку од поменутих улога (волонтирање, помоћ у учењу, доношење одлука...)?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
72.	Сматрате ли да би било који од ових начина Вашег учешћа могао да користи Вашем детету?	1 не	2 вероватно не	3 вероватно да	4 да	5 не знам / немам став
САРАДЊА СА ЗАЈЕДНИЦОМ						
73.	Колико пута је школа (Вама или Вашој породици) понудила информације или помоћ о питањима здравља или становања, социјалној заштити...?	5 никад	4 Једном	3 два-три пута	2 више од три пута	1 не знам , не сећам се
74.	Ако је школа понудила ову врсту помоћи, да ли сте то искористили?	5 никад	4 Једном	3 два- три пута	2 више од три пута	1 не знам , не сећам се

PRIOLOG 3. – INSTRUMENT ZA ODELJENJSKE STAREŠINE

СКАЛА СОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА У ШКОЛИ

Поштовани наставници,

Пред Вама се налази упитник од 32 тврдње које се односе на понашање ученика у школској средини. Занима нас како Ви, као одељењске старешине, процењујете понашање ученика у школи. Молимо Вас да пажљиво прочитате сваку тврдњу и одговорите колико често се описано понашање појављује код сваког појединачног ученика коме сте Ви одељењски старешина. Добијени подаци биће искоришћени за израду докторске дисертације на тему односа родитељске укључености у дечије образовање и школских постигнућа ученика (школски успех и социјална компетентност ученика у школи).

Општи подаци:

Назив основне школе _____

Разред и одељење старешинства _____ Редни број ученика у дневнику _____

Општи школски успех ученика на крају првог полугодишта (средња оцена) _____

УПУТСТВО:

Након што попуните део о Општим подацима, процените понашање ученика полазећи од тврдњи у оквиру скале и рејтинг-листе следећег формата:

1 НИКАД

2 или 3 или 4 ПОНЕКАД

5 УЧЕСТАЛО

Никад – Уколико ученик не испољава одређено понашање, или уколико Ви нисте имали прилику да уочите такво понашање код ученика, са X означите колону 1

Понекад – Упишите број 2, или 3, или 4 у колони понекад, у зависности од учесталости опаженог понашања које је описано тврдњом

Учестало – Уколико ученик често испољава одређено понашање, са X означите колону 5, што значи *учестало*.

Важно је да попуните све тврдње.

	ТВРДЊЕ	1 НИКАД	2, или 3, или 4 ПОНЕКАД	5 УЧЕСТАЛО	КЉУЧ ЗА ПРОЦЕНУ		
1.	Сарађује са другим ученицима						
2.	Нема тешкоће при преласку са једне на другу активност						
3.	Извршава школске задатке без потребе да га на то подсећају						
4.	Нуди помоћ другим ученицима када им је потребна						
5.	Ефикасно учествује у групним дискусијама и активностима						
6.	Разуме проблеме и потребе других ученика						
7.	Остаје прибран када искрсну проблеми						
8.	Пажљиво слуша и извршава упутства наставника						
9.	Позива друге ученике да учествују у активностима						
10.	На примерен начин тражи појашњење датих упутстава						
11.	Поседује вештине или способности које његови вршњаци високо цене						
12.	Прихваћен је од других ученика						
13.	Самостално извршава школске обавезе и друге задатке						

14.	Школске задатке извршава на време						
15.	Спреман је да попусти и направи компромис са вршњацима када је то примерено ситуацији						
16.	Поштује правила која важе у школи и одељењу						
17.	У школи се понаша примерено						
18.	Тражи помоћ на одговарајући начин						
19.	Ступа у контакт са широким кругом вршњака						
20.	Резултати његовог рада су у складу са његовим способностима						
21.	Успешно започиње или се укључује у разговор са вршњацима						
22.	Показује осетљивост за емоције других ученика						
23.	Примерено реагује на корекције које му наставник упутује						
24.	Контролише осећања беса						
25.	Прикладно се укључује у активности вршњака						
26.	Има развијене вештине вође						
27.	Понаша се у складу са очекивањима која важе у различитим околностима						
28.	Уме да примети и похвали постигнућа других						
29.	На адекватан начин се залаже за своје потребе						
30.	Вршњаци га укључују у њихове активности						
31.	Испољава самоконтролу						
32.	Он је „особа на коју се други ученици могу угледати” или кога други ученици поштују						
Укупно							
					НР	АА	ПД

ХВАЛА НА САРАДЊИ!

BIOGRAFIJA

Nataša (Vasilije) Duhanaj, (devojačko Mandić) rođena je 1976. godine u Beogradu. Završila je osnovnu školu „Stevan Sinđelić“ i XII beogradsku gimnaziju. Zvanje diplomorani pedagog stekla je 2001. godine nakon završenih osnovnih studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Iste godine, kao pedagog počinje sa radom u Tehničkoj školi „Petar Drapšin“, a 2002. godine nastavlja sa radom u osnovnoj školi „Veselin Masleša“ na Voždovcu. Predsednik je Školskog odbora od 2018. godine, i dalje. Doktorske studije pedagogije na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu upisala je februara 2018. godine. Oblast interesovanja – porodična pedagogija, saradnja porodice i škole odnosno roditeljska uključenost u dečije obrazovanje

Tokom profesionalnog rada, pokazuje interesovanje i angažuje se u različitim oblastima rada školskog pedagoga. Godine 2017. u okviru projekta Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja pod nazivom „Preduzetne škole“, završava obuku za trenera nastavnika osnovnih škola i ostvaruje 5 stručnih obuka nastavnika u osnovnim školama Vojvodine. U 2020. godini angažovana je kao jedan od koordinatora probnog međunarodnog testiranja PIRLS. Godine 2021. u organizaciji Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, a pod pokroviteljstvom organizacije UNODC (United Nations Office on Drugs and Crime) pohađa obuku i stiče zvanje facilitatora u okviru programa roditeljskih veština „Jaka porodica“. U oktobru mesecu ove godine nastavlja sa obukom za trenere u okviru programa „Jaka porodica“.

Autor je i realizator dva programa stručnog usavršavanja:

Za školsku 2014/15. i 2015/16. godinu, program pod nazivom „Inovativno jačanje kompetencija nastavnika i stručnih saradnika sa ciljem osnaživanja preduzetničkih kompetencija učenika“.

Za školsku 2022/2023, 2023/2024. i 2024/2025. godinu, program pod nazivom „Uspešna saradnja porodice i škole putem roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje“, kataloški broj seminara 201.

Učestvovala je sa saopštenjima na jednom međunarodnom i više nacionalnih naučnih skupova u okviru kojih su razmatrane aktuelne pedagoške teme i problem. Autor je više naučnih radova.

IZJAVE

Izjava o autorstvu

Ime i prezime autora: Nataša Duhanaj

Broj indeksa: 2P17-2

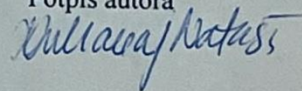
Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom:

„Motivaciona uverenja i uključenost roditelja u dečije obrazovanje kao prediktori školskih postignuća učenika”

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada;
- da disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za sticanje druge diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova;
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio/la intelektualnu svojinu drugih lica.

Potpis autora



U Beogradu, 24.10.2024.

Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora: Nataša Duhanaj

Broj indeksa: 2P17-2

Studijski program: pedagogija

Naslov rada: „**Motivaciona uverenja i uključenost roditelja u dečije obrazovanje kao prediktori školskih postignuća učenika**”

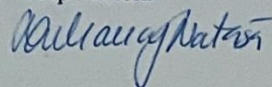
Mentor: dr Biljana Bodroški Spariosu

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la radi pohranjena u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog naziva doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

Potpis autora



U Beogradu, 24.10.2024.

Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

„Motivaciona uverenja i uključenost roditelja u dečije obrazovanje kao prediktori školskih postignuća učenika“

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim prilogima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu i dostupnu u otvorenom pristupu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo (CC BY)
2. Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC)
3. **Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada (CC BY-NC-ND)**
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)
5. Autorstvo – bez prerada (CC BY-ND)
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima (CC BY-SA)

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci. Kratak opis licenci je sastavni deo ove izjave).

U Beogradu, 24.10.2024.

Potpis autora

