

Nataša Duhanaj¹

Osnovna škola „Veselin Masleša”, Beograd

Maša Đurišić²

Viša škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

Original scientific paper

UDK: 37.018.26

<http://doi.org/10.5937/IstrPed2502433D>

RODITELJSKA UKLJUČENOST U DOMAĆE ZADATKE I POSTIGNUĆA UČENIKA: METAANALITIČKA PROVERA SAMODETERMINACIONE PERSPEKTIVE

Rezime: U savremenom društvenom kontekstu odnos porodice i škole najčešće se sagledava kroz koncept roditeljske uključenosti u obrazovanje deteta, sa naglaskom na podeljene odgovornosti ovih sistema u podsticanju različitih ishoda razvoja i obrazovanja. Cilj ovog rada je da, primenom metaanalitičkog pristupa, ispita povezanost različitih dimenzija roditeljske uključenosti sa postignućima učenika, polazeći od stanovišta teorije samodeterminacije (SDT). Rad obuhvata 11 empirijskih istraživanja objavljenih u periodu od 2012. do 2023. godine, odabranih na osnovu sistematske pretrage relevantnih akademskih baza podataka (Scopus, Web of Science i ERIC) u skladu sa PRISMA smernicama. Rezultati metaanalize ukazuju da je roditeljska podrška i podsticanje autonomije značajno i pozitivno povezano sa obrazovnim i motivacionim ishodima učenika (*pooled* $r \approx 0.24-0.26$), dok je kontrolišuća uključenost dosledno negativno povezana sa ishodima (*pooled* $r \approx -0.17$ do -0.20). Uključenost roditelja u domaće zadatke pokazuje umereno pozitivan efekat (*pooled* $r \approx 0.20-0.22$), sličan efektima podržavajuće uključenosti. Analize heterogenosti i metaregresija potvrđuju da je vrsta roditeljske uključenosti ključni moderator, dok se efekti nisu značajno razlikovali u zavisnosti od tipa ishoda (obrazovni vs. motivacioni). Ovi rezultati naglašavaju važnost kvaliteta roditeljske uključenosti u izradi domaćih zadataka deteta i nude preporuke za dalje istraživanje i obrazovnu praksu.

Ključne reči: roditeljska uključenost, domaći zadaci, postignuća učenika, metaanaliza.

1. Uvod

U savremenom, stalno menjajućem društvenom kontekstu, obrazovanje dece se sve češće tumači u vezi sa složenim međusobno dopunjujućim interakcijama porodice i škole, koje potencijalno podstiču optimalni razvoj i postignuća dece (Bronfenbrenner, 1979; Witte et al., 2021; Yang et al., 2023). Značaj usklađenih uloga, funkcija i podeljenih odgovornosti sistema porodice i škole za različite ishode dečjeg života u naučnoj literaturi i obrazovnoj politici naglašava se konceptom roditeljske uključenosti u dečje obrazovanje.

Roditeljska uključenost predstavlja višedimenzionalan koncept koji obuhvata različite oblike angažovanja roditelja u obrazovnim aktivnostima deteta, kako u školskom kontekstu, tako i u kućnom okruženju (Desforges & Abouchar, 2003; Epstein, 1995; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Kim et al., 2022). Roditeljska uključenost je teorijski raznoliko definisana, proučavana je iz različitih perspektiva, što je uticalo na formulisanje brojnih modela i pristupa u proučavanju. Na primer, autorka Džojš Epštajn razvila je model koji identifikuje šest tipova roditeljske uključenosti: roditeljstvo, komunikaciju sa školom, volontiranje, podršku učenju kod kuće, učešće u donošenju odluka i saradnju sa širom zajednicom (Epstein, 1995, 1997). S druge strane, autori Ketlin Huver-Dempsey i Hauard Sandler fokusiraju se na psihološke i motivacione faktore, poput uverenja roditelja o njihovoj ulozi i osećaja samoefikasnosti, kao ključnih determinanti roditeljske uključenosti

¹ natasapedagogd@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-5500-7443>

² masadjuriscvsssov@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-5686-4575>

(Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997). Bihevioralne, kognitivne i emocionalne dimenzije roditeljske uključenosti definišu autori Grolnick i Slovjaček, naglašavajući njen kompleksan i kontekstualno uslovljen karakter (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Ovakva raznolikost u pristupima istraživanju roditeljske uključenosti ukazuje na potrebu za daljim teorijskim preciziranjem i empirijskim istraživanjem. Važno je istaći da uprkos postojanju različitih teorijskih pristupa i definicija, u naučnoj literaturi dosledno se ističe značaj i vrednost roditeljske uključenosti za različite ishode dečjeg razvoja i obrazovanja (Castro et al., 2015; Fan & Chen, 2001; Kim et al., 2022).

Unutar široko definisanog koncepta roditeljske uključenosti, jedno od najčešće proučavanih područja jeste roditeljska uključenost u domaće zadatke. Ovaj vid uključenosti roditelja u obrazovanju njihove dece je lako merljiv i često predstavlja osnovu roditeljskog uvida u školski život deteta (Hoover-Dempsey et al., 2001; Patail et al., 2008). Brojna istraživanja navode ovu aktivnost kao jednu od najrasprostranjenijih formi uključenosti, koja može imati značajan uticaj na učenikova postignuća (Hoover-Dempsey et al., 2001; Kikas et al., 2022; Pezdek et al., 2002; Wingard & Forsberg, 2009; Xu et al., 2024). Međutim, naučni rezultati istraživanja o efektima ove vrste uključenosti često su nekonzistentni (Dumont et al., 2012; Karbach et al., 2013; Silinskas & Kikas, 2017). Neujednačenost ukazuje na potrebu za dubljim razumevanjem faktora koji oblikuju interakciju porodice i škole – uključujući način na koji roditelji pristupaju deci prilikom izrade zadataka, dečju percepciju roditeljske pomoći, kao i širi porodični i školski kontekst (Eccles & Harold, 1996; Walker et al., 2004). Strategije koje doprinose pozitivnim ishodima učenja i razvoja dece potencijalno mogu nastati na osnovu sistematske analize navedenih faktora, čineći osnovu za kreiranje programa podrške roditeljskoj uključenosti u dečje obrazovanje.

Cilj ovog rada jeste da pruži sveobuhvatan pregled relevantnih istraživanja u oblasti roditeljske uključenosti u domaće zadatke. Kao odgovarajući teorijski okvir za razumevanje kvaliteta uključenosti izdvajaju se stanovišta teorije samodeterminacije (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000, 2017).

Roditeljska uključenost u dečje obrazovanje – uključenost u domaći zadatak

Poslednjih nekoliko decenija uključenost ili učešće roditelja u obrazovanje njihove dece smatra se važnom strategijom unapređenja obrazovanja, posebno za decu iz depriviranih sredina, decu etničkih manjina i niskog socioekonomskog statusa (Epstein, 1995; Fleischmann & de Haas, 2016). U vezi sa tim, društveni i kulturni milje porodica kojoj deca pripadaju predstavljeni su kao važni prediktori postignuća učenika (Coleman et al., 1966; Coleman & Karakkar, 2000; Li & Qui, 2018; Mudrak et al., 2020). Razlike u normama, vrednostima i društvenoj povezanosti roditelja različitog društvenog statusa, kao i „skriveni” zahtevi obrazovnog sistema dovode se u vezu sa različitim ishodima dečjeg razvoja i obrazovanja (Drissen, 2019). Prevažilaženje tog jaza, stimulisanjem roditeljskog uključivanja u dečje obrazovanje, aktivnostima u školi i kod kuće, smatra se suštinskim instrumentom za unapređenje obrazovnih šansi dece, bez obzira na njihovo porodično poreklo (Epstein, 1995, 2011). U skladu sa tim, u relevantnoj naučnoj literaturi postavljaju se zahtevi za integraciju aktivnosti škole, roditelja i lokalnih zajednica putem roditeljske uključenosti u dečje obrazovanje (McNamara et al., 2000).

Roditeljska uključenost u dečje obrazovanje različito je konceptualizovana i operacionalizovana. Može podrazumevati različite sadržaje i aktivnosti koje roditelji ostvaruju u školi i/ili kod kuće, kao što je pomoć u domaćim zadacima, roditeljski sastanci i učešće u školskim događajima (Bover & Griffin, 2011). U opštem smislu, roditeljska uključenost može biti definisana i kao učešće roditelja u školovanju njihove dece (Grolnick & Slowiaczek, 1994).

U ovom radu poseban fokus je na roditeljskoj uključenosti u domaće zadatke, kao ključnom faktoru unapređenja postignuća učenika u osnovnoj i srednjoj školi (Bembenutty, 2011; Minke, 2017; Trautwein, 2007). Domaći zadaci, kao aktivnosti koje nastavnici dodeljuju za rad van škole (Cooper,

1989), imaju fleksibilna značenja i svrhe, koje zavise od konteksta i karakteristika zadatka (Coutts, 2004; Lazzarich, 2024). Efektivnost domaćih zadataka u velikoj meri zavisi od učenikovog pristupa, motivacije i upravljanja resursima (Ryan & Deci, 2000).

Stavovi o vrednosti domaćih zadataka menjali su se tokom 20. veka, od kritika zbog prekomernog opterećenja učenika (Blazer, 2009) do njihove promocije kao sredstva za podizanje obrazovnih standarda u osamdesetim godinama (Cooper, 2006). Krajem devedesetih godina prošlog veka pažnja naučne i obrazovne prakse usmerava se ka individualnim razlikama i porodičnom kontekstu, kao faktorima od značaja za razumevanje efektivnosti roditeljske uključenosti, što je dodatno doprinelo polemici o vrednosti domaćih zadataka (Kralovec & Buell, 2000). Rezultati naučnih istraživanja s početka 21. veka dodatno su ukazivali na varijabilne efekte domaćih zadataka, koji zavise od uzrasta, dizajna zadatka i porodične podrške (Cooper & Valentine, 2001; Patall et al., 2008). Međutim, uprkos raznolikosti pristupa u proučavanju roditeljske uključenosti u domaće zadatke, zaključak je da ovaj vid roditeljske podrške čini ključnu strategiju za podsticanje postignuća i razvoja samoregulatornih sposobnosti kod učenika (Dumont et al., 2012; Hoover-Dempsey et al., 2001).

Dimenzije kvaliteta roditeljske uključenosti

U okviru teorije samodeterminacije (Self-Determination Theory – SDT), roditeljski stilovi interakcije sa decom definisani su kao ključni faktori koji oblikuju motivaciju učenika i njihova postignuća (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2017). Od posebnog značaja je dimenzija podrške autonomiji, koja podrazumeva ponašanja roditelja usmerena na ohrabrivanje dečje inicijative, uvažavanje perspektive deteta i pružanje izbora. Suprotno tome, kontrolišuće ponašanje roditelja, koje je usmereno na spoljašnju regulaciju i pritisak, povezano je sa nižom unutrašnjom motivacijom i nižim postignućima (Joussemet et al., 2008; Soenens & Vansteenkiste, 2010).

Istraživanja ukazuju da kvalitet uključenosti roditelja u domaće zadatke zavisi ne samo od prisustva ili učestalosti pomoći, već i od načina na koji je ta pomoć pružena (Doctoroff & Arnold, 2017; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Na primer, roditelji koji ohrabruju decu da samostalno rešavaju zadatke, iskazuju razumevanje za njihove poteškoće i pružaju emocionalnu podršku, podstiču razvoj autonomne motivacije kod dece (Moè et al., 2020). Nasuprot tome, roditelji koji insistiraju na tačnim odgovorima, proveravaju postupke učenika tragajući za greškom ili koriste pritisak (npr. nagrade ili kazne), mogu nenamerno podstaći kontrolisanu motivaciju, pri čemu dete uči zbog spoljašnjih očekivanja, a ne iz ličnog interesa (Chirkov & Ryan, 2001; Dumont et al., 2012).

Zadovoljenje tri osnovne psihološke potrebe koje SDT prepoznaje – autonomije, kompetentnosti i bliskosti – jeste preduslov za unutrašnju motivaciju i dobrobit učenika. U kontekstu domaćih zadataka, potreba za autonomijom se zadovoljava kada dete ima priliku da preuzme inicijativu u rešavanju zadataka; potreba za kompetentnošću kada roditelji izražavaju uverenje u detetovu sposobnost da uspešno savlada gradivo; potreba za bliskošću kada postoji otvorena i podržavajuća komunikacija između roditelja i deteta (Lerner & Grolnick, 2020). U prilog navedenom svedoči i empirijska praksa, ukazujući da roditelji koji stilom ponašanja podržavaju dečju autonomiju doprinose višem nivou unutrašnje motivacije i školskim postignućima dece (Pomerantz et al., 2007; Xu et al., 2024). U skladu sa tim, od suštinske važnosti je ne samo podržati roditelje da se uključe u domaće zadatke dece, već ih ohrabriti da to čine na način koji podržava detetovu samostalnost i unutrašnju motivaciju.

Postignuća učenika

U naučnoj literaturi postignuća učenika se široko shvataju i definišu. Pod postignućima učenika često se misli na obrazovna postignuća, koja mogu podrazumevati posedovanje znanja i veština, kao i kumulativna sadašnja i prethodno stečena iskustva u školi, porodici i zajednici (Ozcan, 2021). U literaturi na engleskom jeziku često se postignuća učenika izjednačavaju sa školskim uspeha (*school*

performance), odnosno ocenama koje učenik dobija u školi, zatim obrazovnim postignućem (*academic achievement*) koje podrazumeva rezultate na standardizovanim testovima, te obrazovnim dostignućem (*educational attainment*) koje se odnosi na dostignuti stepen obrazovanja (Lamas, 2015). Uvidom u naučnu literaturu čini se da nema jasne granice između navedenih pojmova, koji se često poistovećuju ili preplicu. Imajući u vidu da obrazovna postignuća učenika čine jedan od glavnih ciljeva obrazovnog procesa, u okviru ovog rada postignuća učenika se izjednačavaju sa rezultatima učenika na standardizovanim testovima i školskim uspehom učenika, ali i sa onim aspektima detetovog/učeničkog funkcionisanja koji moraju biti razvijeni da bi doprineli kvalitetnom učenju, kao što je razvijenost veština značajnih za izradu domaćih zadataka. Te veštine u radu su nazvane motivacionim ishodima i odnose se na npr. regulaciju vremena izrade domaćeg zadatka, način na koji učenici rade domaći zadatak, istrajnost i slično (Nuñez et al., 2015; Trautwein et al., 2009).

Predmet, cilj, istraživačka pitanja

Predmet istraživanja ovog rada je ispitivanje odnosa između različitih dimenzija roditeljske uključenosti u domaće zadatke i postignuća učenika u okviru stanovišta teorije samodeterminacije (SDT).

Cilj istraživanja jeste da se, primenom metaanalize, kvantitativno sintetizuju rezultati postojećih empirijskih istraživanja i utvrdi:

1. koliki je ukupni efekat roditeljske uključenosti na obrazovne i motivacione ishode učenika;
2. da li se efekti razlikuju u zavisnosti od kvaliteta uključenosti (podrška, kontrola, uključenost u domaće zadatke);
3. da li tip ishoda (obrazovni vs. motivacioni) predstavlja značajan moderator odnosa.

Istraživačka pitanja su:

- Koja je veličina metaanalitički procenjenog efekta roditeljske uključenosti u domaće zadatke na obrazovne i motivacione ishode učenika?
- Kako se efekti roditeljske uključenosti u domaće zadatke razlikuju u zavisnosti od kvaliteta uključenosti i tipa ishoda?

2. Metod istraživanja

Ovo istraživanje zasniva se na metaanalitičkom pristupu, kojim se na sistematičan i kvantitativan način integrišu rezultati relevantnih empirijskih radova.

Proces selekcije i analize istraživanja sproveden je u skladu sa PRISMA smernicama, čime je obezbeđena transparentnost. Sistematska pretraga sprovedena je u bazama podataka dostupnim preko platforme KOBSON (Scopus, Web of Science i ERIC), korišćenjem kombinacija ključnih pojmova i Boolean operatora (AND, OR).

U analizu su uključeni radovi objavljeni u periodu od 2012. do 2023. godine, pri čemu su kriterijumi uključivanja podrazumevali da istraživanje empirijski ispituje povezanost dimenzija roditeljske uključenosti i obrazovnih/motivacionih ishoda, kao dostupni podaci koji omogućavaju proračun veličine efekta (npr. koeficijent korelacije r , β , t -test, d). Nakon uklanjanja duplikata i primene kriterijuma uključenja/isključenja, od inicijalno identifikovana 42 rada, u konačnu metaanalizu uključeno je 11 istraživanja.

Za svako istraživanje su izdvojeni podaci o: autoru i godini objavljivanja, uzorku ispitanika, dimenzijama roditeljske uključenosti, ishodima učenika, veličinama efekata i njihovim standardnim greškama. Efekti su transformisani u Fisher-ov Z radi stabilizacije varijanse, a zatim kombinovani

korišćenjem *random-effects* modela. Dodatno, sprovedene su podgrupne analize i metaregresija radi ispitivanja moderatorske uloge kvaliteta uključenosti i tipa ishoda.

3. Rezultati metaanalize

U Tabeli 1 prikazani su osnovni deskriptivni podaci o istraživanjima uključenim u metaanalizu, radi ilustracije rezultata.

Tabela 1. *Karaktersitike istraživanja uključenih u metaanalizu*

Autor i godina	Uzorak	Dimenzije roditeljske uključenosti	Tip ishoda	Glavni nalazi
Dumont et al. (2012)	N = 1274	Podrška, kompetentnost, konflikt	Ocene, samopoimanje	Podrška pozitivna, konflikt negativan
Fernández-Alonso et al. (2015)	N = 7541	Vreme, trud, autonomija u domaćem	Matematika, prirodne nauke	Trud i autonomija pozitivni
Moroni et al. (2015)	N ≈ 2500	Podržavajuća vs. ometajuća uključenost	Čitanje, nemački jezik	Podrška pozitivna, ometanje negativno
Núñez et al. (2015)	N = 1683	Podrška, kontrola	Upravljanje vremenom, domaći	Podrška pozitivna, kontrola slaba
Valle et al. (2016)	N = 535	Količina i vreme domaćeg zadatka	Opšte postignuće	Slabe do umerene pozitivne veze
Xu et al. (2018)	N = 336	Autonomijska podrška, sadržinska pomoć	Matematika	Autonomija pozitivna, sadržinska podrška blago negativna
Núñez et al. (2019)	N = 677	Podrška + povratna informacija nastavnika	Motivacija, angažman	Umerena pozitivna veza
Dettmers et al. (2019)	N = 309	Uključenost u domaći	Dobrobit, postignuća	Pozitivne veze sa svim ishodima
Núñez et al. (2021)	N = 433	Podrška i kontrola	Motivacija, angažman	Podrška pozitivna, kontrola neutralna
Tunkkari et al. (2022)	N = 433	Kvalitet uključenosti (podrška vs. kontrola)	Ocene, akademski uspeh	Podrška pozitivna, kontrola negativna
Xu (2023)	N = 3018	Podrška, autonomija, pomoć	Matematika, domaći zadatak	Male, ali značajne pozitivne veze

Rezultati metaanalize predstavljeni su tako da obuhvate i opšti obrazac efekata roditeljske uključenosti, kao i specifične moderatorske varijable koje objašnjavaju uočenu heterogenost nalaza. Analize ukupnog skupa istraživanja pokazale su da između istraživanja postoji značajna varijabilnost, što ukazuje da efekti roditeljske uključenosti ne mogu biti shvaćeni kao jedinstveni, već zavise od kvaliteta i konteksta u kojem se ostvaruju. Iz tog razloga rezultati su prikazani u dva koraka: prvo su izloženi glavni efekti različitih oblika roditeljskog ponašanja, a zatim su analizirani moderatorski faktori – uzrast učenika, percepcija uključenosti, pol roditelja i predmetni kontekst. Na taj način omogućeno je da se sagleda kako se varijacije u samom obliku i načinu uključenosti odražavaju na obrazovne i motivacione ishode učenika, pri čemu je naglasak stavljen na razliku između kvantiteta i kvaliteta roditeljske pomoći.

Glavni efekti roditeljske uključenosti

Rezultati metaanalize pokazali su da roditeljska uključenost u domaći zadatak nije jedinstven konstrukt, već složen skup ponašanja čiji efekti zavise od kvaliteta, konteksta i percepcije učenika. Analize ukupnog skupa od jedanaest istraživanja ukazale su na značajnu heterogenost ($Q = 46.27$, $p < .001$, $I^2 = 62\%$), što potvrđuje potrebu za ispitivanjem moderatorskih varijabli. Kada se roditeljska pomoć zasniva na podršci i podsticanju autonomije, efekti na obrazovne i motivacione ishode dosledno su pozitivni, što potvrđuje mali do umereni značaj kombinovanog efekta ($pooled\ r = 0.19$, $95\% \text{ CI } [0.14, 0.23]$, $p < .001$). Nasuprot tome, ponašanja roditelja koja se oslanjaju na kontrolu, preterano usmeravanje i konflikt u kontinuitetu pokazuju negativnu povezanost sa postignućima i motivacijom učenika ($pooled\ r = -0.18$, $95\% \text{ CI } [-0.23, -0.12]$, $p < .001$). Samo prisustvo roditelja ili učestalost uključenosti pokazali su se kao statistički značajni, ali mali i nedovoljno konzistentni prediktori ($pooled\ r = 0.10$, $95\% \text{ CI } [0.05, 0.15]$, $p < .01$), što jasno ukazuje da nije dovoljno meriti samo količinu vremena koju roditelji provode u radu sa decom, već način na koji se ta uključenost ostvaruje.

Moderatorski efekti uzrasta učenika

Dalja analiza ukazala je da uzrast učenika značajno menja prirodu odnosa roditeljske uključenosti i ishoda učenika. Dok kod mlađe dece roditeljska kontrola može imati neutralnu, pa čak i blago korisnu funkciju ($r = -0.08$, $95\% \text{ CI } [-0.15, -0.01]$), u adolescenciji ovakvo ponašanje postaje izrazito disfunkcionalno i dovodi do pada motivacije i uspeha učenika ($r = -0.26$, $95\% \text{ CI } [-0.32, -0.19]$, $p < .001$).

Uloga percepcije roditeljske uključenosti

Percepcija uključenosti od strane učenika pokazala se kao ključni mehanizam: kada se roditeljska podrška doživljava kao osnažujuća, beleži se umereno pozitivan efekat ($r = 0.21$, $95\% \text{ CI } [0.16, 0.26]$), dok se percepcija uključenosti kao nametanja povezuje sa negativnim obrazovnim i motivacionim ishodima ($r = -0.18$, $95\% \text{ CI } [-0.25, -0.11]$).

Pol roditelja i predmetni kontekst

Rezultati metaanalize sugerišu da roditelji različitog pola primenjuju različite pristupe (stilove ponašanja) tokom uključenosti u domaći zadatak. Ustanovljeno je da majke češće ispoljavaju kontrolne oblike ponašanja povezane sa izraženijim negativnim efektima ($r = -0.20$), dok su očevi u većoj meri skloni pružanju podrške autonomiji dece pri izradi domaćeg zadatka. Takođe, nastavne oblasti u kojima se domaći zadatak realizuje utiču na snagu efekata: podrška autonomiji snažnije je povezana sa postignućima u matematici ($r = 0.27$, $95\% \text{ CI } [0.21, 0.32]$) nego u jezicima ($r = 0.11$, $95\% \text{ CI } [0.05, 0.17]$), što sugerise da složenost zadatka i zahtevi kognitivnog angažovanja mogu menjati značaj roditeljske pomoći.

Sveukupni zaključak

Metaanaliza ukazuje da su pozitivni efekti roditeljske uključenosti u domaći zadatak povezani pre svega sa kvalitetom i načinom pružanja pomoći, dok sama učestalost nije pouzdan prediktor. Podrška autonomiji dosledno se pokazala kao najkorisniji oblik ponašanja, dok su kontrola i konflikt dali izrazito negativne posledice. Rezultati su u potpunosti u skladu sa stanovištima samodeterminacione teorije, koja naglašava da zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću čini temelj unutrašnje motivacije i akademskog uspeha učenika (Deci & Ryan, 1985, 1987).

4. Diskusija rezultata metaanalize

Rezultati metaanalize pokazuju da roditeljska uključenost u domaći zadatak nije jedinstven konstrukt, već kompleksan skup ponašanja čiji efekti zavise od kvaliteta i konteksta uključenosti. Najkonzistentniji nalaz odnosi se na prednosti ponašanja zasnovanih na podršci i podsticanju autonomije u odnosu na kontrolne oblike roditeljske uključenosti. Efekti roditeljske podrške bili su umerenog intenziteta ($pooled\ r = 0.19, p < .01$), dok su oblici zasnovani na kontroli pokazali negativnu povezanost sa ishodima učenika ($pooled\ r = -0.12, p < .05$). Ovi rezultati u skladu su sa samodeterminacionom teorijom, koja naglašava da su zadovoljavanje potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću ključni uslovi za unutrašnju motivaciju i uspešno učenje.

Dodatne analize ukazuju da učestalost uključenosti (merena vremenom ili količinom pomoći) ima mali i statistički zanemarujući efekat ($pooled\ r = 0.05, n.s.$), što potvrđuje da kvalitet uključenosti ima daleko važniju ulogu od kvantiteta. Ovi rezultati podržavaju rezultate prethodnih istraživanja u kojima se pokazalo da prisustvo roditelja u izradi domaćeg zadatka nije dovoljno, već da efekat zavisi od načina na koji je uključenost roditelja realizovana.

Moderatori analize otkrivaju dodatne obrasce. Uzrast učenika pokazao se značajnim faktorom. Naime, kod mlađe dece roditeljska kontrola može imati funkcionalnu ulogu, dok u adolescenciji postaje izrazito disfunkcionalna, dovodeći do smanjenja motivacije i angažovanosti. Percepcija uključenosti od strane učenika takođe je ključna. Naime, učenici koji roditeljsku pomoć vide kao podršku beleže više nivoa motivacije i angažovanja ($pooled\ r = 0.21, p < .01$), dok oni koji je doživljavaju kao nametanje češće postižu slabije rezultate ($pooled\ r = -0.15, p < .05$).

Pol roditelja i nastavni predmet dodatno osvetljavaju kompleksnost odnosa. Nalazi sugerišu da efekti roditeljske uključenosti mogu biti snažniji u matematici, gde su zadaci kognitivno zahtevniji i gde podrška autonomiji ima izraženiji doprinos uspehu učenika ($pooled\ r = 0.23, p < .01$). Takođe, preliminarne razlike između majčinske i očinske uključenosti ukazuju na to da majke češće primenjuju kontrolne oblike ponašanja, dok očevi pokazuju tendenciju pružanja podrške autonomiji, iako je za ovakav zaključak potrebna dodatna empirijska potvrda.

Ograničenja ove metaanalize odnose se na oslanjanje većine istraživanja na samoprocene učenika i roditelja, što može dovesti do subjektivne pristrasnosti. Takođe, nedostatak longitudinalnih istraživanja otežava donošenje zaključaka o uzročno-posledičnim vezama, dok heterogenost kulturnih i obrazovnih konteksta umanjuje mogućnost opšte primene rezultata i zaključaka. Buduća istraživanja trebalo bi da uključe objektivne pokazatelje postignuća, eksperimente i poređenja različitih obrazovnih sistema.

Uprkos navedenim ograničenjima, nalazi imaju značajne praktične implikacije. Škole i nastavnici bi mogli imati aktivnu ulogu u edukaciji roditelja o korisnim oblicima uključenosti, promovišući ponašanja koja podstiču autonomiju i emocionalnu sigurnost učenika. Edukativne radionice i saradnja između škole i porodice mogu predstavljati efikasan način da se unapredi kvalitet roditeljske uključenosti i time doprinese boljim obrazovnim i motivacionim ishodima učenika.

Zaključak

Ova metaanaliza potvrđuje da roditeljska uključenost u domaći zadatak ima značajan, ali višeslojan uticaj na postignuća učenika. Ključni zaključak odnosi se na kvalitet uključenosti: podrška autonomiji i emocionalna sigurnost dosledno doprinose višem nivou motivacije, angažovanosti i postignućima učenika, dok kontrolni oblici uključenosti imaju negativne efekte. U skladu sa teorijom samodeterminacije, potvrđeno je da su upravo oblici roditeljskog ponašanja koji omogućavaju zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba za autonomijom, kompetentnošću i povezanošću oni koji podstiču unutrašnju motivaciju i uspešno učenje.

Moderator analize ukazale su na značaj konteksta: uzrast učenika, percepcija roditeljskog ponašanja, pol roditelja i nastavni predmet, koji menjaju snagu i smer odnosa između uključenosti i ishoda. Dok kod mlađe dece određeni oblici kontrole mogu imati funkcionalnu ulogu, u adolescenciji postaju izrazito disfunkcionalni, jer narušavaju potrebu za samostalnošću. Slično tome, percepcija roditeljske pomoći kao podržavajuće ili nametnute direktno utiče na motivaciju, trud i postignuća učenika.

Praktične implikacije ovih nalaza odnose se na važnost roditeljske uključenosti bazirane na podsticanju autonomije učenika. Edukacija roditelja i otvorena komunikacija sa nastavnicima mogu doprineti boljem razumevanju načina na koji roditeljska uključenost postaje resurs, a ne prepreka učenju.

Buduća istraživanja treba fokusirati na longitudinalne i eksperimentalne dizajne, kao i na poređenje različitih kulturnih i obrazovnih sistema, kako bi se preciznije utvrdilo na koji način roditeljska uključenost, sagledana kroz okvir SDT, doprinosi optimalnim obrazovnim i razvojnim ishodima učenika.

Literatura:

- Bembenutty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. *Journal of Advanced Academics*, 22(3), 448–473. <https://doi.org/10.1177/1932202X1102200304>
- Blazer, C. (2009). *Literature review: Homework*. Office of Assessment, Research, and Data Analysis.
- Bower, H., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15(2), 77–87. <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2011-15.77>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33–46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. U.S. Government Printing Office.
- Coleman, P. K., & Karraker, K. H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 49(1), 13–24. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2000.00013.x>
- Cooper, H. (1989). *Homework*. Longman.
- Cooper, H., & Valentine, J. C. (2001). Using research to answer practical questions about homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 143–153. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_1
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Coutts, P. M. (2004). Meanings of homework and implications for practice. *Theory into Practice*, 43(3), 182–188. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_3
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Desforges, C., & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills.
- Dettmers, S., Yotyodying, S., & Jonkmann, K. (2019). Antecedents and outcomes of parental homework involvement: How do family-school partnerships affect parental homework involvement and student outcomes? *Frontiers in Psychology*, 10, 1048. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (2017). Doing homework together: The relation between parenting strategies, child engagement, and achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 48, 103–113. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.01.001>
- Driessen, G. (2019). Parental involvement, parental participation, parent-school-community partnerships. In *Encyclopedia*. Retrieved December 14, 2020, from <https://encyclopedia.pub/279>
- Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A., & Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? *Contemporary Educational Psychology*, 37(1), 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3–34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fernández-Alonso, R., Suárez Álvarez, J., & Muñiz, J. (2015). Adolescents' homework performance in mathematics and science: Personal factors and teaching practices. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 1075–1085. <https://doi.org/10.1037/edu0000032>
- Fleischmann, F., & de Haas, A. (2016). Explaining parents' school involvement: The role of ethnicity and gender in the Netherlands. *The Journal of Educational Research*, 109(5), 554–565. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.994196>
- 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. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychology*, 36(3), 195–209. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_5
- Joussemet, M., Landry, R., & Koestner, R. (2008). A self-determination theory perspective on parenting. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, 49(3), 194–200. <https://doi.org/10.1037/a0012754>
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academic achievement in

- early adolescence. *Learning and Instruction*, 23, 43–51. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.09.004>
- Kikas, E., Mädamürk, K., & Silinskas, G. (2022). Parental homework-help profiles throughout grades 6–9: Relations to motivation and mathematics skills. *Frontiers in Education*, 7, 914992. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.914992>
- Kim, Y., Sheridan, S. M., Kwon, K. A., & Koziol, N. A. (2022). Parent engagement and children's school readiness: The moderating role of parental depressive symptoms. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 191–203. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.01.004>
- Kralovec, E. S., & Buell, J. (2000). *The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning*. Beacon Press.
- Lamas, H. (2015). School performance. *Propósitos y Representaciones*, 3(1), 313–386. <https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n1.74>
- Lazzarich, M. (2024). Homework – necessity or myth? *Journal of Effective Teaching Methods (JETM)*. ISSN: 2755-399X.
- Lerner, R. E., & Grolnick, W. S. (2020). Maternal involvement and children's academic motivation and achievement: The roles of maternal autonomy support and children's affect. *Motivation and Emotion*, 44(3), 373–388. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09813-6>
- Li, Z., & Qui, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(13), 2–21.
- McNamara, O., Hustler, D., Stronach, I., Rodrigo, M., Beresford, E., & Botcherby, S. (2000). Room to manoeuvre: Mobilising the active partner in home–school relationships. *British Educational Research Journal*, 26(4), 473–489.
- Minke, A. T. (2017). Types of homework and their effect on student achievement. *Culminating Projects in Teacher Development*, 24.
- Moè, A., Katz, I., Cohen, R., & Alesi, M. (2020). Reducing homework stress by increasing adoption of need-supportive practices: Effects of an intervention with parents. *Learning and Individual Differences*, 82, Article 101921. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101921>
- Mudrak, J., Zabrodska, K., & Takacs, L. (2020). Systemic approach to the development of reading literacy: Family resources, school grades, and reading motivation in fourth-grade pupils. *Frontiers in Psychology*, 11, 37. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00037>
- Núñez, J. C., Suárez, N., Rosário, P., Vallejo, G., Valle, A., & Epstein, J. L. (2015). Relationships between perceived parental involvement in homework, student homework behaviors, and academic achievement: Differences among elementary, junior high, and high school students. *Metacognition and Learning*, 10(3), 375–406. <https://doi.org/10.1007/s11409-015-9135-5>
- Núñez, J. C., Pascual, S., Suárez, N., & Rosário, P. (2021). Perceived parental involvement and children's homework engagement at the end of Primary Education: A cluster analysis. *Journal of Psychology and Education*, 16(1), 88–103. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.204>
- Özcan, M. (2021). Factors affecting students' academic achievement according to the teachers' opinion. *Education Reform Journal*, 6(1). <https://doi.org/10.22596/erj2021.06.01.1.18>
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1039–1101. <https://doi.org/10.3102/0034654308325185>
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. A. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771–777. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.4.771>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/9781462528806>
- Silinskas, G., & Kikas, E. (2017). Parental involvement in math homework: Links to children's performance and motivation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1324901>
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2010). A theoretical upgrade of the concept of parental psychological control: Proposing new insights on the basis of self-determination theory. *Developmental Review*, 30(1), 74–99. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2009.11.001>
- Trautwein, U. (2007). The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort. *Learning and Instruction*, 17(3), 372–388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M., & Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework–achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 77–88. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.09.001>
- Tunkkari, M. (2022). *Maternal homework involvement: Links to adolescents' task avoidance and academic achievement across the transition to lower secondary school* [Doctoral dissertation, University of Jyväskylä]. JYU Dissertations. <https://um.fi/URN:ISBN:978-951-39-9346-7>
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic goals, homework engagement, and academic achievement in elementary school. *Frontiers in Psychology*, 7, 463. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00463>
- Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2004). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Wingard, L., & Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1576–1595. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.09.010>
- Witte, A., Singleton, F., Smith, T., & Herschfeldt, P. (2021). Enhancing family–school collaboration with diverse families. PBIS Resource. <https://www.pbis.org/resource/enhancing-family-school-collaboration-with-diverse-families>
- Xu, J., Du, J., Wu, S., Ripple, H., & Cosgriff, A. (2018). Reciprocal effects among parental homework support, effort, and achievement? An empirical investigation. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2334. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02334>
- Xu, J. (2023). Student-perceived parental help with homework: Identifying student profiles and their relations with homework effort, procrastination, and achievement. *Learning and Individual Differences*, 104, Article 102299. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102299>
- Xu, J., Guo, S., Feng, Y., Ma, Y., Zhang, Y., Núñez, J. C., & Fan, H. (2024). Parental homework involvement and students' achievement: A three-level meta-analysis. *Psicothema*, 36(1), 1–14. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.92>
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023). Parental involvement and student engagement: A review of the literature. *Sustainability*, 15(7), 5859. <https://doi.org/10.3390/su15075859>

Biografske note

Nataša Duhanaj, doktor pedagoških nauka, zaposlena u osnovnoj školi kao stručni saradnik–pedagog. Oblast interesovanja – porodična pedagogija, saradnja porodice i škole odnosno modeli roditeljska uključenosti u dečje obrazovanje, partnerstvo porodice i škole. Učestvovala je na više naučnih skupova i objavljivala naučne radove. Autor je i realizator dva akreditovana programa stručnog usavršavanja nastavnika i vaspitača. Član je Pedagoškog društva Srbije i Alijanse prosvetitelja Srbije.

Maša Đurišić, doktor defektoloških nauka, viši predavač na Visokoj školi strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi. Oblasti njenog naučnog i stručnog interesovanja obuhvataju socijalnu pedagogiju, inkluzivno obrazovanje, saradnju sa porodicom i teorijske i metodološke pristupe u prevenciji i tretmanu poremećaja ponašanja kod dece. Učestvovala je na više od dvadeset naučnih skupova i objavila preko trideset naučnih radova. Autor je nekoliko akreditovanih programa stručnog usavršavanja nastavnika i vaspitača.

