



Биљана С. Бодрошки Спариосу¹

Универзитет у Београду, Филозофски факултет,
Београд, Србија

Прегледни
рад

Наташа В. Духанај

ОШ „Веселин Маслеша”, Београд, Србија

Родитељска укљученост у дечје образовање: концепти и модели

Резиме: Циљ овог рада је анализа концепата и модела родитељске укључености у израживања образовних исхода ученика. Концепти родитељске укључености настају у области образовних политика земаља енглеској говорној подручја и пружају оријентисаних образовних система. Израживања су показала да различити облици родитељске укључености остварују значајне ефекте на исходе школског учења. Колманов извештај у САД и политика „образовне парентократије” у Великој Британији значајно су подстигли израживања у овој области. Прегледом литературе може се констативати вишедимензионалност концепата родитељске укључености, који подразумева и родитељску подршку школском учењу код куће и у школи, струковни и релациони аспекти. У раду су представљена два најистакнутија модела родитељске укључености у дечје образовање – модел преклапајућих сфера утицаја и изв. ДНА или дуално навијациони модел. У Закључку се констативаје да постојеће концептуализације и модели родитељске укључености одухвтају различите типове родитељских активности, што је од значаја за креирање и евалуацију школских програма родитељске укључености. Као последица доминације англоамеричког концептуалног и израживачког оквира, с једне стране, истакнути је интердисциплинарни приступ у подручју израживања родитељске укључености у дечје образовање. С друге стране, занемарен је аутентично педагошки поглед на циљеве и ефекте родитељске укључености у образовање као предметна проучавања аутономне науке у традицији континенталне Европе. Очекује се да ће будућа израживања реафирмисати оне аспекте образовања који га чине управо „образовним”. Ослањање на педагошке принципе и циљеве образовања

1 bbodrosk@f.bg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0002-3683-5988>

Copyright © 2024 by the authors, licensee Faculty of Education University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

у ірађењу односа іородице и школе іредставља каріку која недосіаје у іосііојећој аіенди ілобалне образовне іоліііке.

Кључне речи: укљученосіі родіііеља у образовање деце, образовна іоліііка, модел іреклайіајућих сфера уіііцаја, ДНА модел

Увод

Рад је структуриран у неколико мањих целина ради анализе настанка, развоја и моделовања родитељске укључености у контексту остваривања исхода школског учења деце. После увода, у другом делу рада разматрају се настанак и развој концепта родитељске укључености у образовним политикама англоамеричког дела света. С тим у вези, истиче се значај великог америчког истраживања једнакости образовних могућности под руководством Џејмса Колмана и креирања британске образовне политике у духу тзв. „образовне парентократије” (Alexander & Morgan, 2016; Brown, 1990). Крајем 20. века концепт родитељске укључености постаје глобална агенда коју подржавају међународне организације од значаја за образовање. У трећем делу рада фокус је стављен на два веома утицајна модела родитељске укључености у дечје образовање – модел преклапајућих сфера утицаја” ауторке Џојс Епштајн и тзв. ДНА или „дуално навигациони модел аутора Вилијема Џејнса (Epstein, 2019; Jeunes, 2023) Први модел више наглашава школске аспекте родитељске укључености и структурне карактеристике. Други тражи већи баланс између родитељских активности у школи и код куће, као и између структурних и релационих аспеката овог концепта. У закључку се констатује да интердисциплинарном приступу разматрања родитељске укључености недостаје аутентично педагошки поглед на разумевање односа породичног васпитања и школског образовања изван политичких и економских инструментализација.

Родитељска укљученост: концепт образовних политика

Концепт родитељске укључености настао је у контексту образовних политика земаља енглеског говорног подручја, пре свега САД и УК. Кључни интерес креатора образовних политика односио се на превазилажење евидентног јаза у образовним постигнућима ученика (Downey & Condron, 2016). Иницијатива је потекла од државе и њене администрације, а не од самих родитеља (или њихових удружења). Иако се по циљу и садржају концепт родитељске укључености везује за подршку школском учењу детета, најчешће се користи шира синтагма – родитељска укљученост у дечје образовање (а ређе школовање).

Током различитих фаза развоја јавног америчког школског система континуирано је био видљив јаз између образовних постигнућа ученика из ускраћених средина и постигнућа њихових привилегованих вршњака. Просветне власти претпостављале су да је извор овог јаза у сегрегираном школском систему и разликама у квалитету школа. С тим у вези, федерална влада САД је шездесетих година 20. века наручила велико истраживање како би се испитале постојеће разлике у расподели школских ресурса (трошкови финансирања по ученику, карактеристике курикулума, величина одељења, ниво образовања и радно искуство наставника, школска опрема, доступност уџбеника и др.) и како би интервенисала у правцу смањивања разлика у квалитету школа. То је највеће истраживање које је реализовано за потребе националне образовне политике у САД. Истраживањем је руко-

водио универзитетски професор социологије – Џејмс Колман. Када је 1966. године објављен извештај „Једнакост образовних могућности” (енг. *Equality of educational opportunity*) или неформално Колманов извештај (енг. *The Coleman Report*), мало је рећи да су резултати били изненађујући (Coleman et al., 1966). Извештај је прекренуо тему јавне расправе и уместо школске ефективности у фокусу образовне политике се нашао концепт родитељске укључености у дечје образовање (Epstein, 2019; Jeynes, 2023; Sheldon, 2019).

Колманов извештај. На основу обављеног сервеј истраживања, на узорку од 650.000 ученика и 4.000 америчких школа аутори Колмановог извештаја закључују да главни извор разлика у образовним постигнућима ученика није школа, већ породица и локално окружење. Показало се да су варијације у академском успеху америчких ученика снажно повезане са породичним и вршњачким окружењем, а веома слабо са мереним карактеристикама школе (Alexander & Morgan, 2016). С тим у вези, истиче се једна важна импликација: „Школе имају мало утицаја на постигнућа деце који су независни од њиховог порекла и општег социјалног контекста; и управо овај недостатак независног ефекта значи да неједнакости које потичу из њихове породице, суседства и групе вршњака опстају као неједнакости са којима ће се суочити као одрасли када заврше школу” (Coleman et al., 1966, p. 325).

Да би школа имала значајну улогу у остваривању политике једнаких образовних могућности, она мора да покаже снажан ефекат који је независан од утицаја непосредног ваншколског окружења. Такав ефекат није забележен овим истраживањем. Уместо тога, Колманов извештај је открио да су социјално-економски статус породице, карактеристике родитељства, као и индивидуална мотивација и способности ученика остварили највеће ефекте на школски успех. С тим у вези, отвара се питање да ли добре

школе „производе” висока образовна постигнућа или само привлаче боље припремљену и способнију децу из академски подстицајних средина. Колман и сарадници тврде да услови породичног живота детета, родитељи и социоекономски статус породице имају већи значај за школско учење од свих испитиваних школских варијабли (Alexander & Morgan, 2016; Borman & Dowling, 2010). С тим у вези, родитељска укљученост постаје кључна агенда образовних политика, коју овај аутор повезује са теоријом социјалног капитала. Социјални капитал Колман дефинише као друштвено структуриране бенефите који појединцу олакшавају за њега корисне акције и исходе, захваљујући позицији у одређеној социјалној структури (нпр. односи поверења, дужности, очекивања, норме, односи ауторитета, дељење информација). У том смислу, облици социјалног капитала представљају ресурсе који потичу из социјалних односа индивидуа које деле заједничку социјалну структуру. Социјални капитал се налази и унутар породице и између породице и екстерних институција социјалне средине. „Унутар породице социјални капитал се односи на односе између родитеља и детета као што је пажња коју родитељи посвећују својој деци и њиховом образовању. Ван породице односи се на социјалне односе између родитеља и на однос родитеља са институцијама (нпр. школама) у заједници” (према: Buchmann, 2002, pp. 170–171). Родитељске мреже утемељене на заједничким вредностима које промовишу позитивна академска и социјална постигнућа деце остварују снажан ефекат на исходе школског учења (Downey & Condrone, 2016).

Од објављивања Колмановог извештаја константно расте обим литературе која описује различите механизме родитељске укључености као варијабле која предвиђа или модерира исходе школског учења. Креатори образовне политике у САД препознали су важност ангажовања родитеља у остваривању школског успеха деце (Epstein & Sheldon, 2022; Sheldon, 2019). Покре-

нуте су бројне државне иницијативе у правцу обавезивања школа и школских управа да кроз различите програме укључују родитеље у различите облике школског живота. Од тада, у литератури пре свега енглеског говорног подручја, али и шире, континуирано се артукулише оквир унутар којег се концептуализује укљученост родитеља и породично-школски односи, заједно са систематизацијом емпиријских података о томе које су врсте учешћа родитеља највише повезане са академским резултатима њихове деце (Boonketal, 2018; Chan et al., 2022; Hamlin, 2023; Jeynes, 2023; Lietal, 2020; Paseka & Byrne, 2020; Wilder, 2014). С тим у вези, настају различите државне интервенције, укључујући и промене у легислативи. Нови амерички закони предвиђају да школе могу конкурисати за различите федералне фондове и подршку под условом да развију и имплементирају програме укључивања родитеља у образовање деце (Epstein, 2004; Epstein, 2005; Epstein, 2008; Park & Holloway, 2013; Parketal, 2017).

Са растућим утицајем неолибералне агенде широм света родитељска укљученост у дечје образовање постаје фокус образовних политика крајем 20. и почетком 21. века. Овај тренд у Великој Британији често се назива као „трећи талас” у развоју образовног система. Након „првог таласа”, усмереног на већу доступност јавних школа деци из ускраћених средина, следио је „други талас”, који се описује меритократском реториком, индивидуалним заслугама и постигнутим резултатима на основу способности и уложеног труда. Са „трећим таласом” меритократију замењује тзв. образовна парентократија, што означава својство система у којем исходи школског учења више зависе од уложених ресурса и ангажовања родитеља него од способности и труда ученика (Brown, 1990). Родитељски избор школе, приватно инвестирање у припремно или додатно образовање за тестове високог улога, интензивна укљученост родитеља у различите облике подршке школском образовању обе-

лежавају нови феномен „парентократије” у тржишно оријентисаним друштвима (DeWiele & Edgerton, 2016; Tikkanen, 2019; Waldow, 2014).

„Образовна парентократија”. Синтагму „образовна парентократија” увео је у академски дискурс британски социолог образовања Филип Браун у свом веома цитираном чланку из 1990. године *'Third Wave': education and the ideology of parentocracy* (Brown, 1990). Браун дефинише образовну парентократију као тренд у којем „дечје образовање више зависи од богатства и жеља родитеља него од способности и труда ученика” (Brown, 1990, p. 66). Овај тренд описује се као идеолошки заокрет од меритократских државних интервенција ка дерегулацији и маркетинга образовања у којој се родитељи и деца схватају као потрошачи образовних услуга (DeWiele & Edgerton, 2016; Tikkanen, 2019; Yung & Zeng, 2022).

„Образовна парентократија” је најтешње повезана са економском инструментализацијом и комерцијализацијом образовања на свим нивоима. С тим у вези, у свом јавном обраћању нацији 2005. године некадашњи британски премијер је изјавио да образовање представља „најбољу економску политику” (Reay, 2008, p. 644). У први план се истиче идеја да ће већа конкуренција између школа водити унапређењу ефикасности унутар образовног сектора, а такође унутар економије засноване на знању. Овај став преовлађује и данас, промовишу га многе интернационалне организације од значаја за образовну политику (Lewis, 2020; OECD, 2019; Wilmers & Jornitz, 2021).

Иако постоје значајне варијације у заокрету ка парентократији, у различитим националним образовним системима могу се издвојити неке заједничке карактеристике. Оне укључују класичне мере неолибералне образовне политике – децентрализацију, наглашавање конкуренције, ефикасности, аутономије и одговорности школа, слободан родитељски избор школа и тес-

тирање ученичких постигнућа како би се родитељима пружио довољно информација и омогућио транспарентан избор школа за своју децу. Заговорници ове политике инсистирају на томе да образовање најбоље функционише када следи тржишну логику јер се очекује да ће слободан избор образовних услуга и конкуренција између школа побољшати квалитет образовања и ефикасност коришћења јавних средстава из буџета. Аксиом тржишно оријентисаног система је задовољан потрошач чије су одлуке суверене (Vecchio & Leghissa, 2017; Hamlin, 2023; Spring, 2015). Осим тога, сматра се да ова политика повећава демократичност унутар образовног система, омогућавајући ученицима и породицама да слободно бирају уместо да буду распоређени мерама државне администрације на основу резиденцијалног критеријума. Тако се разбијањем сегрегираних социјалног окружења промовише друштвена интеграција социјалног окружења са школама које доминантно уписују ученике из локално сиромашних и образовно депривираних средина. Међутим, критичари ових политика оспоравају управо наведене аргументе интеграције и демократије, позивајући се на истраживања у којима се показало да слободан избор школе представља меру коју углавном користе социјално повлашћене породице, што не спречава, већ појачава друштвену сегрегацију (Bonal & Cristián, 2019; Hill & Scott, 2017; Rosiek, 2019). Показало се да економско имућнији родитељи могу приуштити пресељење у средину са добром државном школом или упис деце у елитну приватну школу, као и додатне активности учења како би повећали конкурентску предност своје деце. Приватно подучавање или тзв. образовање у сенци (енг. *Shadow education*) данас је постало „мултимилионски бизнис широм света” (Yung & Zeng, 2022, p. 378).

Све већи број деце на свим континентима добија приватно подучавање као допуну током свог школовања. Овај феномен означава се метафором образовање у сенци јер садржај по-

дучавања опонаша или прати захтеве формалног образовања. Како се мењају наставни план и програм у школама, тако се дешавају и промене у подучавању у сенци на свим нивоима образовања. Оно се реализује на разноврсне начине, појединачно, у малим или великим групама, уживо или путем интернета. Нека подучавања обезбеђују квалификовани наставници са лиценцом ради стицања додатних прихода. Међутим, знатан део ових активности реализују комерцијални неформални провајдери, укључујући студенте, пензионере и друга лица која успеју да продају своје услуге на сивом тржишту понуде и потражње приватних часова. Образовање у сенци је веома флексибилно, одвија се радним данима током школске године, као и викендом, у време државних празника или школског распуста (Bray, 2021; Yu & Zhang, 2022). Најновија истраживања показују да је овај облик образовања најраспрострањенији у градовима источноазијских земаља (континентална Кина, Хонг Конг, Тајван, Јапан, Јужна Кореја), у САД, Великој Британији и деловима континенталне Европе. Глобално, може се констатовати да је стопа партиципације у неком облику образовања у сенци виша у високоселективним образовним системима. Тако, на пример, статистика за 2019. годину у Кореји евидентира да је 83,5% ученика основне школе и 71,4% ученика средње школе пријавило похађање неког облика приватног подучавања (Zhang & Bray, 2020, p. 328). Најниже тачке по распрострањености у Европи забележене су у нордијским земљама. У протекле две деценије образовање у сенци је у успону и бележи раст партиципације у готово свим земљама (Bray & Hajar, 2023; Zhang & Bray, 2020).

Са парентократијом држава одустаје од циља креирања једнаких могућности за све ученике. Тако скида са себе одговорност за образовне проблеме, пошто родитељима препушта слободу избора и одговорност за последице. Ако школа не производи квалитетну образовну услугу, онда је направљен лош избор (под пре-

тпоставком да је боља алтернатива доступна). Стога, родитељи морају тражити разлог у себи ако дете не остварује очекивани школски успех. Можда нису посветили довољно пажње избору школе, или нису довољно инвестирали у развој оптималног родитељског стила и базичних вештина своје деце. Не изгледа добро кривити државу за личне одлуке. Образовне неједнакости (политичари преферирају термин различитост) посматрају се као легитимни израз родитељских преференција, разлика у урођеним капацитетима деце и инвестирања у њихове когнитивне и некогнитивне вештине.

Модел родитељске укључености

Због разлика у истраживачким перспективама и теоријским оријентацијама истраживачи различито концептуализују укључености родитеља у деце образовање. С обзиром на то да потиче из области образовних политика у дефинисању концепта, осим социолошких и психолошких дисциплина, значајну улогу има и економика образовања са својом интернационално утицајном теоријом људског и социјалног капитала. У сваком случају, родитељска укљученост се схвата као мултидимензионални концепт који укључује родитељско улагање ресурса (времена, новца и сл.), као и аспект знања, уверења и поступака родитеља повезаних са образовним постигнућима деце. Значајно је да се различите димензије родитељског укључивања не могу једноставно комбиновати у јединствену структуру како би се формирао културно универзални модел. Један од најзначајнијих структурних модела у литератури из ове области разрадила је америчка професорка Џ. Епштајн, чија су истраживања из ове области значајно утицала на креаторе образовних политика (Epstein, 2008; 2011; 2019; Epstein & Sheldon, 2022). Предложени структурни модел родитељске укључености наглашава облике понашања и типове родитељске

активности у пружању подршке децем учењу у школи и код куће.

Осим структурних модела, развијени су и тзв. релациони модели, који снажније наглашавају димензију грађења односа. У покушају да се боље избалансирају активности у кући и школи, шире је разрађена улога родитеља у кући, посебно њихових очекивања, карактеристика родитељског стила и правила која се постављају у породичном животу. Тако, с једне стране, смањена је школска центрираност родитељске укључености, а, с друге стране, повећан је простор за разумевање културних разлика у обликовању родитељског ангажовања и очекивања у вези са образовним постигнућима деце. Један од савремених модела родитељске укључености, који уз уважавање структурне компоненте инсистира на релационим димензијама, понудио је В. Џејнс, амерички универзитетски професор образовања и саветник америчке, као и многих иностраних влада у области образовних политика (Jeunes, 2011; 2015; 2018; 2023).

Требало би напоменути да у последњих 60 година истраживачи, практичари и креатори образовних политика користе различите термине за означавање одређених аспеката односа између породице и школе. Тако су у оптицају термини или синтагме, као што су ангажовање родитеља (енг. *parental engagement*), сарадња породице/куће и школе (енг. *family/home-schoolcooperation*), однос школа–породица (енг. *school-family relationships*), партнерство школе и породице (енг. *school-family partnership*) и сл. (Paseka & Byrne, 2020). Међутим, у литератури доминира термин родитељска укљученост (енг. *parental involvement*), посебно у истраживањима и образовној политици англоамеричког дела света. Ниједан термилошки избор не пролази без критика. Тако је, на пример, употреба термина породица, дом, кућа често оптерећена суптилним етничким, расним, класним и родним пристрасностима. Исто тако термин родитељи,

у контексту различитих националних легислатива, може имати различита значења од фокуса на биолошке мајке и очеве до значења старатеља детета у веома флексибилном смислу. У енглеском говорном подручју никада нису заживели изворни научни концепти педагогије као аутономне науке у традицији континенталне Европе, пре свега немачке педагогије (Biesta, 2011; Biesta, 2022; Friesen, 2023; Kvernbekk, 2021). На то посебно указује Герт Биеста сматрајући да специфична педагошка значења остају изгубљена у језичким преводима. образовање се у енглеској традицији схвата као поље за примену знања других научних дисциплина (посебно психологије и социологије) док се дистинктивни педагошки извори занемарују. Због тога, „у традицији енглеског говорног подручја постоји обично много теорија у образовању али је мало пажње усмерено на теорију образовања” (Bellmann, 2014, p. 279). То свакако има импликације и на истраживања родитељске укључености у дечје образовање. Исто тако, педагозима европске континенталне традиције није лако да у духу свог језика и научне дисциплине понуде одговарајући превод појединих термина. Најбољи пример је кључна реч савремене културе родитељства – „to parent”, за коју не постоји одговарајући превод у већини европских језика (Ramaekers & Suissa, 2012). Није проблем само употреба речи у глаголској форми већ и инхерентно вредносно неутрално или технолошко разумевање родитељских поступака у остваривању развојних исхода деце. У традицији породичног васпитања родитељски поступци су усмерени ка васпитању које је засновано на етичким вредностима, а не вредносно неутралним развојним исходима (Bodroški Spariosu i Senić Ružić, 2020).

Модел њреклајајућих сфера утицаја – Џојс Ејшијајн. Систематизујући постојећу литературу у области изградње теорије о повезаности породице и школе, Џојс Епштајн издваја три различите перспективе, које доминирају истраживањима у области. Прва одваја и разгранича-

ва одговорности породице и школе у односу на образовање деце. Родитељи и наставници у складу са својим циљевима и улогама усмеравају дечји развој и образовање на себи својствен начин. Свако је одговоран за своју сферу утицаја и њихови ефекти су независни и јасно разграничени. Због строге диференцијације улога наставника и родитеља не постоје јединствени стандарди евалуације њиховог деловања. Школски ефекти се процењују према професионалним универзалистичким стандардима (најчешће тестови образовних постигнућа) и проценама рада у учионици, док се родитељска пракса процењује више лично, партикуларно и у контексту одређене породице. На бази дистинктивних улога и одвојених одговорности захтевају се комуникација, координација и сарадња ради постизања комплементарног дејства породице и школе. Друга перспектива претпоставља да школе и породице деле одговорност за одгајање и образовање деце. Верује се да су њихови циљеви заједнички и да се најефикасније могу постићи заједничким радом. Приступ је базиран на моделима међуинституционалне интеракције и еколошком дизајну у разумевању природне нише и неопходних повратних спрега између различитих подсистема – породице и школе. Трећа перспектива фокусира се на секвенцијалне одговорности школе и породице у контексту животног циклуса. Постоје критичне и осетљиве фазе када је утицај породице или школе од посебног или одлучујећег значаја. Тако се рани развој детета, најчешће до пете или шесте године живота, сматра критично важним за родитељску посвећеност стимулисању дечјих базичних когнитивних и некогнитивних вештина, што представља темељ даљег успешног образовања у предшколским и школским институцијама. Родитељи су први и незаменљиви „учитељи” својој деци на раном узрасту, док је улога професионалних наставника од пресудне важности у контексту формалног образовног процеса у складу са циљевима друштвено одобреног и педагошки

дизајнираног плана и програма (Epstein, 2011; 2019).

Ауторка Епштајн је предложила модел родитељске укључености заснован на тзв. теорији преклапајућих сфера утицаја породице, школе и локалне средине (Epstein, 2011, 2019; Epstein & Sheldon, 2022). Реч је о моделу који узима у обзир историју, развој и искуства родитеља, наставника и ученика. Укључена је и трећа страна – локална заједница. Утицај ова три фактора моделован је кроз делимична преклапања и делимична непреклапања. Степен преклапања зависи од три елемента: времена, искуства у породици и искуства у школи. Време се схвата у двоструком смислу – као индивидуално (узраст и разред који ученик похађа) и историјско или социјално (карактеристике епохе које обележавају услове живота као нпр. пандемија, економска криза, ратови).

На различитим узрастима и образовним нивоима дешава се динамика преклапања сфера утицаја породице, школе и локалне заједнице. Тако, на пример, у раном детињству сфере породице и школе могу бити одвојене или углавном непреклапајуће. Дете је у породичном окружењу и родитељи немају директну интеракцију са школским особљем. Међутим, чак и на овом узрасту, не може се говорити о потпуном изостанку преклапања утицаја. Родитељи припремају децу за полазак у вртић и школу много пре започињања формалног образовања. Одређен степен индиректног преклапања постоји захваљујући стеченим школским искуствима родитеља, знању о карактеристикама постојећег школског система и антиципацији образовних захтева у родитељској социјалној конструкцији „слике будућности”. Највећи степен преклапања утицаја породице, школе и локалне заједнице настаје у време када дете похађа предшколску установу и ниже разреде основне школе. Међутим, како констатује ауторка, „никада се не дешава ’потпуно’ преклапање јер породица одржа-

ва неке функције и праксе које су независне од школских или наставних програма, а школа одржава неке функције и праксе које су независне од породица” (Epstein, 2011, р. 33). Задатак школе је да иницира и развија програме унапређења родитељске укључености, подстичући све већи степен преклапања утицаја који обухватају активности у школи и активности у кући (Epstein, 2019; 2022).

Модел је операционализован кроз шест типова родитељске укључености: (1) родитељство, (2) комуникација, (3) волонтирање, (4) учење код куће, (5) доношење одлука и (6) сарадња са локалном заједницом. *Родитељство* означава типове активности који доприносе родитељском разумевању дечјег развоја и успостављању породичне средине која подржава и подстиче школско учење деце. *Комуникација* подразумева активности дизајнирања и спровођења ефикасних облика двосмерне комуникације у вези са школским програмима и напредовањем деце у учењу. *Волонтирање* се односи на процес добровољног учествовања у пружању помоћи и подршке активностима школе. *Учење код куће* операционализовано је као обезбеђивање информација и идеја о томе како родитељи могу помоћи својој деци у обављању домаћих задатака и у свим активностима везаним за реализацију наставног плана и програма. *Доношење одлука* подразумева учешће родитеља у школским одборима, саветима и осталим органима који доносе одлуке од значаја за рад школе. *Сарадња са локалном заједницом* односи се на коришћење ресурса и услуга локалне заједнице у циљу јачања и подршке школског образовања деце (Epstein & Sanders, 2002; Sheldon & Epstein, 2005; Epstein, 2011; Epstein, 2019; Epstein & Sheldon, 2022).

Иако је ова типологија родитељске укључености једна од најчешћих концептуализација у истраживањима и креирању програма родитељске укључености, критичари истичу њене две

слабе стране. Прва критика се односи на школску центрираност у смислу циљева, облика и начина родитељског ангажовања. Друга критика се односи на недостатак базираности на квантитативним подацима у процени ефикасности појединих облика родитељске укључености и њихових међусобних интеракција (Jeunes, 2023).

ДНА модел – Вилијем Џејнс. Дуално навигациони приступ (енг. *Dual Navigation Approach*) или ДНА модел, који је предложио Вилијем Џејнс (Jeunes, 2018; 2023), базира се на метаанализама квантитативних студија родитељске укључености. На основу шест метаанализа развијен је модел који потпуније инкорпорира резултате новијих истраживања (од 2003. године) у двоструком смислу. Прво, идентификује најефикасније облике родитељског ангажовања. Друго, потпуније разрађује две основне врсте родитељске укључености (аспекти у школи и аспекти код куће). У односу на Епштајнов модел преклапајућих сфера утицаја, ДНА модел је више утемељен на резултатима емиријских квантитативних истраживања ефеката појединих облика родитељске укључености на образовна постигнућа ученика. Мање је центриран на школу, јер су разрађеније компоненте ангажовања родитеља код куће. Осим структурних аспеката, наглашена је релациона димензија. На основу резултата шест метаанализа родитељске укључености артикулисан је модел од десет типова родитељске укључености у активности у школи и активности код куће. Типови родитељске укључености, набројани по редоследу величине ефекта на образовна постигнућа ученика, представљају: (1) висока родитељска очекивања; (2) родитељски стил; (3) подржавајућа и информативна комуникација; (4) читање са децом; (5) правила у кући; (6) партнерство са наставником; (7) комуникација између родитеља и наставника/школе; (8) провера домаћих задатака; (9) партиципација родитеља у раду школе и (10) повезаност са локалном заједницом (Jeunes, 2018; 2023).

Висока очекивања. Метаанализе показују да је варијабла родитељска очекивања најснажније повезана са побољшањем успеха ученика у школи и понашања деце генерално. Од кључног значаја је да се висока очекивања изражавају балансирано на суптилне начине, а не притисцима. Родитељ може успешно градити висока очекивања од свог детета само ако претходно то чини у односу на самог себе. Другим речима, када деца у кући науче да свако од себе у различитим аспектима пружа највише што реално може, онда се током времена код деце развијају позитивни одговори на висока очекивања.

Родитељски стил. Ослањајући се на пионирска развојно-психолошка истраживања Дајане Баумринд (Baumrind, 2013) о ефектима три родитељска стила (ауторитативни, ауторитарни и пермисивни) на развојне и академске исходе деце, истраживачи родитељске укључености су открили високу корелацију између ауторитативног родитељског стила и образовних постигнућа деце. Родитељи који комбинују изражавање високе емоционалне тоpline и модерирајућу контролу обезбеђивањем структуре погодне за учење деце остварују други по величини ефекат на образовна постигнућа деце у метаанализама родитељске укључености (одмах иза ефекта високих очекивања).

Подржавајућа и информативна комуникација (у кући). Родитељи треба да деле уверење да је комуникација жила куцавица сваког породичног односа. Комуникација родитеља и деце има значајан ефекат на образовна постигнућа деце посебно када остварује оптималну учесталост, слободан проток информација и међусобно поверење.

Читање са децом. Метаанализе родитељске укључености идентификовале су не толико високе, али изузетно доследне ефекте варијабле читања са децом на њихова будућа образовна постигнућа. Иако не остварује величину ефекта коју постижу варијабле као што су висока оче-

кивања, родитељски стил и комуникација, читање са децом има константан ефекат без обзира на расне, етничке, класне или родне разлике. Показало се да редовно читање са децом на раном узрасту помаже доживљавању читања као забавне и пријатне активности, повезује децу и родитеље на јединствен начин и доприноси развоју базичних вештина од значаја за целокупно школско учење.

Кућна љавила. Истраживања су показала да је деци потребна одређена структура у кући да би ефикасно обављали школске задатке. Главни ефекат ове варијабле није висок нити сасвим доследан, али показује значајан резултат у комбинацији са високим родитељским очекивањима и родитељским стилем који карактеришу висока топлина и модерирајућа контрола. Да би се разумела правила у школи, важно је имати искуство поштовања правила у кући.

Партнерство са наставником. Резултати метаанализа показују да је партнерство родитеља са наставницима значајан начин унапређења образовних постигнућа деце. Оно помаже да се развије јединствена стратегија деловања родитеља и наставника. Услов за то је њихово узајамно поштовање. Величина ефекта ове варијабле је највећа у поређењу са преостале четири школске компоненте.

Комуникација између родитеља и наставника/школе. Да би комуникација између родитеља и наставника/школског особља имала позитиван утицај, мора бити вишесмерна. Предности се увећавају укључивањем различитих облика комуникације – уживо, онлајн, телефонски разговори и поруке, дијадне, групне и сл.

Провера домаћих задатака. Резултати великог броја истраживања сугеришу да је најбољи предиктор обављања задатог домаћег задатка управо родитељска провера. Родитељи проверавају да ли је и, по потреби, како је дете урадило домаћи задатак. Због тога, посебно када су деца у нижим разредима основне школе, са-

ветује се да наставници задају такав домаћи задатак да његов садржај и упутства разумеју и одрасли који нису присутни у учионици. Родитељи или други чланови породице су први који се деца обраћају за помоћ када имају тешкоћа у обављању домаћег задатка. У многим образовним системима развијају се програми који помоћу технологија обавештавају или подсећају и ученике и њихове родитеље на рокове извршавања одређених домаћих задатака. Исто тако, неке школе организују обуку или шаљу инструкције родитељима како могу најефикасније помоћи деци у изради домаћих задатака.

Родитељска партиципација/присуство у школи. Родитељска партиципација и присуствовање различитим школским дешавањима у школи су посебно значајни током основног образовања. Сваким доласком родитеља у школу (на родитељски састанак или школску представу) показује се подршка школском учењу која је видљива и деци и наставницима.

Коришћење ресурса локалне заједнице. Реч је о укључености чланова заједнице чија деца не похађају школу и њихови разлози за ангажовање могу бити мање очигледни. Сходно томе, школа би требало да развије софистициране програме сарадње са локалном заједницом уз наглашавање обостране користи. Истраживања показују да су људи у заједници спремнији да се укључе у образовање деце у свом суседству него што то руководиоци школа претпостављају (Jeunes, 2007; 2011; 2015; 2018; 2023).

Закључак

Укљученост родитеља у образовање деце представља значајну компоненту савремених образовних политика широм света. Концепт је настао у земљама енглеског говорног подручја ради унапређења једнаких образовних могућности за све ученике. Развијени су различити модели који укључују скуп родитељских актив-

ности у школи и породици. Структурни модел теорије преклапајућих сфера утицаја породице и школе ауторке Џ. Епштајн пружио је огроман допринос истраживачкој области и информисању образовних политика. Наглашавањем релационе димензије и изнијансираних аспеката родитељке подршке учењу деце код куће развијен је тзв. ДНА модел аутора Вилијама Џејнса, који је више утемељен на квантитативним истраживањима ефеката различитих типова укључености на образовна постигнућа ученика.

Оно што представља значајну иновацију у оба модела родитељске укључености, било да је наглашен структурни или релациони аспект, јесте приближавање система породице и школе које су историјски имала раздвојене путеве истраживања. Истраживачи који су проучавали школе ретко су истраживали утицаје породице, а исто тако, истраживачи породице ретко су испитивали утицај школе на породицу. Захваљујући савременим моделима родитељске укључености у дечје образовање, родитељско ангажовање се више не третира као екстерни фактор у односу на школски систем. Смернице за будућа истраживања концепта родитељске укључености требало би градити на недовољно истраженим педагошким аспектима међусобних интеракција различитих типова укључености унутар модела, као и на унапређењу њихове осетљивости на шире културне и друштвене контексте.

На питање како родитељска укљученост може побољшати исходе школског образовања

ученика може се одговорити из угла више различитих дисциплина. Међутим, не треба заборавити да образовање има своју инхерентну, а не само инструменталну вредност, на коју се фокусира образовна политика; да образовна политика треба да остане образовна по својој суштини, а не само по називу; да образовни систем има своје границе које га чине дистинктивним у односу на остале друштвене системе (нпр. политички, економски, систем социјалне заштите и сл.). У том смислу, у покушајима концептуализације односа између породице, школе и друштва у целини нужно је постављати педагошка питања и тражити педагошке одговоре. Више него раније, важно је реafirмисати педагошку бригу за очување оних својстава образовања која га чине образовањем и разликују од вредносно неутралног скупа вештина усмерених на унапред познате и мерљиве исходе у контексту неолибералних образовних политика. Ако економисти постављају економска питања о образовању, политичари политичка, психолози психолошка, социолози социолошка, историчари историјска, не можемо а да се не запитамо изворним речима Герта Биесте „*Who asks the educational questions?*” (Biesta, 2015, p. 15). Осим великог доприноса актуелних модела родитељске укључености које су развили Џојс Епштајн и Вилијам Џејнс, може се констатовати потреба за аутентично педагошким преиспитивањем концепта које би реafirмисало дистинктивно педагошки интерес у склопу свих других научних дисциплина.

Литература

- Alexander, K. L., & Morgan, S. L. (2016). The Coleman report at fifty: Its legacy and implications for future research on equality of opportunity. *Journal of the Social Sciences*, 2(5), 1–16. <https://doi.org/10.7758/rsf.2016.2.5.01>
- Baumrind, D. (2013). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.). *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (11–34). American Psychological Association.

- Vecchio, G., & Leghissa, G. (2017). *The origins of neoliberalism: Insights from economics and philosophy*. Routledge.
- Bellmann, J. (2014). Educational theory, nature of. In D. C. Phillips (Ed.). *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (273–279). Sage reference.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Biesta, G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead: Reconsidering the ontology, axiology and praxeology of education. *European Educational Research Journal*, 14(1), 11–22. <https://doi.org/10.1177/1474904114565162>
- Biesta, G. (2022). *World-Centred Education*. Taylor & Francis.
- Bodroški Sparoosu, B., i Senić-Ruzić, M. (2020). Savremena kultura roditeljstva: Pedagoške implikacije. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(1), 7–39. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2001007B>
- Bonal, X., & Cristián, B. (2019). Introduction: The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization. In X. Bonal, & C. Bellei (Eds.). *Understanding School Segregation Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (1–25). Bloomsbury Academic.
- Boonk, L., Gijssels 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(1), 10–30. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- 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. <https://doi.org/10.1177/016146811011200507>
- Bray, M. (2021). Shadow Education in Europe: Growing Prevalence, Underlying Forces, and Policy Implications. *ECNU Review of Education*, 4(3), 442–475. <https://doi.org/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. <https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2143330>
- Bray, M., & Hajar, A. (2023). *Shadow Education in the Middle East: Private Supplementary Tutoring and its Policy Implications*. Routledge.
- Brown, P. (1990). The 'Third Wave': education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11(1), 65–86. <https://doi.org/10.1080/0142569900110105>
- Buchmann, C. (2002). Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In A. C. Porter & A. Gamoran (Eds.). *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (150–197). National academy press.
- Chan, M., Manzon, M., Hong, H., & Khong, L. Y. L. (2022). Multidimensional profiles of parent involvement: Antecedents and impact on student engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 447–464. <https://doi.org/10.1111/bjep.12456>
- 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*. Government Printing Office. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>.

- 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(1), 189–210. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9261-7>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.). *Handbook of parenting: Volume 5* (407–437). Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. (2004). Meeting NCLB requirements for family involvement. *Middle Ground*, 8(1), 14–17.
- Epstein, J. (2005). Attainable Goals? The Spirit and Letter of the No Child Left Behind Act on Parental Involvement. *Sociology of Education*, 78(2), 179–182. <https://doi.org/10.1177/003804070507800207>
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Epstein, J. (2008). Research meets policy and practice: How are school districts addressing NCLB requirements for parental involvement? In A. R. Sadovnik, J. O'Day, G. Bohrnstedt, & K. Borman (Eds.). *No child left behind and the reduction of the achievement gap: Sociological perspectives on federal educational policy* (267–279). Routledge.
- Epstein, J. (2011). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press.
- Epstein, J. L. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Corwin Press.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2019). The importance of evaluating programs of school, family and community partnerships. *Aula Abierta*, 48(1), 31–42. <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2022). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429400780>
- Friesen, N., & Su, H. (2023). What is pedagogy? Discovering the hidden pedagogical dimension. *Educational Theory*, 73(1), 6–28. <https://doi.org/10.1111/edth.12569>
- Hamlin, D. (2023). Parental Involvement in Schools of Choice the Interdependence of Parents and Schools. In J. William (Ed.). *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes* (329–350). Routledge Taylor & Francis Group.
- Hill, K., & Scott, J. (2017). A Critical Look at Parental Choice: Is Parental Choice a Broken Promise? In R. A. Fox, & N. K. Buchanan (Eds.). *The Wiley Handbook of School Choice* (507–516). John Wiley & Sons Ltd.
- Jaynes, W. (2005). Effects of parental involvement and family structure on the academic achievement of adolescents. *Marriage and Family Review*, 37(3), 99–116. https://doi.org/10.1300/J002v37n03_06
- Jaynes, W. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82–109. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Jaynes, W. (2011). *Parental involvement and academic success*. Routledge.
- Jaynes, W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement. *Urban Education*, 50(4), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0042085914525789>

- Jeynes, W. (2018). A practical model for school leaders to encourage parental involvement and parental engagement. *School Leadership and Management*, 38(2), 147–163. <https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1434767>
- Jeynes, W. (2023). A Theory of Parental Involvement Based on Meta-Analyses. In J. William (Ed.). *Relational Aspects of Parental Involvement to Support Educational Outcomes* (3–21). Routledge Taylor - Francis Group.
- Kvernbekk, T. (2021). *The nature of educational theories goal-directed, equivalence and interlevel theories*. Routledge.
- Lewis, S. (2020). *PISA, Policy and the OECD Respatialising Global Educational Governance Through PISA for Schools*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-8285-1>
- Li, X., Yang, H., Wang, H., & Jia, J. (2020). Family socioeconomic status and home-based parental involvement: A mediation analysis of parental attitudes and expectations. *Children and Youth Services Review*, 116(1), 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105111>
- OECD (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- Park, S., & Holloway, S. D. (2013). No parent left behind: Predicting parental involvement in adolescents' education within a sociodemographically diverse population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012>
- Park, S., Stone, I. S., & Holloway, D. (2017). School-based parental involvement as a predictor of achievement and school learning environment: An elementary school-level analysis. *Children and Youth Services Review*, 82(1), 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.09.012>
- Paseka, A., & Byrne, D. (Eds.). (2020). *Parental Involvement Across European Education Systems Critical Perspectives*. Routledge Taylor - Francis Group.
- Ramaekers, S., & Suissa, J. (2012). *The Claims of Parenting. Reasons, Responsibility and Society*. Springer.
- Reay, D. (2008). Tony Blair, the promotion of the 'active' educational citizen, and middle-class hegemony. *Oxford Review of Education*, 34(6), 639–650. <https://doi.org/10.1080/03054980802518821>
- Rosiek, J. (2019). School segregation: A realist's view. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 8–13. <https://doi.org/10.1177/0031721719827536>
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *Journal of Education 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* (43–62). Corwin.
- Spring, J. (2015). *Economization of education: Human Capital, Global Corporations, Skills-Based Schooling*. RoutledgeTaylor - Francis.
- Tikkanen, J. (2019). Parental school satisfaction in the context of segregation of basic education in urban Finland, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/20020317.2019.1688451>

- Waldow, F. (2014). Von der Meritokratie zur Parentokratie? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(S3), 43–58. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0521-6>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Wilmers, A., & Jornitz, S. (Eds.) (2021). *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research*. Verlag Barbara Budrich Opladen.
- Yu, J., & Zhang, R. (2022). A review of shadow education. *Science Insights Education Frontiers*, 11(2), 1579–1593.
- 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. <https://doi.org/10.1080/09500782.2021.1981924>
- Zhang, W., & Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, 55(3), 322–341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>

Summary

The aim of this paper is to analyze the concept and model of parental involvement in the research on students' educational achievement. The concept of parental involvement arose in the field of educational policies of the English-speaking countries and market-oriented education systems. Research has shown that different forms of parental involvement have significant effects on school learning outcomes. The Coleman Report in the US and the policy of "educational parentocracy" in the UK significantly stimulated research in this area. The review of the relevant literature confirms the multidimensionality of the concept of parental involvement which includes parental support for school learning at home and at school, as well as structural and relational aspects. The paper presents two most prominent models of parental involvement in children's education - the model of overlapping spheres of influence and the so-called DNA or dual navigation model. In the concluding section of the paper, the authors state that the existing conceptualizations and models of parental involvement include different types of parental activities, which is important for the creation and evaluation of school programs of parental involvement. As a consequence of the dominance of the Anglo-American conceptual and research framework, on the one hand, an interdisciplinary approach in the field of research on parental involvement in children's education is highlighted. On the other hand, an authentic pedagogical view of the goals and effects of parental involvement in education as a subject of study of autonomous science in the tradition of continental Europe has been neglected. It is expected that future research will reaffirm those aspects of education that make it precisely "educational". Relying on pedagogical principles and goals of education in building family-school relationships is a missing link in the existing agenda of global education policy.

Keywords: *parental involvement in children's education, educational policy, model of overlapping spheres of influence, DNA model*