

PARTNERSTVO PORODICE I ŠKOLE KAO DIMENZIJA KVALITETA OBRAZOVANJA

Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi¹

Dragana Pavlović Breneselović
Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu

Apstrakt

Prava roditelja u obrazovanju podrazumevaju, sa jedne strane, pravo da roditelji utiču na vaspitanje svoje dece na javnom nivou i sa druge strane, potrebu jačanja odgovornosti roditelja. Stvaranje pretpostavki za veće učešće u odlučivanju rezultat je nastojanja da se obezbedi participacija roditelja i ojača njihova uloga kao aktivnih građana, odražavajući pomeranje u shvatanju građanskih prava sa korisničkih socijalnih prava na participatorna prava. Proširenje socijalnih obaveza sagledava se kao sredstvo jačanja lokalne demokratije i time demokratizacije društva uopšte. Rad je usmeren na sagledavanje ograničenosti postojećeg pristupa u obrazovnoj politici. Koristeći bazu podataka dobijenu u okviru regionalnog istraživanja „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“ kojim je obuhvaćen uzorak od 1.153 roditelja i 32 direktora osnovnih škola u Srbiji, analizirali smo podatke o područjima i učestalosti učešća roditelja kao i proceni vlastitih i školskih kapaciteta i prepreka za učešće. Uočene kontroverze u saradnji roditelja i škole osnov su za kritički osvrt na postojeću praksu i identifikovanje suštinskih razloga problema u uspostavljanju partnerstva porodice i škole, a to su: nejednakost u moći i različitost socijalnih uloga iz koje sledi različitost perspektiva i fenomenološka različitost. Kao alternativa, elaboriran je sistemski pristup u sagledavanju problematike participacije roditelja u školi.

Ključne reči: učešće u odlučivanju, perspektiva roditelja i direktora, balans moći, dimenzije partnerstva, roditelj kao građanin.

Uvod: propisano partnerstvo

U poslednje dve dekade u obrazovnoj politici većine zemalja izražena je tendencija da se u domenu javnog vaspitanja legislativom obezbedi veće učešće roditelja u odlučivanju. Ovakav trend proističe kako iz nastojanja da se većim uključivanjem roditelja poveća kvalitet i potencijal uslova odrastanja i učenja dece i time ostvare bolji efekti u obrazovanju, tako i iz izraženih društvenih

¹ Članak predstavlja rezultat rada na projektu „Modeli procenjivanja i strategije unapređivanja kvaliteta obrazovanja u Srbiji“, broj 179060 (2011–2014), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, a realizuje Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

potreba za demokratizacijom i jačanja doktrine prava roditelja. Prava roditelja u obrazovanju podrazumevaju, sa jedne strane, pravo da roditelji utiču na vaspitanje svoje dece na javnom nivou i, sa druge strane, potrebu jačanja odgovornosti roditelja. Omogućavanje većeg učešća u odlučivanju rezultat je nastojanja da se roditelji stave u ulogu participatora i aktivnog građanina i odražava pomeranje u shvatanju građanskih prava sa korisničkih socijalnih prava na participativna prava koja podrazumevaju angažman i odgovornost. Proširenje socijalnih obaveza i odgovornosti sagledava se kao sredstvo jačanja lokalne demokratije i time demokratizacije društva uopšte (Munn, 2001; Vincent, 1996; Irvine, 2002).

U Srbiji je takođe na legislativnom nivou predviđeno učešće roditelja u odlučivanju i uspostavljena autonomija škole po pojedinim pitanjima organizacije i programa kao važne pretpostavke za mogućnost učešća roditelja. U legislativnim aktima se ističe potreba otvaranja škole prema lokalnoj zajednici i naročito prema porodici i razvijanje saradnje sa porodicom. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Srbiji (2009) precizira se učešće roditelja u školskom odboru (po 3 predstavnika roditelja, škole i lokalne uprave) i osnivanje saveta roditelja na nivou škole koji čine predstavnici roditelja svih odeljenja. Ovakvo zakonsko rešenje nije novina – decenijama unazad legislativno je predviđeno učešće roditelja u ovim telima. Takođe, iako se program za osnovno obrazovanje donosi na centralnom nivou, Zakon predviđa varijacije kroz izradu školskog programa rada kojim se definišu specifične aktivnosti škole s obzirom na lokalne potrebe. Tako npr. školama se ostavlja mogućnost variranja u pogledu ponude izbornih predmeta, izbora udžbenika, organizacije dodatnih i vanškolskih aktivnosti i sl., čime se na legislativnom nivou postavlja prostor za učešće roditelja.

Učešće u odlučivanju obuhvata one aktivnosti koje omogućavaju roditeljima da učestvuju u procesu donošenja odluka u vezi sa školom. To može biti direktno učešće kroz koje roditelji imaju priliku da iznesu svoje mišljenje, očekivanja i zahteve (roditeljski sastanci, neposredni razgovori, ankete) i posredno učešće preko predstavnika u školskom odboru, kroz participaciju u roditeljskom savetu i/ili kroz članstvo u udruženju roditelja ili udruženju roditelja i nastavnika. Delokrug odlučivanja može da obuhvata utvrđivanje ciljeva i programa rada škole, planiranje i primenu programskih aktivnosti, evaluaciju, učešće u izboru zaposlenih, organizacionom i budžetskom odlučivanju (Cotton, 2001; Mansfield, 1995; OECD, 2001).

Ovakav pristup zasniva se na konceptu partnerstva kao ideala ili modela odnosa porodice i profesionalaca baziranog na pretpostavci da roditelji i škola povezuju i udružuju svoje snage i resurse u donošenju odluka i preduzimanju aktivnosti u pravcu zajedničkog cilja, a to je kreiranje optimalnih uslova za razvoj i učenje deteta. Škola i nastavnici su eksperti koji najbolje znaju kako da rade svoj posao, a roditelji

su eksperti za svoju decu i zato znaju najbolje šta im treba. Zbog toga je neophodno aktivno uključivanje porodice u upravljanje, ispoljavanje njihovih interesa i potreba kroz slobodu izbora i dogovor oko uzajamnih obaveza i odgovornosti.

Partnerstvo se u ovakvom pristupu određuje kao forma ili struktura odnosa koja podrazumeva odnos među jednakima koji su se saglasili oko zajedničkih ciljeva, zajednički odredili svoje uloge i imaju jednako distribuirani autoritet u donošenju odluka (Epstein, 1995; Epstein, 2006; Davies, 2002; Swap, 1993). Pristup se bazira na *propisivanju partnerstva* između porodice i škole tako što se legislativno definišu obaveze škole i prava roditelja. Time se nastoji da se prevaziđe disbalans moći između porodice i škole ojačavanjem porodica u odnosu na školu i istovremenim ekspliciranjem njene odgovornost u odnosu na školu.

Istraživanja koja su se odnosila na ovakav model uspostavljanja partnerstva porodice i škole pokazuju da ovakav pristup ima niz ograničenja (Pavlović Breneselović, 2012): pojačava se pasivna a ne aktivna uloga roditelja (Munn, 2001; Epstein, 2001); pojačavaju se tenzije i animoziteti između roditelja i škole (Metlife, 2005 prema The Center., 2005; Public agenda, 1999; Newport prema Epstein, 2001; Cotton, 2001; Public agenda, 1999; DfES, 2004); povećava se osećanje nekompetentnosti i nesigurnost i, suprotno zamisli, pojačava nejednakost (Lumby, 2007); ne pojačava se suštinska uloga roditelja kao građanina (Munn, 2001).

Metodološki okvir rada

U radu je korišćena baza podataka dobijena u okviru regionalnog istraživanja „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“ u projektu *Advancing Educational Inclusion and Quality in South East Europe Initiative* Open Society Instituta. Istraživanje je sprovedeno na reprezentativnom uzorku koji je obuhvatao 32 direktora osnovnih škola i 9.600 roditelja u zemljama jugoistočne Evrope, koji su usmeno anketirani. Uzorak u Srbiji je stratifikovan u okviru četiri regije i obuhvatao je 32 osnovne škole u okviru kojih je intervjuisano 1.153 roditelja uzrasta dece od 8 do 15 godina (učenici od prvog do osmog razreda) i 32 direktora.

Korišćeni upitnik je konstruisan na bazi tipologije Džojso Epštajn o šest područja partnerstva sa porodicom (Epstein, 1995) i imao je pitanja zatvorenog i otvorenog tipa kao i skale procene.

Noseće istraživačko pitanje našeg rada je bilo može li se partnerstvo propisati. U okviru njega konkretizovana su sledeća pitanja: 1) Koji je postojeći nivo učešća roditelja u odlučivanju prema iskazima roditelja i direktora (obuhvat, uče-

stalost i područja); 2) Kako roditelji i direktori procenjuju potencijale roditelja i škole za učešće roditelja u odlučivanju; 3) Šta su prepreke za učešće; 4) U čemu su ograničenosti postojeće prakse: u roditeljima, školi ili pristupu problematici partnerstva i učešća roditelja u odlučivanju?

Podaci dobijeni upitnikom za roditelje i direktore su obrađivani kvantitativno, izračunavanjem učestalosti i ranga. Pri analizi, pojedini podaci su sintetizovani primenom kvalitativnih tehnika: komplementarne tehnike (kojom se rezultati dobijeni jednim instrumentom pojašnjavaju rezultatima dobijenim drugim instrumentom) i tehnike proširivanja (kojom se vrši sinteza rezultata dobijenih ispitivanjem različitih komponenti i različitim instrumentima u jednu celinu).

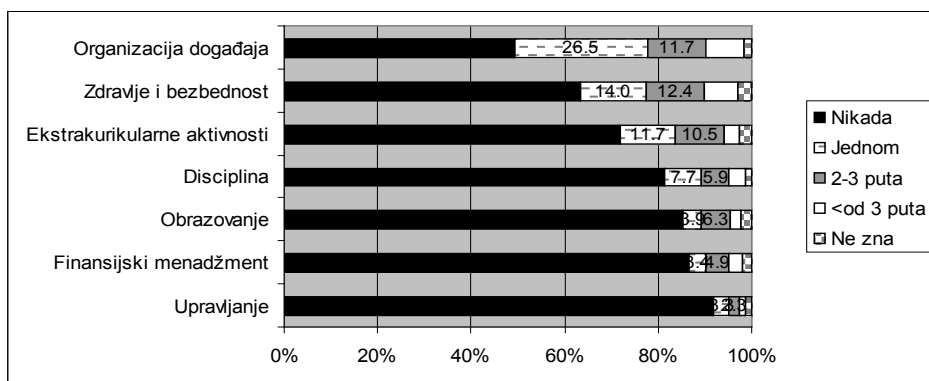
Sintezom dobijenih odgovora i drugih izvora saznanja kao što su rezultati drugih istraživanja, iskustava postojećih programa i teorijska razmatranja, nastojali smo da damo odgovor na pitanje ograničenosti postojeće prakse.

Rezultati: Kontroverze saradnje porodice i škole

Dobijeni rezultati o nivou i područjima učešća roditelja u odlučivanju, kao i procenama vlastitih kapaciteta i kapaciteta škole, ukazuju na nekoliko kontroverzi.

Prva kontroverza: raskorak između spremnosti roditelja za učešće i realnog učešća

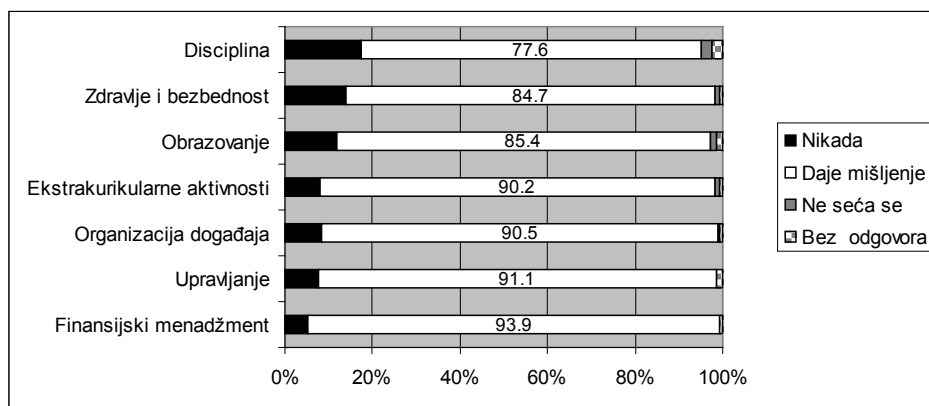
Rezultati dobijeni upitnikom za roditelje pokazuju da je učešće roditelja u odlučivanju minimalno (Grafikon 1).



Grafikon 1: Učestalost učešća roditelja u odlučivanju u pojedinim područjima, prema odgovorima roditelja

Više od četiri petine roditelja navodi da nikada nisu konsultovani po pitanju upravljanja školom (npr. zatvaranja škola, spajanja odeljenja, rasporeda nastave), finansija, pitanja vezanih za program (sadržaji, udžbenici, opterećenost učenika, domaći zadaci, evaluacija nastavnika i nastave), kao i pitanja discipline i nasilja među učenicima. Broj se smanjuje za desetinu (na 71%) kada su u pitanju vannastavne aktivnosti (dodatni sport, strani jezici, umetničke aktivnosti, sekcije). Dve trećine roditelja navodi da nikada nisu konsultovani u vezi sa pitanjima zdravlja i bezbednosti (nadzoru školi, droga, saradnje sa policijom). Roditelji su najčešće konsultovani (oko polovina) po pitanju organizacije školskih događaja (proslave, ekskurzije) što je posledica obaveznosti konsultovanja sa roditeljima oko ekskurzija. Takođe, oko dve trećine roditelja nisu nikada bili predstavnici odeljenja (72%) ili članovi školskog odbora (78,6%), a ako jesu, to je najčešće samo jedanput (10,5%, odnosno 13,7%).

Sa druge strane, najveći broj roditelja navodi da su, kada su bili pitani, prihvatili da iznesu svoje mišljenje (Grafikon 2) i to upravo najviše u onim područjima (finansije i upravljanje) u kojima su najređe pitani.



Grafikon 2: Učestalost davanja svog mišljenja u situaciji kada su pitani, prema izjavama roditelja

Istovremeno, četiri petine roditelja (81%) smatra sebe sposobnim za učešće u odlučivanju, a samo 13,7% se sa time ne slaže. Takođe, oko dve trećine roditelja (72,5%) smatra da je on ili neki drugi član porodice sposoban da preuzme ulogu predstavnika u školskom odboru ili člana roditeljskog saveta.

Četiri petine roditelja smatra da roditelji treba da učestvuju u odlučivanju vezanom za bezbednost i organizovanje školskih događaja, oko tri četvrtine da treba da budu pitani u vezi sa ekstrakurikularnim aktivnostima i disciplinom, kao

i pitanjima vezanim za program. Roditelji su podeljeni kada je u pitanju učestvovanje u odlučivanju vezanom za upravljanje i finansiranje. Oko četrdeset posto roditelja smatra da roditelji ne bi trebalo ili verovatno ne bi trebalo da učestvuju u odlučivanju vezanom za upravljanje i finansije, a deset, odnosno šest posto, ne može da zauzme stav o učešću kada su u pitanju upravljanje i finansije.

Rezultati ukazuju na prvu kontroverzu, a to je raskorak između, sa jedne strane, niskog nivoa učešća roditelja u odlučivanju, i neposrednom i preko predstavničkih tela, a sa druge strane, spremnosti roditelja da iznesu svoje mišljenje kad god je to od njih traženo, kao i procene roditelja o vlastitim kapacitetima da učestvuju u odlučivanju i iskazane potrebe da budu pitani. Ako roditelji u velikoj meri smatraju da su kompetentni za učešće u odlučivanju i da su bili spremni da učestvuju kad god im je to ponuđeno, otkuda toliko niska prisutnost učešće roditelja?

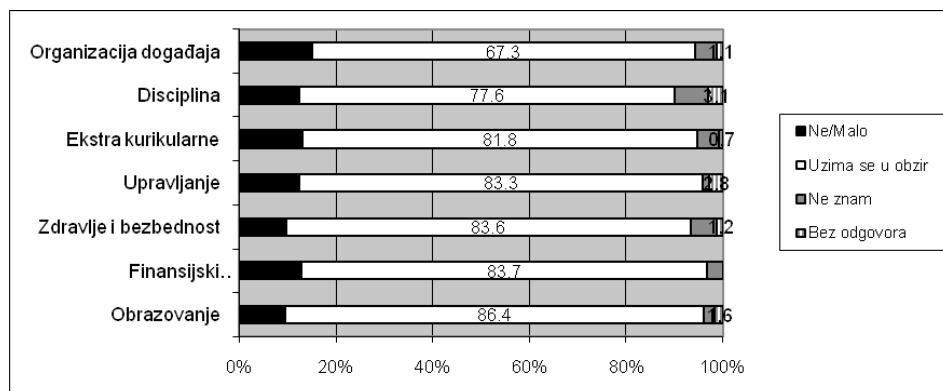
Druga kontroverza: raskorak u potencijalima i spremnosti da se preuzima odgovornost

U gotovo istom procentu u kome roditelji nisu pitani od strane škole za njihovo mišljenje u pojedinim područjima odlučivanja, ni roditelji samoinicijativno nisu pokušali da utiču na odlučivanje u školi. Najveći broj roditelja (83,3%) navodi da nikada nije samostalno, niti sa grupom roditelja (86,4%), pokušao da utiče na odlučivanje, a manje od desetine (8,8%, odnosno 7,4%) da su to pokušali samo jednom.

Roditelji su podeljeni po pitanju vlastite odgovornosti za učešće u odlučivanju. Oko polovina smatra da im je to dužnost, a jedna trećina ne deli to mišljenje. Istovremeno, dve trećine prepoznaje da to ima koristi za obrazovanje i vaspitanje njihovog deteta (76%).

Roditelji su podeljeni i u pogledu prepoznavanja da je učešće u telima reprezentovanja roditelja njihova dužnost. Nešto više od polovine (54,1%) se slaže sa time, ali zato 37,7% smatra da to nije ili verovatno nije njihova dužnost. Jedna četvrtina roditelja (24,4%) ne vidi da bi to imalo koristi za obrazovanje njihovog deteta.

Istovremeno, najveći broj roditelja (oko četiri petine) smatra da je njihovo mišljenje, kada su bili pitani, u velikoj meri ili u potpunosti uzimano u obzir (Grafikon 3). Indikativno je pri tome da roditelji procenjuju da je njihovo mišljenje najmanje uzeto u obzir upravo u području koje inače navode kao područje gde su najčešće pitani, a to je organizacija događaja.



Grafikon 3: Prihvaćenost mišljenja roditelja prema pojedinim područjima odlučivanja prema oceni roditelja

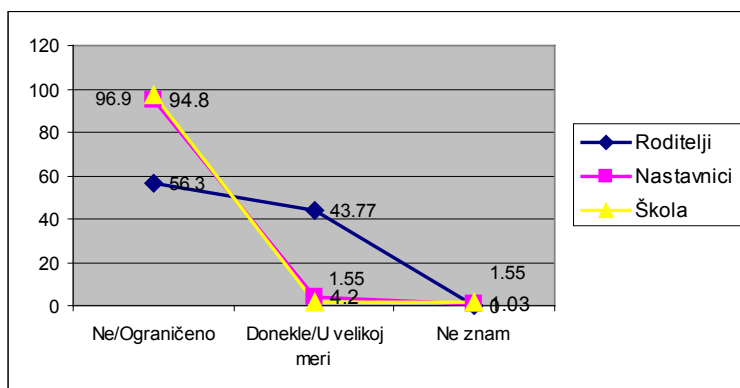
Izneti podaci ukazuju na drugu kontroverzu, a to je da su potencijali roditelja za učešće u odlučivanju, kao i pozitivna iskustva učešća mnogo veći nego što oni smatraju da je to njihova odgovornost i nego što su samoinicijativno spremni da učestvuju.

Treća kontroverza: male prepreke-visoko neučešće

Sudeći po odgovorima roditelja, prepreke za učešće u odlučivanju su znatno manje od nivoa neučešća. Na osnovu skale procene grupisali smo odgovore vezane za prepreke u učešću na kategorije: prepreke vezane za roditelje, za nastavnike i za školu. Najveći broj prepreka roditelji vezuju za same roditelje (oko 40% roditelja) i to pre svega nedostatak vremena i prezaposlenost roditelja, zatim, nezainteresovanost roditelja i najmanji procenat navodi nedostatak kompetencija roditelja.

Znatno manje, roditelji vide prepreke vezane za same nastavnike (13%) i to pre svega kao nedostatak interesovanja i nedostatak komunikativnih veština kod nastavnika. Samo desetina roditelja (9,25%) sagledava da je problem vezan za školu kao instituciju. To je pre svega donekle slaganje (kod jedne trećine roditelja od onih koji prepoznaju školu kao prepreku) da su odnosi između škole i roditelja po prirodi stvari konfliktni.

Prema proceni direktora, problemi su takođe vezani pre svega za roditelje (za 10% više nego što navode roditelji), dok su problemi vezani za nastavnike i za školu još niže percipirani nego kod roditelja (Grafikon 4).

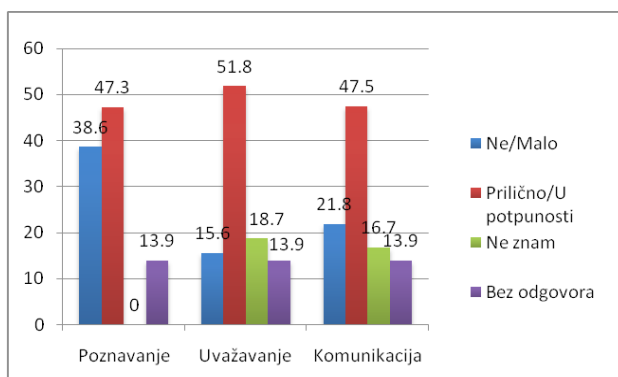


Grafikon 4: Prepreke za učešće prema proceni direktora

Ovakvi odgovori ukazuju da i roditelji i direktori sagledavaju školu kao konstantu kojoj roditelji treba da se prilagođavaju i ne prepoznaju skrivene prepreke za realizaciju partnerstva. Iz toga sledi treća kontroverza: zašto, iako se prepreke za veće učešće sagledavaju vrlo ograničeno i vezane su pre svega za nedostatak vremena roditelja, nema većeg učešća? U čemu su stvarne prepreke?

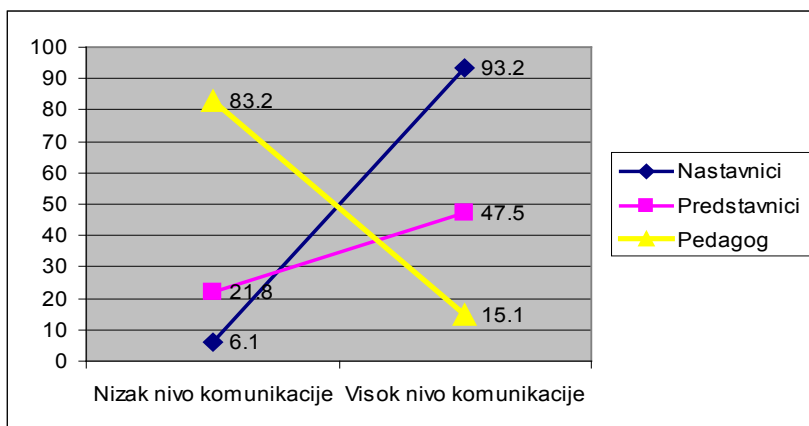
Četvrta kontroverza: koga predstavljaju predstavnici

Sudeći po rezultatima, posredno učešće roditelja u odlučivanju preko svojih predstavnika u savetu i školskom odboru je takođe ograničeno. Samo oko polovina roditelja navodi da zna ko su predstavnici odeljenja, da se predstavnici prema njima odnose sa uvažavanjem i da imaju komunikaciju sa svojim predstavnicima (Grafikon 5).



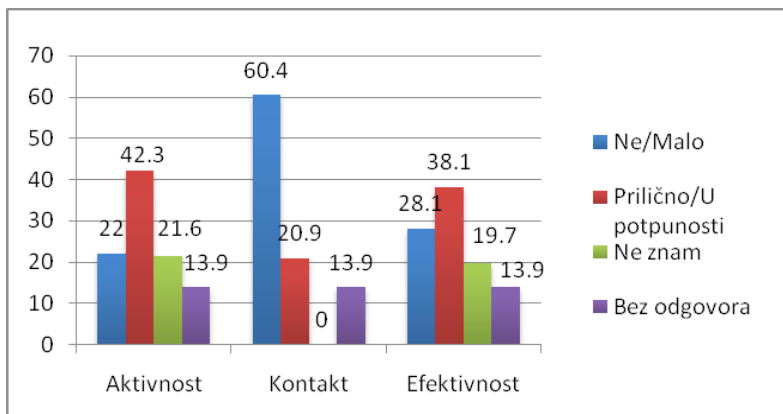
Grafikon 5: Procena roditelja o poznavanju, uvažavanju i komunikaciji sa predstavnicima razreda

Poređenje rezultata o proceni uspešnosti komunikacije sa nastavnicima ukazuje da roditelji percipiraju kao uspešniju i lakšu komunikaciju sa nastavnicima nego sa svojim predstavnicima. Dok je prema proceni velike većine roditelja (preko 90%), mogućnost komunikacije sa nastavnikom na visokom nivou, samo nešto manje od polovine roditelja (47,5%) deli to mišljenje kada su u pitanju predstavnici roditelja. Još niži nivo komunikacije se ostvaruje sa pedagogom i psihologom sa kojima četiri petine roditelja nije komuniciralo nikada ili samo jednom (Grafikon 6).



Grafikon 6: Procena nivoa komunikacije sa nastavnikom, predstavnikom i pedagogom i psihologom

Čak 60% roditelja se slaže da nema česte kontakte sa predstavnicima roditelja, a manje od polovine roditelja procenjuje da su predstavnici roditelja i savet roditelja aktivni i efektivni u radu, dok jedna petina ne može da da procenu (Grafikon 7).

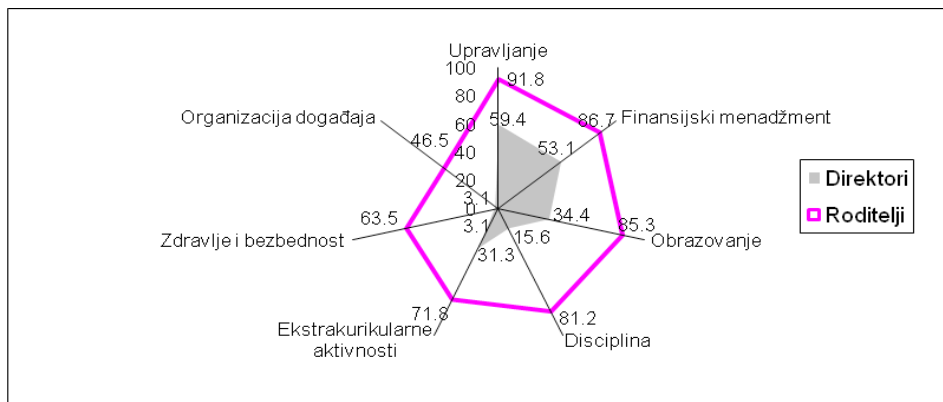


Grafikon 7: Procena aktivnosti, efektivnosti i mogućnosti kontakta sa predstavnicima roditelja

Podaci ukazuju na četvrtu kontroverzu: ukoliko roditelji procenjuju da teže komuniciraju sa svojim predstavnicima nego sa nastavnicima i da nemaju dovoljno kontakta sa njima, koga onda reprezentuju predstavnici roditelja i savet roditelja?

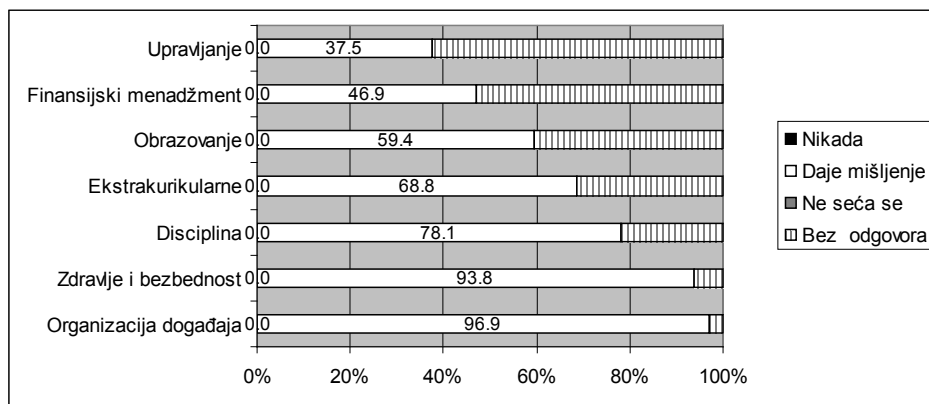
Peta kontroverza: raskorak u odgovorima roditelja i direktora

Podaci dobijeni od direktora o mogućnosti učešća roditelja u odlučivanju daju drugačiju sliku nego što su odgovori roditelja. Generalno, direktori percipiraju da su roditelji mnogo češće konsultovani nego što navode roditelji. Posebno je veliko odstupanje u odgovorima direktora u području discipline i nasilja (Grafikon 8) što može ukazivati na različitost perspektiva: pozivanje i razgovor sa roditeljem čije dete ima disciplinske probleme direktori prepoznaju kao konsultovanje sa roditeljima po pitanju discipline, a roditelji, očigledno, ne.



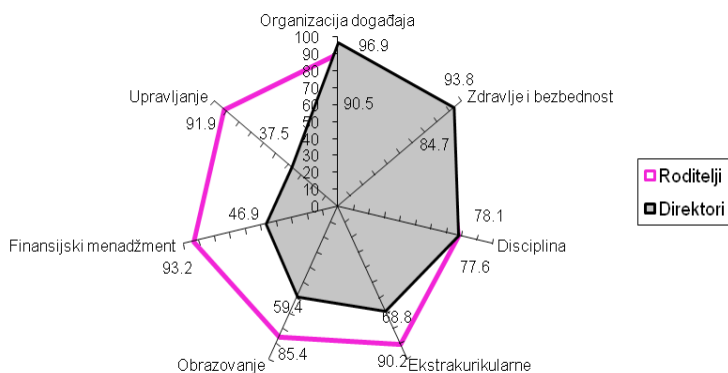
Grafikon 8: Učestalost odgovora roditelja i direktora u kategoriji „nikad nisu pitani za mišljenje“ prema različitim područjima učešća u odlučivanju

Ni jedan od direktora ne navodi da su postojali slučajevi neprihvatanja mišljenja roditelja ili da se ne seća takvih primera, ali je zato veliki broj jednostavno izbegao da da bilo kakav odgovor (Grafikon 9).



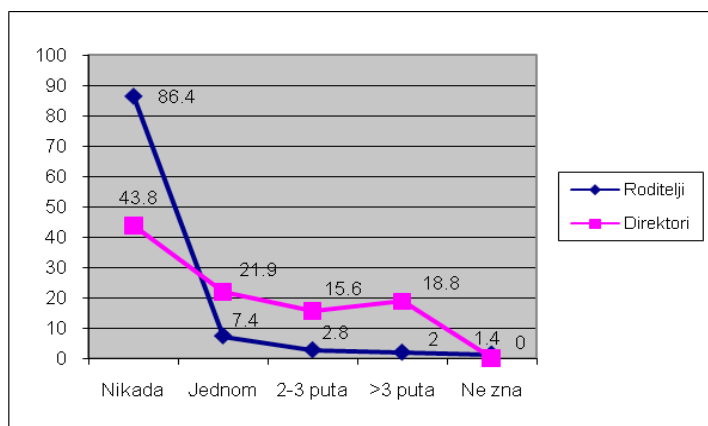
Grafikon 9: Učestalost davanja mišljenja roditelja u situaciji kada su pitani prema iskazima direktora

Direktori ne dele mišljenje roditelja ni kada je u pitanju spremnost roditelja da učestvuju kada su na to pozvani. Najveće razmimoilaženje u odgovorima je vezano za upravljanje, finansiranje i programska pitanja (Grafikon 10) što takođe može ukazivati da je pitanje roditelja za mišljenje samo formalni čin koji ne povlači nikakve posledice.



Grafikon 10: Učestalost odgovora roditelja i direktora u kategoriji „davali odgovor kada su pitani“ po pojedinim područjima odlučivanja

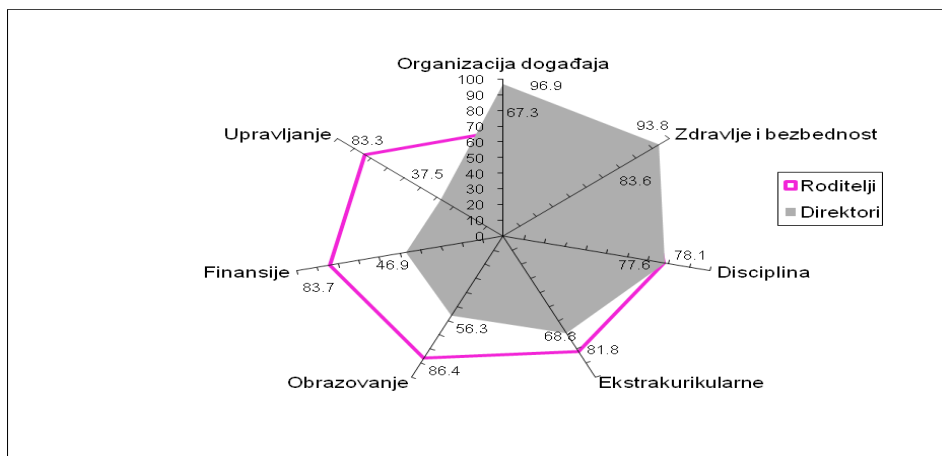
Za razliku od roditelja, direktori navode da su roditelji individualno ili sa grupom roditelja češće imali samoinicijativu nego što to navode roditelji (Grafikon 11).



Grafikon 11: Individualna samoinicijativa prema proceni roditelja i direktora

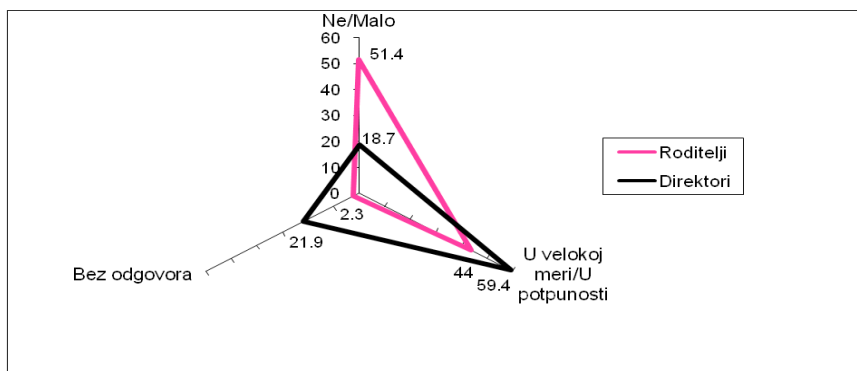
Kada je u pitanju procena koliko se mišljenje roditelja uzima u obzir u situacijama kada su pitani za njega, ponovo se odgovori direktora razlikuju. Ne samo da direktori gotovo uopšte ne navode da mišljenje roditelja nije uzimano u obzir, za razliku od roditelja koji to navode u proseku u 10% slučajeva, već postoje i razlike po područjima u kojima je mišljenje uvažavano i ponovo, (u proseku u polovini slučajeva) prisutan je izostanak odgovora direktora. Odgovori roditelja i

direktora razmimoilaze se u svim područjima, sem po pitanju discipline i nasilja, i to tako što direktori za jednu trećinu češće navode da je mišljenje roditelja uvaženo u organizaciji događaja, ali zato za gotovo 50% manje smatraju da je uvaženo mišljenje roditelja u području finansija i menadžmenta (Grafikon 12).

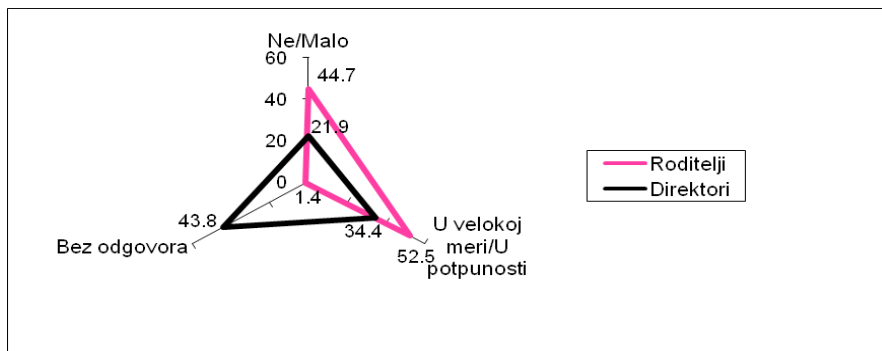


Grafikon 12: Učestalost odgovora u kategoriji „prihvaćeno mišljenje“ po pojedinim područjima odlučivanja prema mišljenju roditelja i direktora

Rezultati ukazuju da je mišljenje roditelja manje prihvaćeno kada je samoinicijativno izneseno u odnosu na prihvaćenost kada su pitani od strane škole. (Grafikon 13 i 14). Ponovo, velika je razlika u odgovorima direktora i roditelja, posebno kada je u pitanju individualna samoinicijativa. Dok polovina roditelja navodi da njihovo mišljenje nije prihvaćeno ili je prihvaćeno u maloj meri samo jedna petina direktora deli to mišljenje.



Grafikon 13: Prihvaćenost individualne samoinicijative prema proceni roditelja i direktora



Grafikon 14: Prihvaćenost samoinicijative grupe roditelja prema proceni roditelja i direktora

Rezultati ukazuju da je škola spremnija da konsultuje roditelje po pitanjima za koje ona smatra važnim da se roditelji konsultuju, nego po pitanjima koje roditelji smatraju važnim.

Otkuda razlike u proceni roditelja i direktora o učešću roditelja u odlučivanju i u pogledu učestalosti i po područjima učešća? Da li direktori pod pritiskom postavljenih zahteva „ulepšavaju sliku“ ili postoje dublji razlozi?

U daljem tekstu nastojaćemo da ukažemo na moguće razloge i načine prevazilaženja navedenih kontroverzi.

Tumačenje kontroverzi

Propisivanjem kroz prosvetnu politiku i standardizacijom zahteva na nivou sistema, zanemaruje se personalni i kontekstualni nivo realizacije odnosa porodice i škole – pitanje prirode i kvaliteta odnosa, čime partnerstvo ostaje na formalnom, a ne i suštinskom nivou. Akcenat se stavlja na uspostavljanje forme odnosa, razvijanjem oblika uključivanja porodice, a ne na prirodu i kvalitet samih odnosa i promene strukturalnih dimenzija kojima se određuje realni položaj roditelja u odnosu na školu, kao i direktora i nastavnika u odnosu na roditelje.

Pitanje prirode odnosa porodice i škole: pitanje (ne)jednakosti

Suštinsko pitanje uspostavljanja odnosa porodice i javnog vaspitanja, posebno ako o njemu govorimo u kategorijama partnerstva, jeste pitanje jednakosti. Mogu li se uspostaviti partnerski odnosi u odnosu imanentne nejednakosti moći? Problem jednakosti u ovom odnosu ima dve dimenzije (Pavlović Breneselović, 2012).

Prva dimenzija jednakosti vezana je za problem *nejednakosti* samih *porodica*. Porodice se razlikuju u ekonomskim, socijalnim i kulturnim formama kapitala koji se konvertuje u školski uspeh ili neuspeh (Bourdieu, prema Carvalho, 2001). Model partnerstva, kao i model škole uopšte, pogoduje određenom profilu porodice, te on može dalje da pojačava diskriminaciju na bazi socijalnih, obrazovnih i kulturnih razlika. Modelom partnerstva kojim se zanemaruju porodične razlike vrši se dvostruka diskriminacija porodica nižeg socioekonomskog i obrazovnog statusa i time dvostruka diskriminacija dece iz depriviranih sredina (Edwards and Warin, 1999).

Druga dimenzija pitanja jednakosti odnosi se na pitanje *jednakosti u moći između* porodice i škole. Porodica je u odnosu na profesionalce u dvostruko, uzajamno uslovljenom, asimetričnom položaju u pogledu moći.

Prva asimetrija je *kontekstualna* i proističe iz položaja pojedinca naspram institucije i manifestuje se kao asimetrija u statusnoj moći. Statusna hijerarhija se bazira na moći *nad drugima* – moći da se vlada drugima kroz sistem odlučivanja od koga su drugi zavisni, a ne mogu da ga kontrolišu (Eisler, 2005; Chambers, 2004). Škola se zasniva na moćnoj i čvrstoj institucionalnoj hijerarhijskoj strukturi koja podržava školsku definiciju uloge roditelja. Struktura institucije po sebi, *a priori* „ubrizgava” moć u poziciju „biti direktor” i „biti nastavnik” dok uloga roditelja nije unapred ispunjena tom vrstom moći (Hulesbosch, 1998 prema Jordan et al., 2001).

Druga asimetrija je „*ekspertizna*” (Hughes, MacNaughton, 2007) i proističe iz asimetrije laičkog naspram ekspertskog znanja: ekspertsko znanje je više vredno od znanja roditelja i budući da roditelji nemaju ekspertsko znanje oni su ti koji treba da slede profesionalce. Glas profesionalaca je *a priori* jači, jer oni imaju profesionalna znanja i rade za opšte dobro. Stanovište da suštinu profesionalnosti određuje posredovanje ekspertskog znanja kao neutralnog, teorijski i istraživački utemeljenog, automatski umanjuje moć roditelja kao posednika laičkog znanja. Znanja postaju hijerarhija kojom se privileguju znanja jednih ili diskredituju i ignorišu znanja drugih. Iz kontekstualne i ekspertizne asimetrije sledi „*epistemološka nejednakost*” (Alcoff prema Lumby, 2007). Sa jedne strane, to znači da je način na koji se čuje glas roditelja obojen pretpostavkama koje imaju profesionalci, istraživači i kreatori prosvetne politike i, drugo, da su roditelji uključeni u „ritual govora” u kome davanje značenje njihovog iskaza zavisi pre svega od njihove pozicije i konteksta (Alcoff prema Lumby, 2007).

Socijalne uloge: različitost perspektiva

Socijalna uloga roditelja u socijalnoj reprodukciji, kroz podizanje i vaspitanje dece, ima sferu preklapanja sa obrazovnom funkcijom škole i profesionalnom ulogom nastavnika, ali iz zajedničke socijalne svrhe ne proističe automatski komplementarnost socijalnih uloga, a posebno ne i partnerstvo.

Odnos između roditelja i škole je odnos tenzija i borbe za moć mnogo više nego harmonični odnos partnera koji su na zajedničkom zadatku (Lumby, 2007). Roditelji i profesionalci uspostavljaju kvalitativno potpuno različite odnose sa istim detetom, proistekle iz različitih uloga i funkcija koje imaju. Roditelji imaju partikularni odnos sa detetom i uspostavljene veze su duboko emocionalne i individualne, naspram nastavnika koji ima „univerzalistički” odnos prema detetu u kolektivu i taj odnos je distanciran i bez strasti (Waler prema Lawrence-Lightfoot, 2003).

Uključivanjem deteta u školu roditelji izlažu javnosti i vlastitu praksu i kompetencije za podizanje dece, čime otvaraju mogućnosti nastavnicima i drugim roditeljima da sagledaju kvalitet odnosa roditelja i deteta i da na osnovu ponašanja deteta izgrade pretpostavke o porodičnom okruženju. To kod roditelja izaziva nelagodnost i strepnju da se o njima ne stvori javna slika kao o nekompetentnim roditeljima (Joffe, prema Powell, 1994). I nastavnici su „ranjivi”, izloženi mešanju i evaluaciji od strane roditelja i osećanju ugroženosti profesionalnog identiteta. Dok roditelji zauzimaju odbrambeni odnos prema školi u želji da zaštite svoje dete, nastavnici nastoje da zaštite svoj profesionalizam; dok roditelji zastupaju svoje vlastito, individualno dete, nastavnici nastoje da budu jednaki prema svoj deci. (Lawrence-Lightfoot, 2003; Hargreaves, 2001a). Ove suprotne uloge i perspektive dovode do odnosa koji su konfliktni i takmičarski, sa otvorenim pitanjem čija je odgovornost u slučaju neuspeha: da li škola nije uspeła da stvori uslove za učenje ili detetu nedostaje porodična podrška da iskoristi mogućnosti koje škola pruža (Lawrence-Lightfoot, 2003; Carvalho, 2002; Christenson, 2002).

Fenomenološka različitost

Programski model odnosa porodice i škole prelama se kroz različitost značenja koje ima za različite učesnike, a koji su rezultat različitosti socijalnih uloga, kulturnih različitosti, socijalnog statusa i individualnih razlika (Cartwright, 2009; Railsback, 2003; Hargreaves, 2001). U sagledavanju odnosa porodice i škole neophodno je i sagledavanje ovih različitosti u značenju i, što je ključno, izgrađivanje zajedničkog značenja.

Roditelji i nastavnici se razlikuju u pogledu očekivanja vezanih, kako za decu, tako i za svoj uzajamni odnos. Alen Šaron (Sharon, 1997), u svojoj etnografskoj studiji koja se bavi pitanjem šta roditelji i nastavnici očekuju jedni od drugih, ukazuje da između ove dve grupe postoji više razlika nego sličnosti u pogledu očekivanja i procene uzajamnog odnosa. Roditelji i nastavnici su izjednačeni u želji za boljim uspehom dece, za osećanjem dobrodošlice i uvažavanja i za većom komunikacijom, ali obe grupe smatraju da presudnu ulogu u tome ima ona druga strana i, dok nastavnici žele da roditelji budu više uključeni, roditelji se ne osećaju dobrodošlim i procenjuju da su dovoljno uključeni. Dok roditelji smatraju da stepen njihovog uključivanja zavisi najviše od toga da li se osećaju dobrodošli i pozvani, nastavnici smatraju da stepen uključivanja roditelja zavisi najviše od nivoa roditeljskih kompetencija.

Nastavnici, roditelji i deca ne poznaju uzajamno interese i očekivanja onih drugih u vezi sa vaspitanjem i uključivanjem porodice. Većina profesionalaca ne zna ciljeve roditelja u vaspitanju, njihova očekivanja od uključenja, preferencije roditelja i poželjne načine uključivanja, kao ni sve načine na koje oni učestvuju u obrazovanju dece. Sa druge strane, većina roditelja ne poznaje program i šta se od njih očekuje. (Mapp, 2002; Epstein, 2000 prema prikazu u Handerson i Mapp, 2002). Postoje razlike u fokusu i sagledavanju svrhe uključivanja: nastavnici vide ulogu roditelja u uključivanju samo kao podršku školskom uspehu dok roditelji kao sredstvo podrške celokupnom razvoju i dobrobiti deteta (npr. socijalnom i moralnom razvoju) (Scribener et al., 1999 prema Jordan et al. 2001).

Nastavnici i roditelji nemaju isti odnos prema pojedinim oblicima uključivanja. Prema istraživanju javnog mnjenja u SAD i Velikoj Britaniji (Public agenda, 1999; DfES, 2004) većina roditelja rado prihvata organizovanje i učestvovanje u pojedinim aktivnostima škole, dok nastavnici smatraju volontiranje roditelja korisnim, ali im to nije na vrhu prioriteta. Većina nastavnika smatra da roditelji treba da su uključeni u aktivnosti izrade domaćih zadataka, ali samo desetina njih veruje da roditelji to zaista i čine. U pogledu domaćih zadataka nastavnici se ne osećaju podržani od strane roditelja, a roditelji smatraju da je to nametanje obaveza od strane škole i pritisak na njih.

Očekivanja nastavnika u vezi sa odnosom sa porodicom i potencijalne saradnje povezana su sa njihovim shvatanjem vlastite profesionalne uloge i imaju dve okosnice: prva je očuvanje autonomije (profesionalnog identiteta), a druga, sagledavanje potencijala podrške koji mogu imati od porodice. Biti nastavnik je ne samo određena profesija u smislu *vokacije* već i *zanimanje* kojim se ostvaruju i lični interesi (egzistencijalni) i staleški interesi i interesi institucije u kojoj se zanimanje zasniva. Generalno gledano, svaka grupa institucionalno regulisanog zani-

manja nastoji da očuva i osnaži svoj profesionalni (staleški) status podvlačenjem svoje ekskluzivnosti i zatvaranjem u odnosu na druge grupe i javnost. Ukoliko identitet i status zanimanja proističe iz polazišta da je suština profesionalnosti kao vokacije biti „ekspert koji definiše šta je problem i nudi rešenja” (Powell, 1994), što je dominantno poimanje, onda nastavnici prirodno nastoje da kreiraju i održe profesionalnu distancu prema roditeljima. Iz toga sledi definicija „dobrog roditelja za saradnju” kao onog koji prihvata nastavnička pravila i izbegava mešanje u posao nastavnika (Lortie, prema Powell, 1994).

Zaključak: Sistemski pristup u sagledavanju odnosa porodice i škole

U čemu su ograničenosti postojeće prakse: u roditeljima, školi ili pristupu problematici partnerstva, pa time i pristupu učešća roditelja u odlučivanju? Postojeći pristup učešću roditelja u odlučivanju je parcijalno i manifestno usmeren: nji-me se nastoji da se poveća učešće roditelja u odlučivanju kroz mere propisivanja i uvođenja različitih oblika učešća, a zanemaruje celokupni kontekst uspostavljanja odnosa i priroda i kvalitet odnosa koji se uspostavljaju.

Sistemski pristup u određenju partnerstva podrazumeva holističko, procesno i kontekstualno sagledavanje odnosa kao kompleksnog sistema različitih, uzajamno uslovljenih, uzajamno povezanih i uzajamno zavisnih dimenzija koje ga određuju: društvene, programske, personalne i organizacione (Pavlović Breneselović, 2010).

Društvena dimenzija. Društveni kontekst istovremeno oblikuje i porodicu i školu kao i njihov uzajamni odnos. Društveni kontekst je kompleksan, multive-lan, uzajamno uslovljen i dinamičan sistem koji obuhvata dimenzije kulturnog konteksta i socijalnih karakteristika, prosvetne politike (kao izraza dominantnih društvenih potreba i određenja funkcije obrazovanja), kao i naučne paradigme iz koje sagledavamo ove odnose i aktualnih naučnih saznanja. Društveni kontekst determiniše demografska i kulturna obeležja porodice kao i socijalne uloge roditelja i profesionalaca. Iz različitih socijalnih uloga sledi različitost perspektiva, očekivanja i značenja koje imaju porodica i profesionalci i u odnosu na dete i na uzajamni odnos porodice i škole.

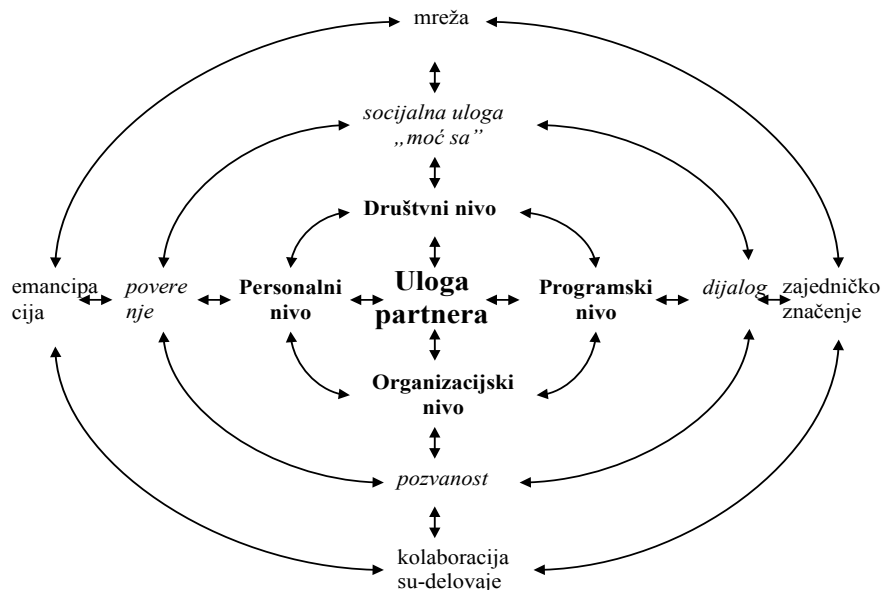
Programska dimenzija. Ona obuhvata i *programsku koncepciju* i *programsku realizaciju odnosa* sa porodicom. Praksa programa reflektuje određena polazišta (o porodici i programu) i shodno tome, određuje položaj i uloge porodice i profesionalaca u tom odnosu. Bitne subdimenzije programa, koje ne moraju biti, i najčešće nisu do kraja eksplicitne i elaborirane u programskom konceptu, su: programski pristup porodici (deficitarni pristup porodici ili pristup razvijanja ka-

paciteta porodice), polazište za uspostavljanje odnosa (da li je to program, porodica ili njihov odnos), model odnosa koji program promoviše, programske uloge roditelja i profesionalaca (npr. roditelj kao korisnik ili participator, profesionalac kao posednik znanja ili onaj koji ojačava kapacitete porodice i vlastite kapacitete).

Organizaciona dimenzija. Program je nerazdvojiv od konteksta – on realno ne postoji mimo određenog konteksta. Neposredni kontekst realizacije programa je školska organizacija u okviru koje se odnos uspostavlja: struktura i kultura škole (organizaciona sturktura, vrednosti i norme, pravila ponašanja), kao i definisana područja delovanja, oblikuju ovaj odnos.

Personalna dimenzija. Koliko god interakcije roditelja i nastavnika oblikuje i na njih utiče određeni društveni kontekst, programska koncepcija i kontekst u kome se program realizuje, one su uvek *lični susret pojedinaca* kroz koji se svi navedeni uticaji prelamaju i istovremeno, pojedinaca koji te uticaje personalno uobličavaju. Personalna dimenzija obuhvata npr. uverenja o vlastitoj ulozi, doživljaj pozvanosti, doživljaj vlastite moći, poverenje, personalnu istoriju odnosa.

Razumevanje i razvijanje odnosa, dakle socijalnih interakcija, je pitanje sagledavanja i menjanja položaja subjekta u tim odnosima kroz uloge koje imaju. Partnerske uloge roditelja i profesionalaca proističu iz rekonstrukcije u sve četiri dimenzije koje smo predstavili na Šemi 1.



Šema 1: Sistemska operacionalizacija partnerstva kroz dimenzije uloge partnera (Pavlović Breneselović, 2012)

Na nivou društvene dimenzije, to znači rekonceptualizaciju socijalne uloge profesionalaca i roditelja dekonstruisanjem hijerarhijskih odnosa: promenom strukture moći od *moći nad* drugima u *moć sa* drugima. Moć profesionalaca se ne bazira na hijerarhiji ekspertskog znanja, nego na potencijalu stvaranja uslova za ojačavanje drugih (čime se razvija *moć za* i vlastito osećanje moći – samopoštovanje) i jača *moć sa* (Chambers, 2004).

Na programskom nivou to znači razmenu kroz *dijalog* kroz koji će „sagledavati svoja uverenja o deci, podučavanju i učenju ne kao neutralna i nezavisna već kao istorijski i kulturno uslovljena i time otvorena za tumačenje, kritikizam i rekonstrukciju, vlastitu i sa drugima, i podsticanje roditelja da sagledaju svoja uverenja na isti način” (Hughes and MacNaughton, 2007; Lopez, 2004).

Na organizacijskom nivou to znači strukturu i kulturu ustanove koja realizuje program uključivanja porodice kojim se promoviše *pozvanost* (Hoover, 2005; Henderson and Mapp, 2002; Ferguson, 2008; Harvard Family...,2010) i participacija: organizacija prostora i vremena koja omogućava participaciju; transparentne procedure participacije; kultura kolaboracije i kontinuiranog učenja itd.

Na personalnom nivou to znači *poverenje* kao spremnost da izložimo sebe drugome, izgrađeno kroz socijalne interakcije bazirane na poštovanju, pažnji, integritetu i kompetencijama druge strane (Bryk i Schneider prema Mendoza et al., 2003).

Uzajamno povezane i potkrepljujuće dimenzije (središnji krug na Šemi 1.) dijaloga, deljenja moći, poverenja i pozvanosti generišu suštinu partnerstva (spoljašnji obod na Šemi 1): *mrežu* kao strukturu odnosa koji se zasnivaju na zajedničkoj moći (Capra, 1998), kao socijalnog kapitala; izgrađivanje *zajedničkog značenja; kolaboraciju; emancipaciju* – jačanje vlastitih kapaciteta za razumevanje dece, njihovih potreba i kapaciteta, učenje i menjanje društvene prakse.

Legislativno regulisanje učešća roditelja u odlučivanju jeste neophodan preduslov, ali nikako nije dovoljna mera kojom se obezbeđuje stvarno učešće roditelja. O tome nam svedoče i podaci dobijeni ovim istraživanjem. Oblici učešća roditelja ne mogu se unositi kao gotovi obrasci partnerstva već se, obrnuto, kroz proces razvijanja ovih oblika razvijaju partnerski odnosi. Drugo, taj proces se ne odvija u vakuumu i uslovljen je nizom kontekstualnih varijabli koje se takođe moraju menjati (Weiss, 2010; Harvard Family...,2010). Postojeći modeli saradnje sa porodicom usmereni su na plan pojedinačne škole i individualnih roditelja, a ne na povećanje moći socijalne uloge roditelja da se utiče na obrazovanje, jačanjem civilne uloge roditelja kao građanina (Heargreaves, 2002; Vincent, 1996) i

na systemske i institucionalne promene kojima bi se unapredili obrazovni uslovi i za decu i za porodicu (Waisse, 1987). Povećanje moći socijalne uloge roditelja jačanjem uloge građanina kroz povezivanje, identifikovanjem zajedničkih interesa, lobiranjem za potrebne promene, uključivanjem u socijalne akcije, istinskom participacijom u upravljanju i odlučivanju, stvara se osnov za ravnopravno učešće porodice u javnom obrazovanju a time i njegov veći kvalitet.

Za izradu ovog rada autor duguje zahvalnost Education Support Program of the Open Society Institute (OSI) u okviru čijeg programa *Advancing Educational Inclusion and Quality in South East Europe Initiative* je obezbeđen grant za istraživanje i dostupnost bazi podataka dobijenih na „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“.

Korišćena literatura

- Capra, F. (1998). *Mreža života: Novo znanstveno razumevanje živih sustava*. Zagreb: Liberata
- Cartwright, A. (2009). *What do parents expect from schools and what do they think schools expect from them?* Synthesis of the Focus Group Reports, CEU
- Carvalho, M.E. de. (2001). *Rethinking Family-School Relation: A Critique of Parent Involvement in Schools*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates
- Chambers, R. (2004). *Ideas for development: reflecting forwards*. Brighton: Institute of Development Studies, Working paper No 238
- Cotton, K., Wiklund, R. (2001). *Parent Involvement in Education*. Northwest Regional Educational Laboratory, SIRS – School Improvement Research Series
- Davies, D. (2002). Partnering – The 10th School Revisited: Are School/ Family/ Community Partnerships in the Reform Agenda Now?, *Phi Delta Kappan*, 83(5): 388–392
- DfES (2004). *Parental Involvement in Children's Education Survey*. London: DfES
- Edwards, A., Warin, J. (1999). Parental Involvement in Raising the Achievement of Primary School Pupils: Why Bother? *Oxford Review of Education*, 25(3): 325–341
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community Partnership. *Phi Delta Kappan*, 77:701–712.
- Epstein, J., Sanders, M.G. (2001). School-Family-Community Partnership and Educational Change: International Perspektive; u Hargreaves, A., Lieberman, A., u Fullan, M. and Hopkins, D. (ed) *International Handbook of Educational Change* (482–505), Amsterdam: Kluwer Academic Publisher,
- Epstein, J.L., Sheldon, S. (2006). Moving forward: ideas for research on school, family and community partnership; u C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.) *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*. (117–138), Thousand Oaks, CA: Sage Publications

- Ferguson, C. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture – A Review of Current Literature*, Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching, *Teacher College Record*, 103(6):1056-1080
- Harvard Family Research Project (2010). *Family Engagement as a Systemic, Sustained, and Integrated Strategy to Promote Student Achievement*, Harvard Graduate School of Education
- Henderson, A., Mapp, K. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections*, Austin: SEDL
- Hoover-Dempsey, K.V et al. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications, *The Elementary School Journal*, 106 (2): 105–130
- Hughes, P., MacNaughton, G. (2007). Who is the expert: Reconceptualising parent-staff relations in early education, *Australian Journal of Early Education*, 24: 27–32
- Irvine, S. (2002). *Parent conceptions of their role in ECEC public policy and service development*, Cambera, Current issues in phenomenography symposium, November 2002, 27–30
- Jordan, C., Orozco, E., Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family and Community Connections*, Austin: Northwest Centre for Family and Community Connections
- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The Essential Conversation: What Parents and Teachers Can Learn from Each Other*, New York: Balantains Book
- Lopez, E.M., Kreider, H., Caspe, M. (2004). Co-constructing Family Involvement, Harvard Family Research Project: *The Evaluation Exchange*, 10 (4):2–5
- Lumby, J. (2007). Parent voice: knowledge, values and view point, *Improving Schools*, 10 (3): 224–239
- Mapp, K. (2002). *Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children Education*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, april 2002
- Mendoza, J., Katz, L. Robertson, A.S. (2003). *Connecting With Parents in the Early Years*, University of Illinois, Early Childhood and Parenting Collaborative Champaignu
- Munn, P. (2001). *Parental influence on school policy: some evidence from research* [Electronic database]. Education-line, University of Leeds, preuzeto 15.8.2008. sa <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000042.htm>
- OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*, OECD Public Agenda Survey (1999). *Playing Their Parts: What Parents and Teachers Really Mean by Parent Involvement*, preuzeto 12.6. 2010. sa www.publicagenda.org
- Pavlović Breneselović, D. (2010). Partnerstvo u obrazovanju, *Andragoške studije*, (2): 123–139
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu porodice i javnog vaspitanja*, Beograd: Filozofski fakultet
- Powell, D. (1994). *Families and Early Childhood Programs*, Washington DC: NAEYC

- Powell, D. (2003). Relations Between Families and Early Childhood Programs; u: Mendoza, J., Katz, L. Robertson, A.S. *Connecting With Parents in the Early Years* (141–154), University of Illinois, Early Childhood and Parenting Collaborative Champaign
- Railsback, J., Brewster, C. (2003). *Building Trust With Schools and Diverse Families*, Portland: Northwest Regional Educational Laboratory,
- Sharon, A. et al. (1997). *What Teachers Want from Parents and What Parents Want From Teachers: Similarities and Differences*, Paper presentation at the Annual Meeting of the American Educational Research Association
- The Center for Comprehensive School Reform and Improvement (2005). *Meeting the Challenge on Involving Parents in Schools*, Newsletter, August 2005
- Vincent, C. (1996). Parent Empowerment? Collective action or inaction in education, *Oxford Review of Education*, 22(4): 465–482
- Weiss, H., Lopez, E., Rosenberg, H. (2010). *Beyond Random Acts – Family, School, and Community Engagement as an Integral Part of Education Reform*, SEDL/Harvard Family Research Project

SCHOOL FAMILY PARTNERSHIP AS DIMENSION OF QUALITY IN EDUCATION

Controversies over parents involvement in school decision-making

Dragana Pavlović Breneselović
University of Belgrade, Faculty of Philosophy

Abstract

The rights of parents in education imply, on the one hand, the right to influence their children's education, and on the other hand, the need to strengthen the responsibilities of parents in the education of the child. Through greater participation in decision-making, attempts have been made to give parents the role of participators and active citizens, thus reflecting a shift in understanding civil rights from the users' social rights to participatory rights with their obligations and responsibilities. Extension of social obligations is seen as the means of strengthening local democracy, and thereby the democratization of society in general. The article is focussed on the review of the limitations of the existing approach in the educational policy. Using the data base obtained in „2009 Cross-National Survey of Parents in South East Europe (SEE) countries“ which included the sample of 1153 parents and 32 elementary school principals in Serbia, we analyzed data about the frequency and domains of involvement as well the perceived parents and school capacities and barriers for participation. We have tried to explain the controversies in school-family collaboration by opening-up the essential issues in the relationship between the family and the school: the issues of inequality of power, as well as diversities of social roles of parents and professionals and hands, differences in perspectives, expectations and meanings. We elaborated the systemic approach to issue of parent participation, as alternative to existing practice.

Key words: participation of parents in decision-making; perspectives of parents and principals; balance of power; dimensions of the partnership; parent as a citizen.