

DOI 10.51558/2490-3647.2024.9.1.561

UDK 37.064.1:37.018.2

Primljeno: 18. 11. 2023.

Pregledni rad
Review paper

Nataša V. Duhanaj, Maša M. Đurišić

SARADNJA PORODICE I ŠKOLE KAO SOCIJALNI KAPITAL

Polazeći od uverenja da interakcija i povezivanje među ljudima, na kojima se zasniva i odnos porodice i škole čini vrednost za sebe, iz specifičnog aspekta teorije socijalnog kapitala sagledana je saradnja porodice i škole. Cilj rada je da se saradnja porodice i škole opiše kao forma socijalnog kapitala odnosno kao resurs koji doprinosi obrazovnim postignućima učenika. Zastupljenost i ishodi socijalnog kapitala u oblasti obrazovanja analizirani su polazeći od različitih stanovišta. Različiti nivoi analize socijalnog kapitala potencijalno vode implikacijama za unapređenje saradnje porodice i škole operacionalizovane različitim aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje u skladu sa (ne)jednakostima porodičnih resursa i konteksta.

Ključne reči: sistemska ekološka teorija; socijalni kapital; obrazovanje; saradnja porodice i škole

UVOD

U društvenim naukama zastupljeno je uverenje da pored ekonomskih resursa, pojedinac akumulira i socijalna i kulturna dobra (resurse), koja doprinose njegovom prilagođavanju, obrazovanju i razvoju u različitim aspektima života. Ova dobra se prenose s generacije na generaciju i na taj način doprinose razvoju pojedinca i društva (Perna, Titus 2005). U tom smislu, u naučnoj literaturi se govori o ishodima obrazovanja i razvoja dece u vezi sa socijalnim i kulturnim resursima (Bourdieu, Passeron 1990; Coleman 1990; Davis 1991).

U okviru ovog rada koncept socijalnog kapitala primenjen je kao analitičko sredstvo u tumačenju društvenih procesa i praksi, društvenih interakcija i odnosa u oblasti obrazovanja, kako bi se opisala saradnja porodice i škole. Polazeći od značaja saradnje porodice, škole i zajednice, kao forme socijalnog kapitala, pretpostavlja se da saradnja vodi formiranju socijalnih veza i odnosa, doprinoseći razvoju kapaciteta učesnika procesa, unapređujući obrazovna postignuća učenika (Crosnoe 2004; Karin, Veisson 2007; Stefanski, Valli, Jacobson 2016).

U razmatranju socijalnog kapitala polazi se od stanovišta istaknutih autora Džejmsa Kolmana (James Coleman) i Pjera Burdjea (Pierre Bourdieu). Uprkos razlikama u shvatanju socijalnog kapitala kod navedenih autora, prepoznate su zajedničke karakteristike koje doprinose razumevanju koncepta u sferi saradnje porodice i škole.

TEORIJSKO METODOLOŠKI OKVIR RADA

O složenosti odnosa porodice i škole svedoče različite konceptualizacije, različiti teorijski okviri razmatranja. Složenost se tumači mikrosistemskim karakteristikama porodice i škole, kao i mezosistemskim i mikrosistemskim činiocima koji se prepliću i oblikuju vezu porodice i škole u makrookruženju. Veliki broj aktera procesa (porodica/roditelj, dete, škola/nastavnici, stručne službe i uprava škole), kao i dinamika koja se odnosi na svakog od njih posebno, utiču na specifičnost uspostavljenih relacija (Ferguson 2005; Jeynes 2005; Theodorou 2007). Različite konceptualizacije i empirijski modeli proučavanja odnosa porodice i škole imaju korene u teoriji ekoloških sistema (Bronfenbrenner 1979). Ekološka sistemska teorija ističe važnost trajnih interakcija u okruženju bliskih detetu (npr. porodica i škola), kao potencijalnog doprinosa aspektima obrazovanja i razvoja. Bronfenbrennerov koncept mezosistema opisuje način na koji mikrosistemi indirektno doprinose i utiču na različite aspekte razvoja i obrazovanja deteta, odnosno kako različiti sistemi (okruženja), koji obuhvataju i dete, ostvaruju uticaje jedni na druge (npr. odnosi roditelja i nastavnika). Teorija ekoloških sistema naglašava i da su odnosi i interakcije dece sa osobama ili objektima u njihovom neposrednom okruženju, kao što su aktivnosti roditelja sa decom (učenje, čitanje, igranje) važni za socioemocionalni, intelektualni i obrazovni razvoj dece (Bronfenbrenner 1999). To znači da razvoj dece i adolescenata zavisi od interakcija sa i unutar konteksta, a kontekst obuhvata i socioekonomske resurse porodice, komšiluk, obrazovne institucije, životna iskustva. Navedeni konteksti oblikuju identitet učenika i socio-

emocionalni, intelektualni i obrazovni razvoj tokom detinjstva i adolescencija (Ren, Zhang, Jiang, Huang 2021).

U krugu porodice roditelji posvećuju, izdvajaju i ulažu resurse (ekonomske i psihološke) u obrazovanje dece (Avviisati, Besbas, Guyon 2010; Gauthier, Jong, 2021; Zhao, Liao, Zhang 2023). Ulaganje resursa porodice u obrazovanje dece u zapadnoj naučnoj literaturi često se konceptualizuje kao roditeljska uključenost u dečije obrazovanje (McNeal 1999; Ferrara 2015; Cleland, Lumsdon 2021). S obzirom da se u našoj zemlji o odnosu porodice i škole govori primenom termina saradnja, a da saradnja obuhvata širok spektar sadržaja i aktivnosti porodice i škole u cilju unapređenja obrazovnih postignuća i razvoja učenika, u ovom radu o odnosu porodice i škole govori se i kao o saradnji i kao o roditeljskoj uključenosti u dečije obrazovanje. Izjednačavanje navedenih termina u značenju dovodi se u vezu sa aktivnostima koje čine roditeljsku uključenost u dečije obrazovanje (npr. komunikacija putem roditeljskih sastanaka, pomoć u izradi domaćih zadataka, radionice za roditelje i slično), a prepoznaju se kao ekvivalent aktivnostima saradnje porodice i škole u Srbiji. U tom smislu, zaključuje se da saradnja porodice i škole operacionalizovana aktivnostima roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje (Epstein 2011) može voditi benefitima dečijeg obrazovanja. Uključenost roditelja u obrazovanje i interakcije sa decom i školom definisani su kao važna komponenta obrazovnog postignuća dece (Fan, Chen 2001; Hill, Tyson 2009; Jeynes 2016; Graves, Brown Wright 2011) i kao faktor od suštinskog značaja za unapređenje obrazovnih postignuća i socio-emocionalne regulacije učenika (Hill, Castellino, Lansford, Novolin, Dodge, Bates 2004).

U skladu sa navedenim prepoznaje se da sistemska ekološka perspektiva sa naglaskom na socijalni kapital (kao produkt interakcija porodice, škole i zajednice) čini adekvatan okvir tumačenja i razumevanja saradnje porodice, škole i zajednice u vezi sa obrazovnim postignućima učenika.

KONCEPT SOCIJALNOG KAPITALA

Pluralizam definicija socijalnog kapitala, uslovljen je različitim funkcionalističkim, kritičkim i racionalističkim teorijskim tradicijama. U velikoj meri one su usmerile metodološke pristupe proučavanja socijalnog kapitala u društvenim naukama. Imajući u vidu da jedinstvena definicija socijalnog kapitala ne postoji, u nastavku rada predstavljena su stanovišta o socijalnom kapitalu autora Džejmsa Kolmana i Pjera Burdjea. Navedeni autori socijalni kapital definišu kao individualno (Bourdieu 1986) i kolektivno (društveno) odnosno državno dobro (Coleman 1990) sa ograničenim ili

rasprostranjenim dometom. Bliska stanovišta navedenih autora u shvatanju socijalnog kapitala podrazumevaju da socijalni kapital nastaje i razvija se u odnosima između ljudi, a odnosi su sačinjeni od: socijalnih obaveza i očekivanja, kanala informisanja i zajedničkih socijalnih normi (Bhandari, Yasunobu 2009). Socijalni kapital tumači se kao ishod socijalnih veza i odnosa, ali i kao resurs koji pojedincu i porodica-ma potencijalno omogućava pristup ekonomskom i kulturnom kapitalu (House, Umberson, Landis 1988). Polazeći od navedenog, zaključuje se da razvijeni socijalni kapital doprinosi koheziji i poverenju među pojedincima u okruženju, uvećanju kumulativnog znanja i zajedničkim pozitivnim ishodima u međusobnim odnosima (kao i dobrobiti dece u zajednici).

Džejs Kolman socijalni kapital preciznije definiše u paradigmatom okviru teorije racionalnog izbora i funkcionalističkog pogleda na društvenu akciju. Naime, pojedinačne interese u okviru društvene strukture Kolman tumači kao vrednost društvenih odnosa i konteksta, i kao važan aspekt u definisanju društvenog položaja i delovanja pojedinca (Coleman 1988). U skladu sa stanovištima teorije racionalnog izbora, Kolman navodi da akteri imaju kontrolu nad određenim resursima i interese za određene resurse i događaje, a socijalni kapital je konstitutivni deo tih resursa. Socijalni kapital je definisan preko njegove funkcije koju kao socijalno-strukturni resurs poseduje: „... on nije jedinstven entitet, već varijetet entiteta koji imaju dve zajedničke karakteristike: svi se oni sastoje od nekog aspekta društvene strukture i svi oni omogućavaju-olakšavaju određene akcije individua koje se nalaze unutar strukture” (Coleman 1988: 98; Coleman 1990: 302). To znači da je, za razliku od drugih oblika kapitala, socijalni kapital inherentan u strukturi odnosa između učesnika odnosa (Coleman 1988). Čini ga raznovrsnost različitih entiteta koji imaju dve zajedničke karakteristike: sadrže aspekte socijalne strukture i olakšavaju individualnu ili kooperativnu akciju aktera u postojećoj strukturi (Coleman 1988). Socijalni kapital je „promoter” individualne akcije koji vodi mobilnosti, stvaranju povoljnih mogućnosti za pojedinca da putem saradnje sa grupama ostvari svoje individualne interese, bez obzira na nedostatak pristupa drugim resursima (npr. ekonomskim). Kolman socijalni kapital određuje kao privatno i javno dobro, koje se prostire izvan pojedinca i obuhvata široku mrežu odnosa zasnovanu na poverenju i zajedničkim vrednostima.

U svom radu Kolman posebno razmatra uticaj socijalnog kapitala na generisanje ljudskog kapitala, odnosno ispituje uticaj koji socijalni kapital u vidu saradnje porodice i škole ostvaruje na obrazovna postignuća učenika (Coleman 1966, 1988, 1990). Saradnja porodice i škole, konceptualizovana kao uključenost roditelja u dečije

obrazovanje, po Kolmanu čini adekvatan paradigmatički okvir obrazovnog socijalnog kapitala.

Kritika upućena Kolmanovom konceptu socijalnog kapitala odnosi se na objašnjenje mehanizma koji ga generišu (reciprocitet i norme), zatim efekte (privilegovan pristup informacijama) kao i društvenih organizacija koje obezbeđuju materijalizaciju socijalnog kapitala. Kritika je upućena i shvatanju socijalnog kapitala kao potencijalno javnog dobra, imajući u vidu da u svojim shvatanjima Kolman insistira na zatvaranju mreža odnosa, kao preduslova funkcionalnosti društvenih odnosa. Samim tim pitanje „širenja” socijalnog kapitala kao nečega što doprinosi razvoju društva je upitno. I uverenje da socijalni kapital postoji samo ukoliko je vidljiv na nivou zajednice, kao i neprecizno objašnjenje procesa tranzicije socijalnog kapitala sa individualnog nivoa na nivo zajednice, su predmet kritike (Portes 2000). Predmet kritike odnosi se i na činjenicu da različiti motivi utiču na razmenu socijalnog kapitala, a da se ti motivi ne mogu uvek objasniti u okvirima racionalnog delovanja pojedinca (Portes 1998; Quibria 2003). Pojedini autori ukazuju i na kontekstualnu uslovljenost socijalnog kapitala, što otežava sagledavanje njegove integrativne funkcije (Foley, Edwards 1999).

Pjer Burdje razlikuje tri forme kapitala: ekonomski (kao novac, institucionalizovan u formi svojinskih prava), kulturni (institucionalizovan u formi obrazovanja) i socijalni (društvene veze, institucionalizovane u vidu društvenog statusa). On socijalni kapital definiše u okvirima konstruktivističkog strukturalizma. Socijalni kapital određuje kao „skup aktuelnih ili potencijalnih resursa koji su povezani sa posedovanjem trajnih mreža više ili manje institucionalizovanih odnosa međusobnog poznavanja i priznavanja – ili drugim rečima, koji su povezani sa članstvom u grupama – koje obezbeđuje svakom od članova podršku kolektivno posedovanom kapitalu, „akreditiv” koji im daje pravo na kredit, u različitom smislu reči“ (Bourdieu 1983: 51).

Burdje socijalni kapital određuje kao „vlasništvo“ pojedinca, a ne društvene grupe ili zajednice. Objašnjava da socijalni kapital pripada onima koji ulažu napore da ga steknu, postizanjem pozicija moći, statusa i razvijanjem dobre volje (Bourdieu 1986). Po Burdju, obim socijalnog kapitala zavisi od veličine mreža ili veza koje pojedinac može da mobilise i od obima (ekonomskog, kulturnog ili simboličkog) kapitala koji poseduje putem onih sa kojima je povezan. Portes (1998: 7) naglašava stavovište Burdja na sledeći način: „Da bi osoba posedovala socijalni kapital, ona mora biti u odnosu sa drugima i upravo su ti drugi (a ne on sam) stvarni izvor njegove ili njene prednosti”. Burdje zaključuje da, iako relativno nesvodljiv na ekonom-

ski i kulturni kapital, socijalni kapital nikada nije potpuno nezavisan od njih (Bourdieu 1983: 51).

Prema Burdjeu, socijalni kapital je povezan sa drugim oblicima kapitala pri čemu je ekonomski kapital najznačajniji i u korenu svih ostalih oblika kapitala (Bourdieu 1986). Posmatrajući vezu sa društvenom strukturom on smatra da su posedovanje i pristup različitim oblicima kapitala nejednako distribuirani, što ukazuje na potrebu analize načina na koji se socijalni kapital može kombinovati i transformisati u druge oblike kapitala. To znači da nemaju svi isti i privilegovan pristup socijalnom kapitalu i mogućnostima njegovog korišćenja, što ukazuje na vezu sa klasnom uslovljenošću. Burdje navodi da porodica, koja sintetički reflektuje posedovanje različitih oblika kapitala, ima primaran značaj u sticanju i reprodukciji socijalnog kapitala. To znači da reprodukcija socijalnog kapitala podrazumeva investicije (vremena i energije i – direktno ili indirektno – ekonomskog kapitala) u mrežu odnosa koja se svesno ili nesvesno (kod pojedinaca ili kolektiva) uspostavlja radi dugoročne koristi, koje ove društvene veze mogu da donesu (Bourdieu 1986). Burdje ističe značaj porodice s obzirom na kulturni kapital koji ona poseduje (preko kulturnog nivoa roditelja, mesta stanovanja, jezika itd) i kojim doprinosi podršci u razvoju dece (transmisiji socijalnog i kulturnog nasleđa u školovanje). Socijalni kapital se odnosi na resurse koji su potencijalno dostupni preko učešća u društvenim mrežama. Kod reprodukcije kulturnog kapitala i stvaranja svojevrsne konstrukcije društvene stvarnosti – habitusa – ta je uloga, pored porodice, pridata instituciji školstva – obrazovanja, koje, po njegovom mišljenju, ima funkciju selekcije i legitimizacije društvenih nejednakosti. Polazeći od Burdjeovog shvatanja, veza socijalnog i drugih oblika kapitala, kao i njegoa transformacija (sa naglaskom na ekonomski kapital) ukazuje na nezaobilaznu kategoriju društvene moći, posedovanja resursa, odnosno „društveni kapital kao atribut elite” (Pavićević 2012: 502).

U poređenju Burdjeovog i Kolmanovog stanovišta o socijalnom kapitalu Pavićević (2012: 503) ističe da „Kolmanova definicija oprezno odstupa od Burdijeovog tumačenja socijalnog kapitala kao individualnog resursa koji je određen klasnom stratifikacijom i pozicijom individue u njoj. Burdijeova konceptualizacija društvenog kapitala se ne odnosi na zajedničke investicije i benefit uzajamnosti, dok je kod Kolmana akcenat stavljen na razumevanje načina i mogućnosti da pojedinci kroz pristup i saradnju u grupama ostvaruju svoje individualne interese, bez obzira na nedostatak pristupa drugim socijalnim i ekonomskim resursima”.

SOCIJALNI KAPITAL I SARADNJA PORODICE, ŠKOLE I ZAJEDNICE

U savremenom društvenom kontekstu obrazovne institucije (škole) imaju sve veću ulogu i značaj u prenošenju i razvoju ne samo ljudskog, već i socijalnog kapitala (socijalnih pravila i normi). Naučna istraživanja ispituju ishode obrazovanja i razvoja dece u vezi sa različitim oblicima kapitala koje učenici i njihove porodice (ne) poseduju (ekonomski, socijalni, kulturni) (Parcel, Dufur 2001; White, Glick 2000).

Kolman posebno razmatra uticaj socijalnog kapitala na generisanje ljudskog kapitala, odnosno ispituje uticaj koji socijalni kapital, u vidu saradnje porodice i škole, ostvaruje na obrazovna postignuća učenika (Coleman 1966, 1988, 1990). On razvija koncept socijalnog kapitala u cilju konceptualizovanja društvenih obrazaca i procesa koji doprinose etničkim razlikama u obrazovnim postignućima učenika. Ispitujući obrazovna postignuća učenika različitog porekla i socio-ekonomskog statusa ustanovio je da socijalni kapital nije ograničen samo na povlašćene društvene slojeve, već da može doneti realnu dobit siromašnim i marginalizovanim zajednicama (Coleman, prema Field 2008). Tvrdio je da su obrazovna očekivanja, norme i obaveze koje postoje unutar porodice ili zajednice značajan socijalni kapital koji može uticati na investiranje roditelja u njihovu decu, što zauzvrat utiče na obrazovni uspeh učenika. Rezultati Kolmanovih istraživanja podstakli su brojne dodatne studije (Dika, Singh 2002; Coleman, Hoffer prema Field 2008; Field 2008). Noviji radovi su potvrđivali da je socijalni kapital blisko povezan sa ishodima obrazovanja. Od četrnaest studija koje su se detaljno bavile istraživanjem veze između socijalnog kapitala i obrazovnog postignuća većina je konstatovala pozitivnu povezanost (Dika, Singh 2002).

Kolman razlikuje dve perspektive u definisanju socijalnog kapitala: perspektiva porodice i perspektiva okruženja (zajednice). Porodicu i okruženje doživljava kao najveće i najvažnije „proizvođače” socijalnog kapitala. Smatra da i porodica i okruženje imaju važnu ulogu u formiranju ljudskog kapitala mlade generacije, odnosno različite oblike kapitala sagledava kao resurs koji može doprineti obrazovnim i razvojnim ishodima dece. Na mikronivou, socijalni kapital porodice podrazumeva porodične odnose i kvalitet komunikacije roditelja i dece. Baveći se obrazovnim postignućima učenika različitog porekla i društveno-ekonomskog statusa Kolman (1988) socijalni kapital porodice sagledava kao resurs, koji detetu omogućava pristup ljudskom kapitalu odrasle osobe. Ovaj proces je uslovljen kako fizičkim prisustvom odraslog u porodici tako i pažnjom odraslih prema detetu.

Fizičko odsustvo roditelja opisuje kao strukturalni nedostatak porodičnog socijalnog kapitala (Coleman 1988). Međutim, navodi da čak i kada su odrasli fizički prisutni, usled odsustva čvrstih veza između dece i roditelja, može se pojaviti deficit socijalnog kapitala u porodici. U tom smislu ukazuje da ljudski kapital roditelja može biti irelevantan za obrazovne ishode dece ukoliko roditelji sa decom nemaju izgrađen socijalni kapital (Coleman 1988). Kada roditelji posvećuju vreme i pružaju podršku dečijem obrazovanju različitim aktivnostima kod kuće i/ili u školi, Kolman navodi da doprinose razvoju socijalnog kapitala porodice unapređujući time obrazovna postignuća dece. Razgovori roditelja i dece o obrazovanju i školi, roditeljske aspiracije i očekivanja ustanovljeni su kao jedna od značajnijih aktivnosti roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje koja ostvaruje pozitivan efekat na obrazovna postignuća učenika i njihovo ponašanje (McNeal 2001). Istraživanja koja se zasnivaju na Kolmanovom shvatanju socijalnog kapitala upućuju i na zaključak da deca iz porodica sa manjim socijalnim kapitalom (porodice sa jednim roditeljem) u većem stepenu napuštaju školu (Hoffer 1986). U prilog navedenom brojna istraživanja su ustanovila da je struktura porodice resurs koji može uticati na generisanje socijalnog kapitala i voditi pozitivnim ishodima obrazovanja (Pong 1998; Teachman, Paasch, Carvel, prema Halpern 2005).

Za razliku od Kolmana, Burdje kvalitetne odnose u porodici (npr. podrška i učešće roditelja u zajedničkim aktivnostima sa decom) tumači kao kulturni kapital. Socijalni kapital opisuje kao ukupnost resursa, koji potiču od pripadnosti grupama izvan porodice. Nivo obrazovanja roditelja tumači kao aspekt kulturnog kapitala, dok ga Kolmana vidi kao meru ljudskog kapitala porodice. Kada govori o socijalnom kapitalu porodice, Burdje ne uzima u obzir strukturu porodice (prisustvo oba roditelja, broj braće i sestara, itd.), dok je ovaj aspekt uključen u koncept socijalnog kapitala Kolmana. U razmatranju kapitala u oblasti obrazovanja Burdije stavlja fokus na socioekonomski status i kulturni kapital pojedinca u postizanju ishoda obrazovanja. Ova fokusiranost utemeljena je naučnim rezultatima o doprinosu ekonomskog kapitala obrazovnim ishodima pojedinca (Baranović, Jugović, Pužić 2013; Portes, Fernández-Kelly, Haller 2009). U tom smislu, nedostatak socijalnog kapitala pojedinca objašnjava nedostatkom ekonomskog kapitala (Bruen 2014).

U kontekstu škola (mezonivo) Kolman smatra da razvijeni socijalni kapital postoji kada između porodice i škole, kao i samih roditelja u školi, postoje veze koje podrazumevaju poštovanje normi, poverenje i osećaj postojanja zajedničkog identiteta. O vrednosti socijalnog kapitala na relaciji porodica-škola svedoče rezultati naučnih istraživanja o razlikama u obrazovnim postignućima između učenika koji

pohadaju različite škole (državne srednje škole, katoličke škole i druge privatne škole). Ove razlike se objašnjavaju socijalnim kapitalom škole (Coleman, Hoffer 1987). Pretpostavlja se da škole s nerazvijenim socijalnim kapitalom doprinose osećaju nepoverenja roditelja u školu, kao i uverenjima roditelja i dece da određene norme škole ne treba poštovati. Rezultati Kolmanovih istraživanja o značaju školskog socijalnog kapitala kao ishoda saradnje roditelja sa drugim roditeljima i roditelja sa decom potvrđeni su naučnim rezultatima o unapređenim obrazovnim postignućima dece, čiji roditelji poznaju roditelje najboljeg druga svog deteta (Israel, Beaulieu, Glenn 2001). Socijalni kapital porodice i škole nastaje kao ishod različitih oblika komunikacije i aktivnosti roditelja i nastavnika, unapređujući različite aspekte života roditelja, nastavnika i učenika (Hill, Taylor 2004). Pretpostavlja se da kada roditelji borave u školi i komuniciraju sa nastavnicima doprinose izgradnji socijalnog kapitala, koji može unaprediti obrazovna postignuća i ponašanja dece. U tom smislu aktivnosti saradnje porodice i škole kao što je npr. volontiranje roditelja u odeljenju deteta može imati pozitivne efekte za učenike. Vrednost socijalnog kapitala kao resursa na mezonivou dovodi se u vezu sa širokom mrežom odnosa koju roditelji grade (sa drugim roditeljima, nastavnicima, lokalnom zajednicom – razvijenim socijalnim kapitalom) i time doprinose saradnji sa školom (Sheldon 2002). Kvalitativna analiza porodično-školskih veza ukazuje da roditelji sa visokim stepenom uključenosti u školski život razvijaju stabilnije veze sa drugim roditeljima putem aktivne razmene informacija o školi (Lareau 1987; Lareau, Shumar 1996).

Pozitivni ishodi razvijenog socijalnog kapitala porodice i škole reflektuju se u oblasti unapređenih obrazovnih postignuća učenika. Međutim, važno je istaći da zadatak škole nije samo razvoj ljudskog kapitala (znanja, veština), već i razvoj socijalnog kapitala. To znači da i porodica i škola moraju dati doprinos razvoju učenika kao odgovornih pojedinca i građana koji aktivno participiraju u društvu. U svom radu Kolman skreće pažnju i na doprinos i vrednost mreže odnosa porodice, škole i zajednice, sa akcentom na ulogu i značaj zajednice (vanškolskih organizacija, udruženja, komšija...) kao resursa koji može doprineti obrazovnoj podršci i podučavanju učenika (Sanders 2001, 2005). Istraživanja o odnosu porodice, škole i zajednice ukazuju da povoljni socijalni i ekonomski uslovi razvoja dece vode boljem školskom uspehu (Leventhal, Brooks-Gunn 2000). U tom smislu, kvalitet institucionalnih resursa organizacija i poslovnih subjekata koji podržavaju i stimulišu dečiji razvoj i obrazovanje putem vanškolskih programa, donacija školama i porodicama, važan su doprinos. Pri tome ne treba zanemariti doprinos i vrednost međuljudskih odnosa komšija u zajednici kao potencijalni doprinos dečijem razvoju.

Polazeći od stanovišta Džejmisa Kolmana o uzajamnom dejstvu različitih aspekata socijalnog kapitala i obrazovnog postignuća postavlja se pitanje uticaja različitih faktora sa „pristupom i mobilizacijom socijalnog kapitala” (Dika, Singh 2002: 43). U skladu s tim, naučna literatura ukazuje da roditelji različitog socio-ekonomskog statusa mogu saradivati sa školom na različite način, primenjivati različite aktivnosti uključenosti u dečije obrazovanje i time u većoj ili manjoj meri doprineti obrazovnim postignućima učenika. Socio-ekonomski status porodice koji podrazumeva složenu strukturu, odnosno koncept vrednovan godinama ili nivoom obrazovanja roditelja, njihovim profesionalnim statusom i prihodima čini važan aspekt saradnje porodice i škole (Volodina, Heppt, Weinert 2021). To znači da društveni status porodice utiče i na saradnju porodice i škole doprinoseći u većoj ili manjoj meri obrazovnim postignućima učenika. Porodice se razlikuju u ekonomskim, socijalnim i kulturnim formama kapitala koji se konvertuje u školski uspeh ili neuspeh (Carvalho 2001). Zaključak je da se socio-ekonomski status porodice odnosno prednosti i nedostaci tog statusa mogu preneti sa roditelja na njihovu decu (Bradley, Corwyn 2002). Razlike habitusa porodica, kao tendencije i predispozicije ka određenim oblicima percepcije, stavova i ponašanja (Bourdieu 2005), potencijalno mogu uticati na oblike saradnje porodice i škole i u vezi su sa resursima koje porodica (ne) poseduje (novčana sredstva, nivo obrazovanja, obrazovna iskustva roditelja, poverenje u obrazovni sistem) (Grenfell, James 1998). Habitus može usloviti da roditelji nižeg socio-ekonomskog statusa ispolje manju uključenost u dečije obrazovanje. Na primer, roditelji nižeg obrazovnog nivoa mogu osećati niži stepen samopouzdanja za saradnju sa školom. U skladu s tim, mogu izbegavati komunikaciju i razgovore sa nastavnicima, jer se ne osećaju prijatno usled nedovoljne informisanosti o funkcionisanju školskog sistema ili usled ranijih negativnih iskustava sa školovanjem.

Kao i roditelji različitog socio-ekonomskog statusa, i roditelji koji pripadaju različitim kulturnim i etničkim grupama mogu pridati značaj različitim oblicima saradnje porodice i škole odnosno uključenost u dečije obrazovanje mogu zasnivati na aktivnostima koje sa decom realizuju kod kuće. Navedene razlike habitusa roditelja različitih društvenih kategorija mogu dovesti do toga da roditelji imaju manje ili više razvijen socijalni kapital u odnosu sa školom (Lee, Bowen 2006). Naučna literatura navodi da su porodice višeg socioekonomskog statusa u mogućnosti da obezbede svojoj deci bolje uslove za obrazovanje putem obrazovnih materijala i resursa kod kuće, kao što su npr. knjige i časopisi (Volodina, Heppt, Veinert 2021). Broj knjiga u porodici često se smatra jednim od prediktora socio-ekonomskog statusa (Rutkovski, Rutkovski 2013) i dovodi se u vezu ne samo sa profesionalnim statusom i prestižom,

već i sa kulturnim kapitalom porodice (Sieben, Lechner 2019). Ovim se potvrđuje i Burdjeovo stanovište da se porodice razlikuju u pogledu obrazovnog habitusa, odnosno da se pojedinci različitog porekla i socioekonomskog statusa razlikuju u odnosu na obrazovni habitus i kulturni kapital. Time se objašnjavaju i razlike u nivou i uticaju različitih oblika saradnje porodice i škole na obrazovna postignuća učenika. Deca iz porodica višeg socioekonomskog statusa ili porodice više društvene klase nasleđuju različite i bogatije oblike kulturnog kapitala u odnosu na decu iz porodica nižeg socio-ekonomskog statusa (Lareau 2003). Naučna istraživanja ukazuju i da roditelji višeg socio-ekonomskog statusa saradnju sa školom zasnivaju na aktivnostima roditeljske uključenosti u školi i generalno provode više vremena sa svojom decom (Zick, Bryant, Österbacka 2001; Sayer, Gauthier, Furstenberg Jr 2004). Roditelji nižeg socioekonomskog statusa često su manje angažovani u saradnji sa školom i obrazovanju njihove dece usled nepovoljnih životnih okolnosti (Hill, Taylor 2004; Wang, Deng, Yang 2016; Tan 2019).

Burdjeova teorija kulturnog kapitala korišćena je za istraživanja društvene stratifikacije u školama. Naime, Burdje tvrdi da škole doprinose stratifikaciji društvenih klasa jačanjem kulturnog kapitala pojedinaca više ili srednje klase (Bourdieu, Passeron 1990). U skladu s tim, saradnja porodice i škole i različiti oblici roditeljske uključenosti u dečije obrazovanje, zasnovani na npr. obrazovnim očekivanjima ili na stilu roditeljstva, mogu doprineti obrazovnim postignućima učenika. Navedena povezanost objašnjava se procesima prenošenja vrednosti obrazovanja na decu. Prenošnje vrednosti obrazovanja na decu može doprineti obrazovnom uspehu dece ukoliko se obrazovanje tumači kao sredstvo društvene mobilnosti, društvenog statusa, prestiža i moći.

ZAKLJUČAK

Analiza koncepta socijalnog kapitala u obrazovnom kontekstu ukazala je na njegovu složenost kao analitičkog sredstva, koja se ogleda u višedimenzionalnosti društvenih i obrazovnih procesa te njihove međusobne povezanosti, ali i mogućnosti generisanja empirijskih istraživanja i konkretnih obrazovnih praksi koje afirmišu socijalne veze i odnose u oblasti obrazovanja.

U okviru ovog rada Bronfenbrennerova sistemska ekološka teorija dečijeg razvoja, sa naglaskom na socijalni kapital Kolmana i Burdjea, prepoznaje se kao adekvatan okvir za buduća istraživanja o doprinosu razvijenog socijalnog kapitala porodice i škole obrazovnim postignućima učenika. Buduća istraživanja o saradnji porodice i

škole kao formi socijalnog kapitala mogu doprineti uvidu i zaključcima o doprinosu ovog odnosa obrazovnim postignućima učenika različitog društvenog statusa. Imajući u vidu da se porodice učenika razlikuju u ekonomskim, socijalnim i kulturnim formama kapitala koji se konvertuje u školski uspeh ili neuspeh (Pavlović-Breneselović 2013) saradnju porodice i škole treba bazirati na uvažavanju navedenih razlika i (ne)jednakosti. Model škole uopšte, pa i model saradnje porodice i škole pogoduje određenom profilu porodice, usled čega se može pojačati diskriminacija na bazi socijalnih, obrazovnih i kulturnih razlika. U tom smislu, saradnja porodice i škole mora biti osmišljena tako da zadovolji i unapredi potrebe i interesovanja porodica različitog socio-ekonomskog statusa i kulturnog porekla. Razlike koje postoje u uspešnosti učenika, jesu posledica različitog nivoa razvijenosti socijalnog kapitala u konkretnom kontekstu, a ovim aspektom se Burdje bavi u okviru teorije kapitala.

LITERATURA

1. Avvisati, Francesco, Bruno Besbas, Nina Guyon (2010), "Parental involvement in schools: A Literature Review", *Dans Revue d'économie politique*, 5(120), 759-778.
2. Baranović, Branislava, Ivana Jugović, Saša Puzić (2013), "Važnost obiteljskog podrijetla i roda za uspeh iz matematike i odabir srednje škole", *Revija za socijalnu politiku*, 3(21), 285-307.
3. Bhandari, Humnath, Kumi Yasunobu (2009), "What is Social Capital? A Comprehensive Review of the Concept", *Asian Journal of Social Science*, 37(3), 480-510.
4. Bourdieu, Pierre (1983), "The Fields of cultural production, or: The economic world reversed", *Poetics*, 12, 311-356.
5. Bourdieu, Pierre (1986), "The forms of capital", in: J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York, 241-258.
6. Bourdieu, Pierre (2005), *The Social Structures of the Economy*, Polity Press, Cambridge – Malden
7. Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Passeron (1990), *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.), Sage, London
8. Bronfenbrenner, Urie (1979), *The ecology of human development*, Harvard University Press, Cambridge, MA

9. Bronfenbrenner, Urie (1999), "Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models", In: S. L. Friedman & T. D. Wachs (eds.), *Measuring environment across the life span: Emerging methods and concepts*, American Psychological Association, 3–28.
10. Bruen, Teresa (2014), *Mature students' narratives of Irish higher education: A critical bourdieusian analysis*, Doctoral thesis, University of Sheffield, Sheffield
11. Carvalho, Maria Eulina (2001), *Rethinking Family-School Relation: A Critique of Parent Involvement in Schools*, Lawrence Eelbaum Associates, Mahwah
12. Cleland, Jonathan, David Lumsdon (2021), "How Can School-Parental Participation Support the Generation of Social Capital for Parents?", *Educational & Child Psychology*, 2(38), 19-39.
13. Coleman, James (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94, 95–120.
14. Coleman, James (1990), *Foundations of social theory*, The Belknap Press - Harvard University Press
15. Coleman, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland, Alexander Mood, Frederic Weinfeld, Robert York (1966), *Equality of educational opportunity*, Government Printing Office, Washington DC
16. Crosnoe, Robert (2004), "Social Capital and the Interplay of Families and Schools", *Journal of Marriage and Family*, 2(66), 267-280.
17. Davis, Don (1991), "Schools reaching out: Family, school, community partnerships for student success", *Phi Delta Kappan*, 72, 376-382.
18. Sandran, Kusum Singh (2002), "Applications of social capital in educational literature: A critical synthesis", *Review of Educational Research*, 72(1), 31-60.
19. Epstein, Joyce (2011), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools* (2nd ed.), Westview Press, Philadelphia, PA
20. Epstein, Joyce, Susan Dauber (1991), "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools", *The Elementary School Journal*, 91(3), 289–305.
21. Fan, Xitao, Michael Chen (2001), "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis", *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

22. Ferguson, Chris (2005). *Organising family and community connections with school: how do school stuff build meaningful relationships with all stakeholders*; dostupno na: <https://www.sedl.org/>
23. Ferrara, Margaret (2015), "Parent Involvement Facilitators: Unlocking Social Capital Wealth", *School Community Journal*, 1(25), 29-51.
24. Field, John (2008), *Social Capital*, Routledge, London and New York
25. Foley, Michael, Bob Edwards (1999), "Is it time to disinvest in social capital?", *Journal of Public Policy*, 19(2), 141-173.
26. Gauthier, Anne, Petra de Jong (2021), "Costly children: The motivations for parental investment in children in a low fertility context", *GENUS*, 77(6).
27. Graves Scott, Lynda Brown Wright (2011), "Parent involvement at school entry: A national examination of group differences and achievement", *School Psychology International*, 32(1), 35-48.
28. Grenfell, Michael, David James (1998), *Bourdieu and Education: Acts of Practical Theory*, Psychology Press
29. Halpern, David (2005), *Social Capital*, Polity Press, Cambridge
30. Hill, Nancy, Diana Tyson (2009), "Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement", *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
31. Hill, Nancy, Domini Castellino, Jennifer Lansford, Patrick Nowlin, Kenneth Dodge, John Bates, Gregory Pettit (2004), "Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence", *Child Development*, 75 (5), 1491-1509.
32. Nancy, Lorraine Taylor (2004), "Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues", *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
33. House, James, Debra Umberson, Karl Landis (1988), "Social Relationships and Health", *Science*, 241(4865), 540-545.
34. House, James, Debra Umberson, Karl Landis (1988), "Structures and processes of social support", *Annual Review of Sociology*, 14, 293-318.
35. Israel, Glenn, Lionel Beaulieu, Hartless Glenn (2001), "The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement", *Rural Sociology*, 1(66), 43-68.
36. Jeynes, William (2005), "A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement", *Urban Education*, 40(3), 237-269.

37. Jeynes, William (2016), "A Meta-Analysis: The Relationship Between Parental Involvement and African American School Outcomes", *Journal of Black Studies*, 3(47).
38. Lareau, Annette (1987), "Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital", *Sociology of Education*, 60, 73–85.
39. Lareau, Annette (2003), *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, University of California Press, Berkeley
40. Lareau, Annette, Wesley Shumar (1996), "The problem of individualism in family-school policies", *Sociology of Education*, 69, 24–39.
41. Lee, Jung-Sook, Natasha Bowen (2006), "Parent Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap among Elementary School Children", *American Educational Research Journal*, 43, 193-218.
42. Leventhal, Tama, Jeanne Brooks-Gunn (2000), "The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes", *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
43. McNeal, Ralph (1999), "Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out", *Social Forces*, 1(78), 117-144.
44. McNeal, Ralph (2001), "Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioural outcomes by socioeconomic status", *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-180.
45. Parcel, Toby, Mikaela Dufur (2001), "Capital at home and at school: Effects on child social adjustment", *Journal of Marriage and the Family*, 63, 32–47.
46. Pavićević, Olivera (2012), "Pozitivni i negativni aspekti socijalnog kapitala", *Sociologija*, 3(54), 501-526.
47. Pavlović-Breneselović, Dragana (2013), "Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: Kontraverza učešća roditelja u odlučivanju u školi", *Proceedings of the Institute for Pedagogy & Andragogy*, Beograd; dostupno na: <http://www.researchgate.net/publication/236974724>
48. Perna, Laura, Marvin Titus (2005), "The relationship between parental involvement as social capital and college enrollment: An examination of racial/ethnic group differences", *The Journal of Higher Education*, 76, 485–518.
49. Pong, Suet-ling (1998), "The school compositional effect of single parenthood on 10-th grade achievement", *Sociology of Education*, 71(1), 23-42.
50. Portes, Alejandro (1998), "Social capital: its origins and applications in modern sociology", *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.

51. Portes, Alejandro (2000), "The two meanings of social capital", *Sociological Forum*, 15, 1–12.
52. Portes, Alejandro, Patricia Fernández, William Haller (2009), "The Adaptation of the Immigrant Second Generation in America: Theoretical Overview and Recent Evidence", *Journal Ethnic Migrant Studies*, 35(7), 1077-1104.
53. Quibria, Muhammad Ghulam (2003), "The puzzle of social capital: a critical review", *ERD Working Paper*, 40, Asian Development Bank
54. Ren, Yi, Feng Zhang, Jiang Ying, Huang Siling (2021), "Family socioeconomic status, educational expectations, and academic achievement among Chinese rural-to-urban migrant adolescents: The protective role of subjective socioeconomic status", *Journal of Early Adolescence*, 41(8), 1129-1150.
55. Sanders, Mavis (2001), "The role of "community" in comprehensive school, family, and community partnership programs", *The Elementary School Journal*, 102(1), 19–34.
56. Sanders, Mavis, Steven Sheldon, Joyce Epstein (2005), "Improving schools' partnership programs in the national network of partnership schools", *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 5, 24–47.
57. Sheldon, Steven (2002), "Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement", *The Elementary School Journal*, 102, 301–316.
58. Stefanski, Amanda, Linda Valli, Reuben Jacobson (2016), "Beyond Involvement and Engagement: The Role of the Family in School–Community Partnerships", *School Community Journal*, 2(26), 135-160.
59. Tan, Cheng-Young (2019), "Involvement Practices, Socioeconomic Status, and Student Science Achievement: Insights From a Typology of Home and School Involvement Patterns", *American Education Research Journal*, 3(56)
60. Theodorou, Eleni (2007), "Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement", *International Journal about Parents in Education* 1(0), 90-95.
61. Volodina, Anna, Birgit Heppt, Sabine Weinert (2021), "Relations between the comprehension of connectives and school performance in primary school", *Learning and instruction*, 74(5)
62. Wang, Yiji, Ciping Deng, Xiangdong Yang, (2016) "Family economic status and parental involvement: Influences of parental expectation and perceived barriers", *School Psychology International*, 5(37), 536-553.
63. White, Michael, Jennifer Glick (2000), "Generation status, social capital, and the routes out of high school", *Sociological Forum*, 15(4), 671–691.

64. Zhao, Nan, Wanqing Liao, Zizhe Zhang (2023), "The effect of intergenerational mobility on family education investment: Evidence from China", *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(613)
65. Zick, Cathleen, K. W. Bryant, Eva Österbacka (2001), "Mothers' Employment, Parental Involvement, and the Implications for Intermediate Child Outcomes", *Social Science Research*, 30(1)

FAMILY AND SCHOOL COOPERATION AS SOCIAL CAPITAL

Summary:

Starting from the belief that the interaction and connection between people, on which the relationship between the family and the school is based, is a value for itself, from the specific aspect of the theory of social capital, the cooperation between the family and the school is viewed. The paper aims to describe the cooperation between family and school as a form of social capital, i.e. as a resource that contributes to the educational achievements of students. Representation and outcomes of social capital in the field of education are analyzed starting from different points of view. Different levels of social capital analysis potentially lead to implications for the improvement of family-school cooperation operationalized by different activities of parental involvement in children's education by (in)equality of family resources and context.

Keywords: systemic ecological theory; social capital; education; family-school cooperation

Adrese autorica

Authors' address

Nataša V. Duhanaj
OŠ „Veselin Masleša”, Beograd
inigold3@gmail.com

Maša M. Đurišić
Univerzitet u Beogradu
Visoka škola socijalnog rada, Beograd
masa.djurisic@asp.edu.rs

