



Николета М. Гутвајн¹,
Марина М. Ковачевић Лепојевић
Институт за педагошка истраживања,
Београд, Република Србија

Оригинални
научни рад

Родитељски надзор, проблеми у њонашању и школско њосијнијуће деоградских средњошколаца²

Резиме: Разлике у школском њосијнијућу ученика њовезују се са мношњвом фактиора, а међу најзначајније убрајају се: њородица, школа и личне карактеристике ученика. Социјални односи унутар њородице, њосебно између родитеља и деце, често се у литератури њовезују са различитим аспектима школског прилагодњавања и нивоом школског њосијнијућа ученика. Циљ истраживања представља сагледавање њовезаности школског њосијнијућа са родитељским надзором и екстернализованим проблемима у њонашању код деградских средњошколаца. Узорак чини њеисто седам ученика оба пола, узрасћа од њеинаести до осамнаести година. Подаци о екстернализованим проблемима прикуљени су њушем ASEBA YSR/11-18, а о родитељском надзору њушем Скале родитељског надзора (Parental monitoring Scale). Као критеријум школског њосијнијућа узети је усиех средњошколаца на њолугодишњу. Хијерархијском мултиваријантном регресионом анализом утврђено је да исијниване варијабле објашњавају 13,9% исијниване варијансе школског њосијнијућа, њри чему најзначајније ефекте остварују узрасћ ($\beta=0.165$) и самоизвешјавање ($\beta=0.210$). Резултати истраживања су импликативни за унапређивање сарадње њородице и школе.

Кључне речи: школско њосијнијуће, родитељски надзор, самоизвешјавање, екстернализовани проблеми, ученици средње школе.

¹ gutvajnnikoleta@gmail.com

² Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-68/2020-14/200018).

Copyright © 2020 by the authors, licensee Teacher Education Faculty 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.

Увод

Фактори који се најчешће доводе у везу са разликама у школском постигнућу ученика су: а) *груптивена средина* (класна и расна припадност, тип средине, напуштање школовања као последица друштвеног утицаја); б) *породица* (образовни статус родитеља, запосленост родитеља, материјални приходи, број чланова домаћинства, потпуност породице, психосоцијална клима у породици, породични односи, очекивања родитеља); в) *школа* (припремљеност наставника за образовни рад и квалитет тог рада, организација наставе, примена савремених метода, облика и средстава у настави, интерперсонални односи између ученика и наставника, општа атмосфера у школи, очекивања наставника) и г) *личне карактеристике* ученика (интелигенција, вредности, интересовања, очекивања) (Milošević, 2004; 2006; Gutvajn, 2010; Gutvajn, Džinović, 2019; Malinić, 2009). Имајући у виду сложеност и разноврсност напред наведених фактора постигнућа, усредсредимо се на проучавање неких релевантних индикатора породичног контекста и њиховог утицаја на понашање и школско постигнуће ученика.

Укљученост родитеља у образовање деце претпоставља велики број стратегија, од образовних очекивања родитеља до пружања подстицајног окружења за учење. У највећем броју студија прави се разлика између интервенција усмерених на породично окружење, школски контекст и академску социјализацију (Benner, Boyle & Sadler, 2016; Hill & Tyson, 2009). Интервенције које се примењују у породичном окружењу су, на пример: помагање око домаћих задатака или комуникација родитељ - дете о школским активностима, пружање подстицајног окружења за учење и друго. У школи родитељи су, на пример, укључени у: комуникацију родитељ - наставник, обележавање важних школских догађаја, волонтирање и слично. Академска социјализација представља појам који обједињује

активности родитеља попут заједничког планирања будућности, разматрања стратегија учења, подстицања образовних и окупационих аспирација деце, подршке у повезивању школских садржаја са ученичким образовним аспирацијама. Поједини аутори (Grolnick & Slowiaczek, 1994) обједињују ангажовања родитеља код куће и у школи изразом бихевиорална укљученост. Затим, под когнитивно-интелектуалном укљученошћу подразумевају активности које представљају израз иницијативе родитеља за когнитивном и интелектуалном стимулацијом деце. И као трећи вид укључености издвајају се активности које обједињује израз академске социјализације. Резултати метааналитичких студија указују на позитивну повезаност укључености родитеља у образовни процес и школског постигнућа средњошколаца (Hill & Tyson, 2009; Hattie, 2009). Од облика укључености родитеља издвајају се стратегије које обједињује конструкт академске социјализације. Учешће у изради домаћих задатака као и одржавање комуникације са наставницима такође утиче на повећање школских постигнућа. Приметно је да родитељска контрола и супервизија остварују најмање ефекте на школско постигнуће (Hattie, 2009).

У периоду средње школе ученици се суочавају са великим изазовима у прилагођавању, многим променама које намећу потребу за усклађивањем нових квалитета улога (биолошке, социјалне, образовне). Анализирајући тридесет једну студију о вези између укључености родитеља и школских постигнућа код средњошколаца, откривене су негативне везе између родитељске контроле (помагање и/или контрола домаћих задатака, контрола слободног времена и друго) и школског постигнућа (Hill & Tyson, 2009). С обзиром на то да слаби ефекат директне родитељске контроле и јача ефекат академске социјализације у вези са школским постигнућем, у средњошколском периоду до изражаја долазе други аспекти родитељског надзора који захтевају добру комуникацију родитељ - дете. Бу-

дући да су средњошколци развојно спремнији да преузму активнију улогу у образовању, директна родитељска помоћ око домаћих задатака или интензивна комуникација са наставницима се чини све мање потребном, последично, и мање ефикасном (Hill & Tyson, 2009). Према томе, приметно је померање ка мање директним, мање видљивим стратегијама родитељске подршке. С тим у вези, чини се да је на средњошколском узрасту прикладније посматрати сам контекст родитељских поступака који произлазе из доминантног васпитног стила у породици. Истраживачи се с тим у вези неретко опредељују да стратегије укључености родитеља у образовање посматрају у ширем контексту, те се као релевантни конструкти намећу стилови родитељства, родитељски надзор, подршка родитеља, комуникација родитељ - дете и друго (Chesca & Abundis-Gutierrez, 2018; Diaconu-Gherasim & Măirean, 2016; Shah, Majoka & Ahmad, 2016; Boonk, Gijsselaers, Ritzen & Brand-Gruwel, 2018; Casanova, García-Linares, De la Torre & Carpio, 2005; Inam, Nomaan & Abiodullah, 2016; Park, Seo, Moore & Kim, 2017; Huang & Yan, 2018).

Према дефиницији скандинавских аутора, која је у савременој литератури у учесталој употреби, родитељски надзор представља знање родитеља о активностима деце и адолесцената ван куће, које делимично зависи од напора родитеља (распитивање родитеља и родитељска контрола) да открију где и на који начин њихова деца проводе слободно време, а делимично од воље деце да им то спонтано саопштавају (самоизвештавање) (Stattin & Kerr, 2000). Према овој дефиницији, укљученост родитеља у образовање адолесцената представља део родитељског надзора.

Налази истраживача указују на то да су екстернализовани проблеми, после анксиозности, најзаступљенији у популацији адолесцената (Merikangas et al., 2010). Екстернализовани проблеми у општој популацији адолесцената могу бити тумачени као део нормативне развојне кри-

зе, с једне, те као увод у много озбиљније проблеме малолетничке делинквенције у ужем смислу и криминалног понашања у одраслом добу, с друге стране. Екстернализовани проблеми у понашању адолесцената претпостављају сукобе са окружењем – другим људима, правилима понашања и обухватају понашања којима се крше правила и агресивно понашање (Achenbach & Rescorla, 2001).

Иако се веза школског постигнућа и проблема у понашању већ сматра општим местом у науци, полемике око механизма којима се објашњава негативна веза између поменутих појава су још увек присутне. Налази најчешће подразумевају бидирекционе везе (Van Lier et al., 2012; Breslau et al., 2009; Masten et al., 2005). Резултати канадске студије указују на то да екстернализовани проблеми у детињству утичу на слабије школско постигнуће и вршњачку виктимизацију, који повратно утичу на екстернализоване и интернализоване проблеме (Van Lier et al., 2012). Истраживачке студије упућују на то да екстернализовани проблеми од детињства до адолесценције утичу на смањење академских компетенција ученика, док се дефицит у компетенцијама и постигнућу повратно одражава на испољавање интернализованих и екстернализованих проблема (Breslau et al., 2009; Masten et al., 2005). Наиме, екстернализовани, али не и интернализовани проблеми на узрасту од десет година предвиђају лошије школско постигнуће на узрасту од седамнаест година, које утиче на испољавање екстернализованих и интернализованих проблема на узрасту од тридесет година (Masten et al., 2005). У групама богатих адолесцената са екстернализованим проблемима, као и оних са појединачним симптомима попут злоупотребе марихуане, откривена су слабија школска постигнућа (Ansary & Luthar, 2009).

Поставља се питање о повезаности школског постигнућа са родитељским надзором и бихевиоралним проблемима и како се варија-

бле међусобно односе. Друго, у којој мери школском постигнућу појединачно доприносе родитељски надзор и бихевиорални проблеми. Аутори полазе од тога да ће аспекти родитељског надзора који су у највећој мери одређени квалитетнијим односом родитељ – дете, попут самоизвештавања (и за разлику од родитељске контроле), и који представљају важан предуслов за одвијање академске социјализације имати најзапаженији позитиван утицај на школско постигнуће. Очекује се и негативан утицај екстернализованих проблема на школско постигнуће у адолесценцији.

Методолошки приступ

Циљ. Циљ истраживања представља сагледавање повезаности школског постигнућа са родитељским надзором и екстернализованим проблемима у понашању код београдских средњошколаца.

Задачи. Задачи који произилазе из циља су: испитивање главних карактеристика родитељског надзора београдских средњошколаца, процена екстернализованих проблема код београдских средњошколаца и испитивање односа између школског постигнућа, родитељског надзора и екстернализованих проблема.

Хипотезе. Главна хипотеза је да родитељски надзор и екстернализовани проблеми значајно доприносе школском постигнућу код београдских средњошколаца. Претпоставља се да ће аспекти родитељског надзора који подразумевају добар однос родитељ – дете, попут самоизвештавања, имати најзначајнији утицај на постигнуће средњошколаца. Очекује се да ће се варијабле екстернализованих проблема у значајној мери појачати утицај родитељских варијабли.

Учесници и процедура. Узорак чини петсто седам ученика оба пола, узраста од петнаест до осамнаест година. Просечан узраст ученика је 16,69 (SD=1,119). Узорак је уједначен према уз-

расту, полу, разреду и типу школе (гимназије и стручне школе). Случајним избором једног одељења из сваког разреда (од првог до четвртог) из шест београдских средњих школа одабрани су учесници истраживања. Подаци су од ученика прикупљени путем анкете. Попуњавање упитника је било анонимно. За попуњавање упитника био је потребан један школски час. Ученицима су претходно дате усмене и писане инструкције за попуњавање упитника.

Инструменти. За процену понашања којим се крше правила коришћена је Скала понашања којим се крше правила (енг. *Rule-Breaking Behavior*), а агресивног понашања Скала агресивног понашања (енг. *Aggressive Behavior*) Ахенбаховог упитника за младе (енг. *Youth Self-Report – YSR*) (Achenbach & Rescorla, 2001). Ахенбахов Упитник за младе је део инструментаријума за процену емоционалних, социјалних и бихевиоралних проблема деце и омладине Ахенбахов систем емпиријски базиране процене (енг. *Achenbach System of Empirical Based Assessment – ASEBA*). Упитник је нормиран за узраст од једанаест до осамнаест година. Скала понашања којим се крше правила садржи шеснаест ајтема, на пример, „Пијем алкохол без одобрења родитеља“ или „Лажем и варам друге“. Скала агресивног понашања садржи седамнаест ајтема, на пример: „Често се потучем“ или „Физички нападам друге особе“. Скале су тростепене Ликертовог типа, а испитаници одговарају бирајући један од понуђених одговора од 0 – нетачно, преко 1 – делимично тачно и 3 – тачно. Укупан скор екстернализованих проблема, као и скорови на Скали агресивног понашања и Скали понашања којим се крше правила добијају се сабирањем одговора, а виши скорови подразумевају већу заступљеност екстернализованих проблема у понашању. Коефицијенти Кромбах алфе за Скалу понашања којим се крше правила ($\alpha=0,82$) и Скалу агресивног понашања ($\alpha=0,84$) одражавају добру унутрашњу конзистенцију и у складу су са налазима других истраживача. На пример, на узор-

ку од седамсто двадесет троје деце узраста од једанаест до осамнаест година утврђене су вредности коефицијената од 0,81 за Скалу понашање којим се крше правила и 0,86 за Скалу агресивног понашања (Achenbach & Rescorla, 2001).

Процена родитељског надзора вршена је на основу четири скале под називом: Знање родитеља (енг. *Parents' Knowledge*), Самоизвештавање детета (енг. *Child Disclosure*), Распитивање родитеља (енг. *Parental Solicitation*) и Родитељска контрола (енг. *Parental Control*) (Stattin & Kerr, 2000). Девет ајтема на скали Знање родитеља мери информисаност родитеља о активностима, кретањима и о пријатељима детета. На пример, „Да ли твоји родитељи знају како проводиш слободно време?“. Пет ајтема на скали Самоизвештавање детета мери спонтано извештавање детета о сопственим активностима, свом кретању и својим пријатељима. На пример, „Да ли причаш родитељима о својим друговима/другарицама?“. Пет питања на скали Распитивање родитеља мери родитељске вештине којима се адолесценти подстичу на саопштавање о сопственим активностима, кретањима и пријатељима ван породице. На пример, „Колико често су те у претходних месец дана твоји родитељи питали како си провео/ла слободно време?“. Шест ајтема скале Родитељска контрола мери поступке којима су родитељи контролисали слободно време детета. На пример, „Да ли мораш да питаш родитеље за дозволу да изађеш у ноћни излазак преко викенда?“. Скорови на скалама Знање родитеља, Самоизвештавање детета, Распитивање родитеља и Родитељска контрола добијају се сабирањем одговора, с тим да виши скорови подразумевају већу заступљеност наведених аспеката родитељског надзора. Коефицијенти поузданости за скале Знање родитеља ($\alpha=0,84$), Самоизвештавање детета ($\alpha=0,74$) и Родитељска контрола ($\alpha=0,83$), према резултатима добијеним у овом истраживању, сматрају се добрим или прихватљивим, за разлику од скале Распитивање родитеља, где се сматрају сумњивим ($\alpha=0,67$). Ау-

тори су на узорку од седамсто три шведска четрнаестогодишњака открили сличне резултате о унутрашњој конзистентности скала (Stattin & Kerr, 2000).

Процена школског постигнућа вршена је на основу извештавања средњошколаца о школском успеху који су имали на крају полугодишта (недовољан, довољан, добар, врло добар и одличан).

Статистичка обрада података. За обраду података коришћен је статистички програмски пакет IBM SPSS Statistics for Windows, version 19. Анализе приказане у овом раду извршене су на мерама нормализованим путем Бломовог алгоритма. Повезаност варијабли школског успеха, родитељског надзора и екстернализованих проблема испитивана је путем Пирсоновог коефицијента корелације (r). За испитивање доприноса родитељског надзора и екстернализованих проблема у предвиђању школског постигнућа коришћена је хијерархијска линеарна регресиона анализа (β).

Резултати истраживања

Повезаност школског постигнућа, родитељског надзора и екстернализованих проблема. Основне дескриптивне карактеристике и однос између варијабли приказани су у Табели 1. Школско постигнуће значајно корелира са испитиваним варијаблама. Позитивна корелација са полом указује на то да средњошколке остварују боље школско постигнуће у односу на средњошколце, као и они старијег узраста. Од варијабли родитељског надзора, распитивање родитеља и родитељска контрола нису статистички значајно повезани са школским постигнућем. Са знањем родитеља и самоизвештавањем адолесцената остварене су позитивне статистички значајне корелације. Према томе, средњошколци чији родитељи имају већа знања о томе како они проводе време мимо њихове супервизије и који чешће

самоизвештавају имају бољи школски успех. Са агресивним понашањем, понашањем којима се крше правила и екстернализованим проблемима остварене су очекивано негативне статистички значајне везе.

Од интеркорелација, занимљив је податак о томе да узраст нема статистички значајних корелација са агресивним понашањем и екстернализованим проблемима, за разлику од позитивних статистички значајних корелација са понашањем којима се крше правила. Очекивано, негативне статистички значајне корелације са узрастом имају варијабле родитељског надзора, осим распитивања родитеља, што се није показало релевантним. Варијабле родитељског надзора остварују негативне статистички значајне

везе са варијаблима екстернализованих проблема, с тим што нису утврђене статистички значајне везе између родитељске контроле и агресивног понашања.

Дојринос родитељског надзора и екстернализованих проблема предвиђању школског постигнућа. Како би се утврдио специфичан допринос сетова испитиваних варијабли (родитељски надзор, екстернализовани проблеми), спроведена је хијерархијска мултиваријантна регресиона анализа. Из Табеле 2 може се уочити да испитиване варијабле објашњавају 13,9% испитиване варијансе школског постигнућа. Према томе, пол и узраст као контролне варијабле објашњавају 3% објашњене варијансе школског постигнућа. Старији узраст у сва три моде-

Табела 1. Корелације између школског постигнућа, пола, узраста, мера родитељског надзора и екстернализованих проблема.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ШП		0.132 **	0.118 **	0.136 **	0.200 **	0.059	0.057	-0.185 **	-0.316 **	-0.268 **
Пол	0.132 **		0.052	0.211 **	0.329 **	0.176 **	0.202 **	-0.002	-0.229 **	-0.115 **
Узраст	0.118 **	0.052		-0.129 **	-0.086 *	-0.039	-0.227 **	0.023	0.134 **	0.070
ЗР	0.135 **	0.211 **	-0.129 **		0.673 **	0.473 **	0.321 **	-0.303 **	-0.515 **	-0.437 **
С	0.200 **	0.329 **	-0.086 *	0.673 **		0.529 **	0.233 **	-0.263 **	-0.471 **	-0.391 **
РР	0.059	0.176 **	-0.089	0.473 **	0.529 **		0.300 **	-0.303 *	-0.232 **	-0.171 **
РК	0.057	0.202 **	-0.227 **	0.321 **	0.233 **	0.300 **		-0.263	-0.234 **	-0.159 **
АП	-0.185 **	-0.002	0.023	-0.303 **	-0.263 **	-0.099 *	-0.067 **	-0.067 **	0.659 **	0.928 **
КП	-0.32 **	-0.229 **	0.134 **	-0.515 **	-0.471 **	-0.232 **	-0.234 **	-0.234 **		0.883 **
ЕП	-0.27 **	0.115 **	0.070	-0.437 **	-0.391 **	-0.171 **	-0.159 **	-0.159 **	0.883 **	

ШП – Школско постигнуће; ЗР – Знање родитеља; С – Самоизвештавање; РР – Распитивање родитеља; РК – Родитељска контрола; АП – Агресивно понашање; КП – Кршење правила; ЕП – Екстернализовани проблеми.

(*) p<.05; (**) p<.01

Табела 2. Хијерархијска регресиона анализа предикције школско постигнућа.

	Модел 1			Модел 2			Модел 3		
	B	SEB	β	B	SEB	β	B	SEB	B
Пол	0.218	0.076	0.127**	0.096	0.080	0.056	0.030	0.079	0.021
Узраст	0.084	0.033	0.111*	0.109	0.304	0.056**	0.121	0.033	0.165**
Знање родитеља				0.022	0.054	0.026	-0.077	0.053	-0.090
Самоизвештавање				0.181	0.055	0.210**	0.116	0.044	0.020*
Распитивање родитеља				-0.071	0.046	-0.082	-0.045	0.044	-0.052
Родитељска контрола				0.040	0.041	0.046	0.019	0.040	0.020
Агресивно понашање							0.153	0.250	-0.258
Кршење правила							-0.226	0.203	-0.258
Екстернализовани проблеми							-0.176	0.398	-0.206
R2		0.030			0.068			0.139	
Прилагођени R2		0.026			0.056			0.124	
F промене у R2		7.76**			5.05**			13.81**	

(*) p<.05; (**) p<.01

ла предикuje боље школско постигнуће, с тим да се код девојчица очекује веће постигнуће само у првом моделу. Варијабле родитељског надзора доприносе још додатних 3,8% варијансе, при чему боље школско постигнуће од варијабли родитељског надзора предикuje само веће самоизвештавање адолесцената о начинима на које средњошколци проводе време мимо супервизије родитеља. Двоструко већи проценат варијансе објашњавају варијабле екстернализованих проблема које су додате у трећем кораку. Упркос оствареним значајним корелацијама изостаје ефекат варијабли екстернализованих проблема.

Дискусија и закључак

Истраживање односа породичних и личних варијабли које доприносе или бар могу бити повезане са школским постигнућем од значаја је за унапређивање образовне праксе. Аспекти родитељског надзора којима се више уважава од-

нос родитељ - дете, као што је самоизвештавање, откривају динамику породичних односа којом се уважава процес академске социјализације у породици. Како расту, ученици постају свеснији употребне вредности образовања, боље планирају будућност, расте академски селф-концепт, генерално су психолошки и социјално компетентнији, што се позитивно одражава на школско постигнуће. Иако се нису издвојили значајни ефекти појединачних фактора екстернализованих проблема, утврђен је двоструко већи допринос у односу на претходно унете варијабле родитељског надзора.

Истраживачки налази указују на то да се узраст показао као стабилан фактор који доприноси школском постигнућу, при чему ученици на старијем узрасту остварују бољи успех. Иако се већи број студија бавио утицајем ефеката узраста на школско постигнуће у основној школи, постојећи подаци указују на то да је ефекат узраста, као и у овом истраживању, доследан (Smith,

2009). Према томе, на старијем узрасту ученици испољавају боље постигнуће, како изражене кроз просечну оцену, тако и путем појединачних компетенција, па и оних које се не мере у школском контексту. Истраживања сведоче да је ефекат узраста снажнији код ученица, као и код ученика лошијег социоекономског статуса (Smith, 2009). Разлог може бити што са узрастом долази до профилисања сета когнитивних вештина попут резоновања, самоевалуације, саморепрезентације и утичу на школско постигнуће, при чему на млађем узрасту утицај изостаје (Demetrioua, Kazib, Makrisc & Spanoudis, 2020).

Како на средњошколском узрасту адолесценти проводе мање времена под директном супервизијом родитеља, истраживачки налази указују на важност самоизвештавања адолесцената као главног извора знања родитеља о њиховим кретањима и активностима, у школи и ван ње (Frijns, Keijsers, Branje & Meeus, 2010; Keijsers, 2010; Laird & Marrero, 2010; Stattin & Kerr, 2000). Истраживачке студије бележе опадање самоизвештавања у периоду средње адолесценције (Keijsers, Frijns, Branje & Meeus, 2009; Keijsers, 2010), али налази указују да самоизвештавање расте у периоду касне адолесценције, што се може објаснити тиме да су афективно везивање за вршњаке и конформистичко понашање с тим у вези на врхунцу у периоду средње адолесценције (Smetana, 2011). Дешавања у школи и школско постигнуће најчешће представљају неутралну тему за саопштавање, за разлику од љубавних веза или ризичних активности са вршњацима (Smetana et al., 2006). И избегавање саопштавања и парцијално извештавање заправо су начини да се информација прикрије од родитеља, али, будући да не захтевају фабриковање информација, не могу се окарактерисати као лагање. Несаопштавање може бити само један од путева за развој аутономије адолесцената (Smetana, 2011). Аутори сматрају да постоји реципроцитет са појавом самоизвештавања и да компоненте надзора

треба изучавати у контексту узајамне комуникације родитеља и адолесцената (Keijsers, 2010). Аутори истичу да самоизвештавање адолесцената о својим активностима у кретањима може бити резултат прошлих напора родитеља у виду распитивања, што код деце потенцијално ствара навику саопштавања (Stattin & Kerr, 2000). Према томе, самоизвештавање представља резултат много већих напора родитеља у погледу неговања квалитета односа родитељ - дете него што би се то на први поглед могло уочити.

Истраживачки докази о повезаности родитељског надзора и школског постигнућа наизглед су поларизовани. Са једне стране, истраживања која полазе од дефиниције родитељског надзора као родитељске контроле указују на негативну везу са школским постигнућем деце (Areepattamannil, 2009; Rogers, Theule, Ryan, Adams & Keating, 2009). Према томе, како је доказано и у овој студији, контролисање домаћих задатака, организовање слободног времена детета и академски притисак с тим у вези утичу на слабење школских постигнућа (Areepattamannil, 2009). Механизми којима се школско постигнуће смањује могу бити различити. На пример, родитељски надзор у школском контексту као вид родитељског притиска и контроле може утицати на смањење интринзичке мотивације, потцењивање процеса учења и осећај личне вредности и одговорности код деце (Grolnick, 2003; према: Areepattamannil, 2009). Утврђено је да се родитељски надзор у школском контексту одражава на снижавање академских компетенција деце, које се потом одражавају на њихова слабија постигнућа (Rogers et al., 2009). Са друге стране, научна грађа обилује подацима о позитивном утицају родитељског надзора на школско постигнуће. Ради се о студијама у којима је родитељски надзор операционализован шире од појма родитељске контроле тако да укључује процесе типичне за академску социјализацију у породици. Резултати истраживања упућују на стабилност утицаја родитељског над-

зора на школско постигнуће (Affuso, Vacchini & Miranda, 2016). Позитиван утицај школског постигнућа потврђује се и директно и индиректно посредством унапређених социјалних компетенција ученика (Brajša-Žganec, Merkas & Šakić Velić, 2019), самоефикасности и друго (Cattellino, Morelli, Baiocco & Chircumbolo, 2019).

Истраживачки докази указују на то да се ученици и ученице разликују по различитим когнитивним, психолошким, као и начинима на које одређени ситуациони фактори (на пример, породица и школа) делују на њих. Метааналитичке студије указују на то да су се ученице од ученика показале бољим у читању, писању, уметности, а дечаци у математици, информатици, архитектури, неретко и друштвеним наукама (Lietz, 2006; Huang, 2013). Утврђено је да се разлике у академској самоефикасности мењају са узрастом, при чему су, на пример, разлике између дечака и девојчица у математици најизраженије у касној адолесценцији (Huang, 2013). Аутори уводе и варијабле из школског контекста с тим у вези, при чему ученице имају бољи школски успех, јер боље прихватају садржаје које презентују истополни наставници, а с обзиром на то да је више жена на радним местима наставника (Dee, 2005; Holmlund & Sund, 2008; Egalite & Kisida, 2017). Како би разумели налаз из датог истраживања да се ефекат пола губи након увођења варијабле екстернализованих проблема, треба имати у виду да се ученици и ученице разликују само по појединим психолошким карактеристикама, међу којима је, на пример, агресивно понашање (хипотеза сличности међу половима).

Истраживачки налази указују на то да социјалне норме (заступљене у породици и школи) утичу на постигнућа која ученици остварују у образовном процесу, те и квалитет прилагођавања генерално. Налази шведске лонгитудиналне студије о вези породичних фактора, школског постигнућа и екстернализованих и интер-

нализованих проблема указују на то да је родитељска топлина, измерена у првој тачки, била повезана са вером ученика у себе у другој тачки, што је било значајно повезано са академским постигнућем и екстернализованим и интернализованим проблемима у трећој тачки (Gurdal, Lansford & Sorbring, 2016). Истраживања сведоче да позитивни родитељски поступци (на пример, адекватан родитељски надзор за разлику од прихваћености од стране родитеља) утичу на боља школска постигнућа и мање учестало испољавање екстернализованих проблема и других проблема у прилагођавању (Gaylord-Harden, 2008).

Једна од предности ове истраживачке студије је заснованост на перспективи студената о учешћу родитеља у образовном процесу, која се сматра најмеродавнијом у контексту испитивања односа породичних варијабли и школског постигнућа (Thomas, Muels, De Becker & Lombaerts, 2019), као и екстернализованих проблема (Youngstrom, Loeber & Stouthamer-Loeber, 2000). Истовремено, то је и главни недостатак ове студије, док би укључивање перспективе родитеља и наставника у великој мери допринело широј слици о утицају испитиваних породичних и личних карактеристика на школско постигнуће. Може се претпоставити да родитељи, ученици и наставници имају неслагане перцепције о укључености родитеља у школовање своје деце. Разлог више за сагледавање проблема из различитих перспектива је то што ученици са најслабијим постигнућима најчешће нису мотивисани да попуне упитник или то не ураде због изостајања или проблема у психосоцијалном функционисању. Од мањкавости студије издваја се и то што ниједан структурални породични фактор није укључен, попут породичног социоекономског статуса или породичне структуре, на пример. Могуће је да неки од ових фактора у значајној мери мењају утицај процесних породичних фактора или социоемоционалних проблема ученика. Школско постигнуће би

се могло испитати не само кроз просечну оцену, као у овој студији, већ и кроз процену квалитета академских компетенција. На пример, резултати истраживања могу упутити на закључак да су успешнији у школи они ученици који имају блиску и отворену комуникацију са родитељима. Међутим, интересантно би било истражити у каквој је вези већа усмереност родитеља на процес учења или на сам исход у вези са стилем родитељства, школским постигнућем и психосоцијалним статусом ученика. Занимљиво би било истражити индиректне везе између испи-

тиваних варијабли. На пример, да ли се школски успех и односи у породици кваре као последица проблема у прилагођавању или је путања обрнута. Било би добро укључити и више личних и контекстуалних карактеристика код средњошколаца (на пример, вршњачки или школски фактори) у истраживачки модел. Тиме би се стекли услови да се, у складу са релевантним теоријским поставкама, објасне механизми деловања слабог родитељског надзора и екстернали-

зованих проблема на школско постигнуће. На крају, праву природу односа између поменутих варијабли дала би лонгитудинална студија.

Литература

- Achenbach, T. M. & Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms and profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Affuso, G., Bacchini, D. & Miranda, M. C. (2017). The contribution of school-related parental monitoring, self-determination, and self-efficacy to academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 110 (5), 565-574.
- Ansary, N. S. & Luthar, S. S. (2009). Distress and academic achievement among adolescents of affluence: A study of externalizing and internalizing problem behaviors and school performance. *Development and Psychopathology*, 21 (1), 319-341.
- Areepattamannil, S. (2009). Parenting practices, parenting style, and children's school achievement. *Psychological Studies*, 55 (4), 283-289.
- Benner, A. D., Boyle, A. E. & Sadler, S. (2016). Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, 45 (6), 1053-1064.
- 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*. Retrieved May 15, 2020. from www: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. & Šakić Velić, M. (2019). The relations of parental supervision, parental school involvement, and child's social competence with school achievement in primary school. *Psychology in the Schools*, 56 (8), 1246-1258.
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V. & Schweitzer, J. (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*, 123 (6), 1472-1476.
- Casanova, P. F., García-Linares, M. C., De la Torre, M. J., & Carpio, M. D. L. V. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. *Educational Psychology*, 25 (4), 423-435.

- Cattellino, E., Morelli, M., Baiocco, R. & Chirumbolo, A. (2019). From external regulation to school achievement: The mediation of self-efficacy at school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 60, 127-133.
- Checa, P. & Abundis-Gutierrez, A. (2018). Parenting styles, academic achievement and the influence of culture. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1 (4).
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter. *American Economic Review*, 95 (2), 158-165.
- Demetriou, A., Kazib, S., Makris, N. & Spanoudis, G. (2020). Cognitive ability, cognitive self awareness, and school performance: From childhood to adolescence. *Intelligence*, 79, 1014-1032.
- Diaconu-Gherasim, L. R. & Măirean, C. (2016). Perception of parenting styles and academic achievement: The mediating role of goal orientations. *Learning and Individual Differences*, 49, 378-385.
- Inam, A., Nomaan, S. & Abiodullah, M. (2016). Parents' Parenting Styles and Academic Achievement of Underachievers and High Achievers at Middle School Level. *Bulletin of Education and Research*, 38 (1), 57-74.
- Frijns, T., Keijsers, L., Branje, S. & Meeus, W. (2010). What parents don't know and how it may affect their children: qualifying the disclosure-adjustment link. *Journal of Adolescence*, 33 (2), 261-270.
- Gaylord-Harden, N. K. (2008). The influence of student perceptions of parenting and coping on achievement and classroom behavior among African American children. *Psychology in the Schools*, 45 (8), 763-777.
- Grolnick, W. S. & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65 (1), 237-252.
- Gutvajn, N. (2010). Životni prioriteti neuspešnih učenika u srednjoj školi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42 (1), 109-127.
- Gutvajn, N., Džinović, V. (2019). *Identitet neuspešnog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Gurdal, S., Lansford, J. E. & Sorbring, E. (2016). Parental perceptions of children's agency: Parental warmth, school achievement and adjustment. *Early Child Development and Care*, 186 (8), 1203-1211.
- Egalite, A. J. & Kisida, B. (2018). The effects of teacher match on students' academic Perceptions and attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 40 (1), 59-81.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London, UK: Routledge.
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45 (3), 740-763.
- Holmlund, H. & Sund, K. (2008). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? *Labour Economics*, 15 (1), 37-53.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (1), 1-35.
- Huang, T. & Yang, Y. (2018). An Empirical Analysis of the Influencing Factors of Middle School Students' Academic Achievement in China: Based on the Following Survey Data of CEPS (2014-2015). In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)* (890-894). 2nd International Conference on Education Science and Economic Management (ICESEM 2018). Atlantis Press.
- Keijsers, L., Frijns, T., Branje, S. J. & Meus, W. (2009). Developmental links of adolescent disclosure, parental solicitation, and control with delinquency: moderation by parental support. *Developmental Psychology*, 45 (5), 1314-1327.

- Keijsers, L. (2010). *Does Your Mother Know? Parent-child Communication About Adolescent Daily Activities* (doctoral thesis). Utrecht: Utrecht University.
- Laird, D. & Marrero, M. D. (2010). Information management and behavior problems: is concealing misbehavior necessarily a sign of trouble? *Journal of Adolescence*, 33 (1), 297-308.
- Lietz, P. (2006). A meta-analysis of gender differences in reading achievement at the secondary school level. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (4), 317-344.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K. & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41 (5), 733-746.
- Merikangas, K. R., He, J. P., Burstein, M., Swanson, S. A., Avenevoli, S., Cui, L., Benjet, C., Georgiades, K. & Swendsen, J. (2010). Lifetime prevalence of mental disorders in US adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication-Adolescent Supplement (NCS-A). *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 49 (10), 980-989.
- Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milošević, N. (2006). Identitet neuspešnog učenika kao proishod društvenih odnosa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 101-123.
- Park, Y., Seo, D. G., Moore, E. J. & Kim, B. (2018). What contributes to low achievement of middle school students: Evidence from multigroup structural equation modeling. *The Journal of Educational Research*, 111 (4), 404-416.
- Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, G. & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24 (1), 34-57.
- Shah, S. A., Majoka, M. I. & Ahmad, S. (2016). Impact of Parental Involvement on Academic Achievement of Secondary School Students. *PUTAJ - Humanities & Social Sciences*, 23 (1), 173-182.
- Smetana, J. G. (2011). *Adolescents, Families and Social Development: how Teens Construct their Worlds*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, Blackwell Publishing.
- Smetana, J., Matzger, A., Gettman, D. C. & Campione-Bar, N. (2006). Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships. *Child Development*, 77 (1), 201-217.
- Smith, J. (2009). Can regression discontinuity help answer an age-old question in education? The effect of age on elementary and secondary school achievement. *The BE Journal of Economic Analysis & Policy*, 9 (1).
- Stattin, H. & Kerr, M. (2000). Parental monitoring: A reinterpretation. *Child Development*, 71 (4), 1072-1085.
- Thomas, V., Muls, J., De Backer, F. & Lombaerts, K. (2019). Middle school student and parent perceptions of parental involvement: unravelling the associations with school achievement and wellbeing. *Educational Studies*, 46 (4), 404-421.
- Van Lier, P. A., Vitaro, F., Barker, E. D., Brendgen, M., Tremblay, R. E. & Boivin, M. (2012). Peer victimization, poor academic achievement, and the link between childhood externalizing and internalizing problems. *Child Development*, 83 (5), 1775-1788.

- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68 (6), 1038-1050.

Summary

Differences in student school achievement are associated with many factors, the most significant ones being: family, school, and personal characteristics of students. Social relations within the family, especially between parents and children, are often associated in the literature with various aspects of school adjustment and the level of student achievement. The aim of this research is to investigate the correlation between school achievement, parental monitoring and externalising behavioural problems of Belgrade high school students. The sample consists of 507 students aged 15 to 18, of both sexes. The data on externalising problems were collected using ASEBA YSR / 11-18, and on parental monitoring by using the Parental Monitoring Scale. The mid-term scores of high school students were taken as a criterion for school achievement. Hierarchical multivariate regression analysis showed that the examined variables explain 13.9% of the examined variance of school achievement, with the most significant effects were observed regarding age ($\beta = 0.165$) and self-disclosure ($\beta = 0.210$). The results of the research are indicative of the need for improving the cooperation between the family and the school.

Keywords: school achievement, parental monitoring, self-disclosure, externalising problems, high school students.