

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Zlatka Gregorović Belaić

**PREDIKTORI UČESTALOSTI IZRAVNIH
OBLIKA RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U
OBRAZOVANJE DJETETA**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2025.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Zlatka Gregorović Belaić

**PREDIKTORI UČESTALOSTI IZRAVNIH
OBLIKA RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U
OBRAZOVANJE DJETETA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica: prof.dr.sc. Jasminka Zloković

Rijeka, 2025.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Zlatka Gregorović Belaić

**PREDICTORS OF THE FREQUENCY OF
PARENTAL ENGAGEMENT IN DIRECT FORMS
OF CHILD'S EDUCATION**

Rijeka, 2025.

SAŽETAK

Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta ključan je čimbenik koji doprinosi akademskom uspjehu, emocionalnom razvoju i dugoročnim životnim ishodima djece. Aktivno sudjelovanje roditelja u školskim aktivnostima i obrazovnom procesu povezuje se s razvojem snažnijih socijalnih i kognitivnih vještina, pozitivnim stavovima prema obrazovanju i većom samostalnošću djece. Svrha ovoga rada bila je doprinijeti razumijevanju roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta s naglaskom na akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom okruženju. Cilj istraživanja bio je ispitati koji prediktori roditeljske uključenosti objašnjavaju učestalost roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece u četiri izravna oblika: a) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, b) razgovor o školskim obvezama, c) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i d) pružanje emocionalne podrške. Korištena su tri skupa prediktora roditeljske uključenosti: individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljska odluka o uključenosti. Pritom, roditeljska se odluka odnosi na zajednički naziv za šest prediktora: a) shvaćanje roditeljske uloge, b) procjena samoeфикаsnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, c) stavovi roditelja o obrazovanju općenito, d) roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, e) roditeljska percepcija poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, f) roditeljska percepcija poziva za uključivanje u obrazovanje od strane djeteta.

Podaci prikupljeni na uzorku roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta (N=1461) obrađeni su metodama univarijatne, bivarijatne te multivarijatne statistike (hijerarhijska regresijska analiza i faktorska analiza). Percepcija roditeljske uloge, osjećaj samoeфикаsnosti i obrazovne aspiracije roditelja imaju pozitivan utjecaj na učestalost roditeljske uključenosti. Nadalje, inicijative učitelja i zahtjevi djece za podrškom dodatno potiču roditeljsku uključenost. Roditelji s većim osjećajem samoeфикаsnosti i visokim obrazovnim aspiracijama, uz podršku školske zajednice, češće se uključuju u obrazovne aktivnosti svoje djece. Na temelju dobivenih rezultata, mogu se kreirati smjernice za razvoj programa podrške roditeljima, prilagođene specifičnostima sredine, koje bi odgojno-obrazovne ustanove mogle samostalno prilagoditi. Time se doprinosi teorijskom znanju o roditeljskoj uključenosti i potiče primjena rezultata u razvoju programa i politika za aktivno uključivanje roditelja u obrazovni proces.

Ključne riječi: učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta, izravni oblici roditeljske uključenosti, individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljska odluka o uključivanju

ABSTRACT

Parental involvement in their child's education is a key factor in their academic success, emotional development and long-term life prospects. Active parental involvement in school activities and the educational process is linked to the development of stronger social and cognitive skills, a positive attitude towards education and greater independence in children. The aim of this study was to improve the understanding of parental involvement in a child's education, focusing on academically stimulating activities in the family environment. The aim was to investigate which predictors of parental involvement explain the frequency of parental involvement in four direct forms of educational support: a) Supporting children in school-related tasks, b) Discussing school-related tasks, c) talking about plans for further education, and d) providing emotional support. Three groups of predictors of parental involvement were used: individual characteristics of parents and children, family characteristics, and parental decision-making regarding involvement. Parental decision making includes six predictors: a) understanding of the parental role, b) parents' self-efficacy to engage in their child's education, c) parents' attitudes towards education in general, d) parental hopes for their child's education, e) parents' perceptions of teachers' requests to be involved in their child's education, and f) parents' perceptions of their child's desire to participate.

The data collected from a sample of parents of primary school-aged children (N=1461) were analyzed using univariate, bivariate and multivariate statistical methods (hierarchical regression analysis and factor analysis). The parents' understanding of their role, the feeling of self-efficacy and educational aspirations have a positive influence on the frequency of parental involvement. In addition, teacher initiatives and children's requests for support promote parental involvement. Parents with a stronger sense of self-efficacy and higher educational aspirations who are supported by the school community are more likely to be involved in their children's educational activities. Based on the results, guidelines can be developed for the design of support programs that are tailored to the specific needs of different communities and can be adapted independently by educational institutions. This contributes to the theoretical knowledge of parental involvement and encourages the application of the results in the development of programs and strategies that actively promote parental involvement in the educational process.

Keywords: frequency of parental involvement in a child's education, direct forms of parental involvement, individual characteristics of parents and children, family characteristics, parental decision-making regarding involvement

SADRŽAJ

UVOD.....	1
1. TEORIJSKI OKVIR	5
1.1. Suvremena obitelj i odnosi u obitelji	5
1.1.1. Određivanje temeljnih pojmova - obitelj i porodica	5
1.1.2. Obitelj kao sustav i obiteljsko funkcioniranje.....	12
1.1.3. Modeli obiteljskog funkcioniranja	13
1.1.4. Promjene i temeljna obilježja obitelji	19
1.2. Uloga roditelja u poticanju razvoja djeteta	27
1.3. Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta u obiteljskom okruženju	33
1.3.1. Uključenost roditelja u obrazovanje djeteta – određenje konstrukta	34
1.3.2. Oblici i vrste roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta	36
1.3.3. Teorijski modeli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.....	39
1.3.4. Roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta	42
1.3.5. Istraživanja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta	49
1. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA.....	60
1.1. Predmet istraživanja.....	60
1.2. Ciljevi i zadaci istraživanja	62
1.3. Hipoteze	63
1.4. Varijable.....	64
1.5. Uzorak istraživanja	65
2. Validacija instrumenata.....	72
2.1. Pilot testiranje	72
2.1.1. Eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza	73
2.2. Kognitivno intervjuiranje.....	94
2.3. Postupak kreiranja glavnih instrumenata	99
3. POSTUPAK PRIKUPLJANJA PODATAKA.....	113
4. OBRADA PODATAKA.....	116
5. REZULTATI.....	118
5.1. Deskriptivni pokazatelji učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.....	118
5.2. Deskriptivni pokazatelji roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djece	119
5.2.1. Deskriptivni pokazatelji varijable shvaćanje roditeljske uloge.....	120
5.2.2. Deskriptivni pokazatelji varijable procjena samoeфикаsnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta	120
5.2.3. Deskriptivni pokazatelji varijable stavovi roditelja o obrazovanju.....	121
5.2.4. Deskriptivni pokazatelji varijable roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta	121

5.2.5. Deskriptivni pokazatelji varijable roditeljska percepcija poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta	122
5.2.6. Deskriptivni pokazatelji varijable roditeljska percepcija o potrebama djeteta za njihovo uključivanje.....	122
5.3.Razlike u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na socio-demografske karakteristike obitelji.....	124
5.4.Međukorelacija varijabli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.....	140
5.5. Prediktori učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta – hijerarhijska regresijska analiza	143
5.6.Analiza otvorenih odgovora.....	162
6. RASPRAVA	168
6.1. Mjerni instrumenti	168
6.2. Učestalost uključivanja roditelja u izravne oblike – deskriptivni pokazatelji.....	173
6.3.Razlike u učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji	175
6.4.Prediktori učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta – hijerarhijska regresijska analiza	185
7. PREDNOSTI I OGRANIČENJA OVOG RADA TE SMJERNICE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA	196
8. ZNANSTVENI I APLIKATIVNI DOPRINOSI RADA.....	202
9. ZAKLJUČAK.....	208
10. LITERATURA	218
11. ILUSTRACIJE.....	255
12.1. Popis tablica.....	255
12.2. Popis slika	256
12. PRILOZI	258

UVOD

Obitelj je složen sustav koji čini temelj osobnog i društvenog razvoja pojedinca. Kroz povijest, uloga obitelji prolazila je kroz značajne promjene, uvjetovane društvenim, gospodarskim i kulturnim transformacijama. Dok su proširene obitelji bile karakteristične za agrarno društvo, suvremeni modeli obitelji odražavaju pluralnost struktura, od nuklearnih i jednoroditeljskih do binuklearnih i kohabitacijskih zajednica (Mamić, 2002; First-Dilić, 1976). Ove promjene utječu na dinamiku odnosa među članovima obitelji, posebice u kontekstu roditeljstva i njegove uloge u formiranju dječjeg razvoja.

U istraživanju i razumijevanju obitelji, važno je razlikovati pojmove "obitelj" i "porodica". Obitelj, kao uži pojam, odnosi se na zajednicu koja obitava zajedno, najčešće uključujući roditelje i djecu, i definira se rezidencijalno, emocionalno i pravno. Porodica, s druge strane, obuhvaća širi spektar odnosa, uključujući pretke, potomke i druge srodnike, bez obzira na njihovo mjesto prebivanja (Mamić, 2002; First-Dilić, 1976). Etimološka razlika između ovih pojmova ukazuje na različite aspekte: dok se "obitelj" temelji na zajedničkom prebivanju, "porodica" naglašava krvno ili srodničko povezivanje (Statistički ljetopis Republike Hrvatske, 2001). Ovo razlikovanje nije uvijek jasno i ovisi o kontekstu u kojem se pojmovi koriste, no za potrebe ovog rada pojam "obitelj" koristi se u užem smislu, usredotočujući se na odnose roditelja i djece u pedagoškom i odgojnom kontekstu. Respektirajući značaj utjecaja obitelji na život djeteta, roditelji imaju ključnu ulogu u odgoju, kao i obrazovanju djece, što se ističe kroz brojne znanstvene studije (npr. Epstein i sur., 2018; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Roditeljstvo se ističe kao jedna od najvažnijih i najzahtjevnijih uloga unutar obitelji. Moderni pedagoški i sociološki pristupi roditeljstvo definiraju ne samo kao biološku povezanost već kao aktivnu ulogu pružanja podrške, vođenja i oblikovanja djetetova emocionalnog, socijalnog i kognitivnog razvoja (Matias i Fontaine, 2013; Goldberg, Downing i Moyer, 2012). Suvremeni modeli roditeljstva sve se više udaljavaju od tradicionalnih koncepata podjele odgovornosti na temelju spola, promovirajući suradničke odnose između roditelja i ravnomjernu podjelu odgojnih zadaća. Uz ove unutarnje čimbenike, na funkcioniranje obitelji i roditeljstva utječu i vanjski konteksti, poput socioekonomskih prilika, kulturnih normi te obrazovnih i društvenih institucija. Bronfenbrennerov ekološki model ističe kako je razvoj djeteta rezultat interakcije mikrosustava (obitelj, vrtić, škola) i šire okoline (ekzosustav i makrosustav) (Brajša-Žganec i Slaviček, 2014; Wagner Jakab, 2008; Bronfenbrenner, 1979, prema Janković, 2004). Unutar

tog okvira, obitelj se ističe kao primarno okruženje koje oblikuje djetetove vrijednosti, stavove i kompetencije.

Roditeljska uključenost i u obrazovanje djeteta jedan je od ključnih čimbenika koji pozitivno utječu na djetetov akademski uspjeh, emocionalni razvoj i dugoročne životne ishode. Istraživanja kontinuirano pokazuju da djeca čiji su roditelji aktivno uključeni u njihove školske aktivnosti postižu bolje rezultate u školi, imaju pozitivniji stav prema obrazovanju te razvijaju snažnije socijalne i kognitivne vještine (Liu i Leighton, 2021; Yulianti i sur., 2020; Barger i sur., 2019; Goshin i Mertsalova, 2018). Uloga roditelja ne završava time što osiguravaju uvjete za školovanje (npr. osiguravanje potrebnog školskog pribora, uvjeta za učenje i rad), već se njihovo sudjelovanje proteže kroz različite oblike podrške – od pomoći pri učenju i pisanju domaćih zadataka (pojašnjavanje nejasnih dijelova obrazovnog sadržaja, provjera točnosti napisane domaće zadaće i sl.) do razgovora o budućim obrazovnim planovima.

Važnost roditeljske uključenosti nije samo u kratkoročnim rezultatima poput boljih ocjena, već u stvaranju temelja za samostalno, odgovorno i motivirano učenje djeteta i kroz dulji životni period. Kada su roditelji uključeni, djeca osjećaju veći osjećaj podrške i sigurnosti, što može pomoći u poticanju njihovog samopouzdanja i motivacije za postizanje obrazovnih ciljeva (Schmid i Garrels, 2021). Osim toga, aktivna uloga roditelja u obrazovnom procesu omogućava djeci bolje upravljanje izazovima koje donose školske obveze i akademske tranzicije, primjerice prelazak iz osnovne u srednju školu, što se nerijetko pokazuje kao jedan izazovan period u životu djece.

Međutim, roditeljska uključenost je različita među roditeljima i ovisna je o raznim faktorima poput spola roditelja i djeteta, njihove dobi i obrazovnog statusa roditelja te socioekonomskog statusa obitelji. Jednako su važni i faktori poput percepcije roditeljske uloge i njihove samoeфикаsnosti za uključivanje u obrazovanje djeteta. Na primjer, majke se često percipiraju kao glavne nositeljice odgovornosti za obrazovanje djece, dok su očevi u mnogim obiteljima manje uključeni (Cabrera i sur., 2018; Roters i sur., 2016). Starost djeteta također igra ulogu – roditelji mlađe djece imaju tendenciju biti više uključeni u svakodnevne školske obaveze, dok se kod starije djece njihova uloga često smanjuje (Boonk i sur., 2018).

Autori brojnih istraživanja uglavnom su se usredotočili na ispitivanje povezanosti roditeljske uloge s ishodima kod djece, uključujući bolji opći školski uspjeh (Hill, Witherspoon i Bartz, 2018), razvijenije vještine u matematici i jeziku (Hill i Taylor, 2004; Fan i Williams, 2010),

bolje socijalne vještine (Garbacz i sur., 2018; Park i Holloway, 2018) te redovitije izvršavanje školskih zadataka (Fan i sur., 2012).

Postoji manjak istraživanja u kojima se apostrofira upravo uloga individualnih čimbenika roditelja u obrazovanju djeteta. Cilj ovog istraživanja je ispitati povezanost individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljske odluke o uključenosti i učestalost izravnog roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta. Odnosno, utvrditi koji prediktori roditeljske uključenosti objašnjavaju učestalost roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece, a koji se pokazuju važnim za bolje akademsko napredovanje djeteta. Kako bi se navedeni cilj ostvario, u teorijskom dijelu rada prvo su definirani ključni pojmovi *obitelj* i *obiteljsko okruženje*, uz predstavljanje nekoliko relevantnih teorija koje objašnjavaju obitelj kao sustav i njezino funkcioniranje. Također, prikazane su najvažnije promjene u razumijevanju obitelji te osnovna obilježja kroz koja se obitelj analizira. U drugom poglavlju fokus je na ulozi roditelja u poticanju djetetova razvoja, s posebnim naglaskom na važnost roditeljske uloge u obrazovanju. U trećem poglavlju razrađen je glavni konstrukt – roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta, pri čemu su opisani njegovi temeljni oblici i vrste, kao i neki teorijski modeli koji objašnjavaju ovaj fenomen. U drugom dijelu istog poglavlja posebna pažnja posvećena je definiranju ostalih ključnih konstrukata relevantnih za roditeljsku odluku o uključenju, uz pregled recentnih istraživanja. Empirijski dio rada predstavljen je u četvrtom poglavlju. Ovo istraživanje analizira složene odnose između sociodemografskih čimbenika, čimbenika koji proizlaze iz roditeljske odluke o uključenosti i učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djece u četiri izravna oblika: I) pomoć roditelja djetetu u savladavanju školskih obaveza. Korištenjem hijerarhijske regresijske analize procjenjuje se u kojoj mjeri različiti prediktor, II) razgovor o školskim obavezama, III) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, IV) pružanje emocionalne podrške djeci. Temeljem pregleda dosadašnjih znanstvenih spoznaja, prediktori su raspoređeni u tri skupine: I) individualne karakteristike roditelja i djece, II) obilježja obitelji, III) roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta. Individualne karakteristike roditelja i djeca odnose se na spol roditelja i djeteta, dob djeteta te status djeteta u cjelodnevnom/produženom boravku u školi. Obilježja obitelji promatrana su kroz obiteljsku strukturu, broj djece u obitelji i socioekonomski status obitelji. Posljednji skup prediktora, roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta sastoji se od šest pojedinačnih prediktora: shvaćanje roditeljske uloge u obrazovanju djeteta, procjena samoeфикаsnosti roditelja u kontekstu obrazovanja, obrazovne aspiracije prema obrazovanju

djeteta, stavovi roditelja o obrazovanju, percepcija poziva učitelja za uključivanje roditelja te percepcija zahtjeva djeteta za podrškom roditelja.

Važnost ovog istraživanja proizlazi kao znanstveni doprinos iz potencijalne primjene za poboljšanje obrazovnih politika i praksi. Razumijevanje toga što motivira roditelje da se uključe u obrazovanje svoje djece, kao i moguća ograničenja koja mogu minimizirati njihovu uključenost, može pomoći u kreiranju programa podrške roditeljima. Time bi se posebno mogli obuhvatiti roditelji iz socijalno i ekonomski nepovoljnih položaja te oni s nižim razinama obrazovanja, čija je uključenost često niža. Također, ovaj rad naglašava važnost poticanja oba roditelja, a ne samo majki, da ravnopravno sudjeluju u obrazovnom procesu, kako bi se osigurala cjelovita podrška djeci. Ovoj rad pruža važne uvide u načine na koje roditeljska uključenost može biti optimizirana kroz razumijevanje pedagoških, socijalnih i psiholoških čimbenika koji utječu na roditeljsko ponašanje. Time se naglašava ključna uloga roditelja u obrazovanju djeteta, ne samo kao pasivnih promatrača već aktivnih sudionika u oblikovanju budućih obrazovnih i životnih uspjeha djece.

1. TEORIJSKI OKVIR

1.1. Suvremena obitelj i odnosi u obitelji

Obitelj, prema šire prihvaćenim definicijama, predstavlja temeljnu socijalnu jedinicu, a u pedagoškim, sociološkim, psihološkim i srodnim znanstvenim istraživanjima naglašava se ključna uloga obiteljskog okruženja. Smatra se da obiteljsko okruženje značajno doprinosi djetetovom školskom uspjehu, kognitivnom i emocionalnom razvoju, sposobnosti regulacije emocija, razvoju socijalnih kompetencija te drugim aspektima razvoja (Macuka i Burić, 2015; Miljević – Ridički, 2009; Valjan – Vukić, 2009; Marchant i sur., 2001; Smith i Hausafus, 1997). Obiteljski odnosi ključni su za emocionalnu stabilnost, osjećaj pripadnosti i sigurnosti pojedinca. Kvalitetni odnosi unutar obitelji pružaju podršku u suočavanju sa životnim izazovima, potiču razvoj samopouzdanja i oblikuju temeljne socijalne vještine. Pozitivna obiteljska interakcija doprinosi izgradnji povjerenja, otvorene komunikacije i empatije, što se odražava na uspješnije odnose izvan obitelji. Odnosi u obitelji oblikuju pojedinca u svim fazama života, čineći ih nezamjenjivim za osobni i socijalni razvoj, a obiteljsko okruženje ključno je za stvaranje uvjeta koji omogućuju ovakav pozitivan utjecaj (Mlinarević, 2022). U određivanju obiteljskog okruženja polazi se od nekoliko temeljnih konstrukata i pojmova. S obzirom na to da postoje različiti kriteriji određivanja temeljnih konstrukata ovoga rada u terminološkoj i sadržajnoj dimenziji, u nastavku se daje određenje temeljnih konstrukata obitelji, porodice i roditeljstva.

1.1.1. Određivanje temeljnih pojmova - obitelj i porodica

Obitelj kao pojam, u znanstvenoj i stručnoj literaturi, nije jednoznačno definiran, već postoje različite definicije i pristupi definiranju. Kompleksnosti definiranju obitelji pridonosi i postojanje različitih znanstvenih disciplina koje izučavaju obitelj, poput sociologije, pedagogije, psihologije, prava i dr. Temeljem pregleda relevantne literature uočava se heterogenost pojmova koji su nerijetko shvaćeni kao sinonimi - obitelj, porodica, familija (Šadić, 2006; Jakšić, 2004; Mamić, 2002). Pritom se termin familija shvaća kao internacionalizam u mnogim jezicima (npr. njemački Familie; engleski Family) a preuzet je od lat. familia. Domaća zamjena za termin familija koja u govornim izričajima ponekad označava obitelj, a ponekad porodicu (Mamić, 2002). U daljnjem tekstu, objasniti će se razlika između

termina obitelj i porodica, među kojima su, sa sadržajnog aspekta, razlike te ih je stoga potrebno i odrediti.

Pojam obitelj izveden je od glagola obitavati, tj. prebivati, stanovati, a prvotno je označavala kuću, stan, mjesto gdje se obitava (Mamić, 2002; First-Dilić, 1976). Prema tome, obitelj označava grupu ljudi koji obitavaju ili borave zajedno u kući, u stanu, na poljoprivrednom posjedu ili u domaćinstvu te su međusobno povezani emocionalno, krvno ili pravno, rezidencijalno i društveno (Mamić, 2002; First-Dilić, 1976). Etimologija riječi daje argumente da se obitelj definira užom zajednicom u okviru istog kućanstva, koja se sastoji: od roditelja (oba ili jednog) i njihove djece koja nisu u braku (zakonskom ili izvanbračnoj zajednici), od muža i žene bez djece ili muškarca i žene koji žive u izvanbračnoj zajednici (Statistički ljetopis Republike Hrvatske, 2001). Pojedini pristupi definiranju naglašavaju obitelj kao prvu životnu skupinu kojoj pripadamo te ističu da je ona „više od zbroja pojedinaca koji dijele jedinstven fizički i psihosocijalni prostor“ (Štalekar, 2010, str. 243). Obitelj je koherentni, prirodni socijalni sustav, koji ima svoju strukturu, funkcije, pravila, uloge, načine komuniciranja, načine suočavanja s problemima i njihovim rješavanjem (Dermott i Fowler, 2020; Štalekar, 2010; Wagner Jakab, 2008; Švab, 2007). U literaturi se obitelj najčešće opisuje kao temeljna društvena jedinica i sustav u kojem se, između ostaloga, usvajaju i prenose vrijednosti i načela, i to najčešće s roditelja na djecu, odnosno putem odgoja (Dermott i Fowler, 2020; Miliša, Dević i Perić, 2015). Uvažavajući ostale društvene znanosti, u ovom će radu naglasak biti na pedagoškom aspektu definiranja obitelji koji pretpostavlja postojanje odnosa roditelj - dijete te kontekst u kojem se odgoj odvija. Jedna od pedagoških definicija, obitelj promatra kao „odgojnu zajednicu djeteta i najmanje jedne (odrasle) osobe koja svakodnevno obnaša roditeljsku ulogu“ (Kušević, 2013, str. 35-36), pri čemu je naglasak na kvaliteti roditeljske uloge, a ne na formalnom preuzimanju te uloge (Kušević, 2013; Štalekar, 2010). Definicija obitelji koja se može pronaći u hrvatskoj enciklopediji, također predviđa odnos roditelj - dijete, pri čemu je obitelj definirana kao “osnovna društvena skupina, povezana srodstvom, utemeljena na braku i zajedničkom životu užega kruga srodnika, prije svega roditelja, koji vode brigu o djeci (svojoj ili posvojenoj) te ih odgajaju” (Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje). Također, Zloković (2017) obitelj promatra kao iznimno moćnu temeljnu društvenu grupu i jednu od najsnažnijih odgojnih sredina.

Porodica je širi pojam od obitelji. Etimologijski je izvedena iz riječi rod, roditi, porođaj, porod, poroditi, roditelj i kod nekih autora veže se uz riječ „majka“, odnosno žena koja rađa (roditeljica), a kasnije je značenje prošireno na označavanje roda ili potomstva (First-Dilić,

1976). Porodica, prema svom značenju, uključuje „pretke, potomke i ostale srodnike, neovisno o tome da li zajednički obitavaju ili ne. Konstitutivni je elemenat porodice samo jedan — postojanje srodničkog odnosa, u pravilu krvnosrodničkog odnosa“ (First-Dilić, 1976, str. 88). First-Dilić (1976) razlikuje značenje pojma porodica u širem i užem smislu. U širem smislu, porodica podrazumijeva veliku grupu predaka i potomaka te srodnika, dok se u užem smislu odnosi na roditelje i neoženjenu djecu (tzv. „inokosna porodica“ ili samostalna porodica). Ipak, razlikovanje ova dva termina (porodica i obitelj) nije u potpunosti razjašnjeno, a to potvrđuje i činjenica da, pretražujući pojam porodica, Hrvatska enciklopedija upućuje na pojam obitelj, posebice ako se traži sociološko i etnološko značenje. Slično se nalazi i u znanstvenim radovima u kojima se nastoje razjasniti spomenuti pojmovi (primjerice Dermott i Fowler, 2020; Mamić, 2002; First-Dilić, 1976). Iz navedenoga se može zaključiti da autori imaju autonomiju u odlučivanju o terminološkoj uporabi ovih pojmova. Za potrebe ovoga rada obitelj se određuje kao temeljna životna zajednica u kojoj se usvajaju i prenose vrijednosti i načela, i to najčešće s roditelja na djecu, odnosno putem odgoja (Dermott i Fowler, 2020; Miliša, Dević i Perić, 2015).

Bez obzira na uporabu termina, odnosi u obitelji su važni tijekom cijelog života osobe. Oni uključuju i privlače značajan interes za promatranje odnosa roditelj – dijete kako bi se definirala prava i obveze između roditelja i djeteta, odnosno kako bi se odredilo (definiralo) roditeljstvo. Prije definiranja pojma, potrebno je sagledati roditeljstvo kroz socijalnu dimenziju i dominantna kulturološka obilježja koji se mogu promatrati s nekoliko različitih aspekata, poput religije, društvene odgovornosti, prirode ljudskog ponašanja, seksualnih odnosa, bračne zajednice i normalnog mentalnog razvoja. Promatrajući roditeljstvo kroz religijsku dimenziju, prokreacija je uglavnom moralna obveza svakog bračnog para. Željati djecu i imati djecu je moralno ispravno te se na taj način ispunjavaju cilj i svrha braka. Nedostatak želje za roditeljstvom je rušenje vjerskog autoriteta, a ne biti roditelj je nemoralno. Osim toga, religiozniji pojedinci prokreaciju smatraju potrebnom jer rađanje djece, za njih, ima određene prednosti (npr. djeca su blagoslov i posjeduju veliku emocionalnu vrijednost) (Bein i sur., 2021; Philipov i Berghammer, 2007; Veevers, 1973). S društvenog aspekta, roditeljstvo predstavlja odgovornost za nastavkom društva. Imati djecu je primarna društvena dužnost svake individue. Djeca se smatraju razlogom postojanja obitelji kao institucije (Nock, 2000; Veevers, 1973). Strukturalno – funkcionalni teoretičari ističu da je funkcija rađanja djece nadomjestak za preminule članove društva, a od obitelji se očekuje da doprinese društvu novim članom (Parsons i Bales, 1955, prema Veevers, 1973). S obzirom na to da bračni parovi bez

djece nisu ispunili ovu funkciju, smatraju se društveno disfunkcionalnima i pokazatelj su neorganiziranosti društva (Winch, 1952, prema Veevers, 1973). Tako, prema Veevers (1973), u većini društava tijekom dugog vremenskog perioda, biti bez djece smatralo se vrlo nepoželjnim stanjem, s neželjenim posljedicama za pojedinca i društvo. Međukulturni konsenzus o poželjnosti roditeljstva dovelo je do pretpostavke da je želja za djecom urođena karakteristika ljudskih bića, instinktivna sklonost ili nagon. Ne željeti imati djecu i ne postati roditeljem je, prema Veevers (1973) neprirodna pojava. Društvena značenja roditeljstva povezuju se i s društvenim značenjima seksa na najmanje dva načina: stjecanje ispravnog rodnog identiteta i sposobnost kompetentnog obavljanja spolnog čina. Kulturološke definicije koje dihotomiziraju pojedinaca kao muško ili žensko su temeljene na vidljivim biološkim pokazateljima. Međutim, nije dovoljno samo da pojedinci budu muško ili žensko, već je potrebno da odluče ponašati se u skladu sa spolom te da je rodna uloga koju usvajaju u suglasnosti s dodijeljenom biološkom ulogom (Veevers, 1973). Kulturološke definicije koje se odnose na značenje i svrhu seksualnih odnosa, nerijetko uključuju reprodukciju. Glavna svrha seksualnih odnosa je reprodukcija, uz mogućnost ostvarivanja zadovoljstva kao sporedne dobrobiti. Seksualna kompetencija ne podrazumijeva samo biti u mogućnosti imati spolni odnos, već i ne imati ga prečesto ili u nepoželjnim okolnostima. Ponekad se, previše seksualne aktivnosti promatra kao promiskuitetnost, a ne kao aktivnost s ciljem rađanja djeteta. S obzirom na seksualne odnose, želja za roditeljstvom podrazumijeva prihvaćanje rodne uloge. Biti majka je dokaz ljudskosti i seksualne sposobnosti kao žena, a biti otac je dokaz muškosti i seksualne sposobnosti kao muškarca. Nedostatak želje za roditeljstvom je odbacivanje rodne uloge; ne biti majkom pokazatelj je nedostatka ženstvenosti i seksualne nesposobnosti kao žene, a ne biti otac ukazuje na nedostatak muškosti i seksualne nesposobnosti kao muškarca (Veevers, 1973). S bračnog aspekta, imati djecu je najvažnija bračna funkcija, a ukoliko netko ne želi imati djecu, utoliko ne bi ni trebao ulaziti u brak (Westoff i Potvin, 1967, prema Veevers, 1973). Ukoliko je svrha braka imati djecu, utoliko se može podrazumijevati da će oni parovi koji žele i imaju djecu, biti sretniji i zadovoljniji bračnim životom. Osim toga, vjeruje se da djeca mogu osnažiti bračne odnose i na taj način prevenirati rastavu braka. Nedostatak želje za roditeljstvom uništava smisao braka; ne biti roditelj ometa bračnu prilagodbu i povećava sklonost razvodu, navode neki autori (Twenge i sur., 2003; Veevers, 1973). Povezujući brak i mentalno zdravlje, navodi se da je želja za roditeljstvom znak normalnog mentalnog zdravlja. Biti roditelj doprinosi društvenoj zrelosti i osobnoj stabilnosti (Lersch, Jacob i Hank, 2017; Helbig, Lampert, Klose i Jacobi, 2006), dok bi se nedostatak želje za roditeljstvom mogao

protumačiti kao abnormalnost mentalnog zdravlja koja je povezana s nezrelošću i emocionalnom neprilagođenosti (Veevers, 1973).

Posljednjih nekoliko desetljeća, kulturološko shvaćanje roditeljstva kao uloge pojedinca doživjelo je određeni pomak iz kojih je vidljiva promjena u poimanju te uloge. Odluku o rađanju djece pojedinac donosi temeljem vlastite prosudbe o poželjnosti djece i vlastitoj spremnosti za postajanje roditeljem, bez obzira na religiozni stav društva, osjećaj pridonošenja društvu ili svrhovitosti braka (Matias i Fontaine, 2013; Goldberg, Downing i Moyer, 2012). Motivi za preuzimanje roditeljske uloge su različiti, poput fatalističnih, instrumentalnih, narcističnih ili altruističnih (Radovanović i Jestrović, 2018; Tucak Junaković i Ahmeti, 2011; Grijak i Fazlagić, 2013; Lacković-Grgin, 2010; Petani i Babačić, 2010). Dominantno fatalistični motivi mogu se povezati s prethodno opisanom religijskom dimenzijom shvaćanja roditeljstva jer takvi motivi podrazumijevaju uvjerenje pojedinca da je reprodukcija nužna, odnosno da su ljudi po svojoj prirodi determinirani imati djecu i da je takav zakon prirode. Instrumentalna motivacija odnosi se na potrebu održanja kontinuiteta ljudskog roda, što se može povezati s prethodno opisanom društvenom komponentom doživljaja roditeljstva. Naime, kroz instrumentalnu motivaciju, dijete se promatra kao sredstvo za ostvarivanje određenih roditeljskih ciljeva, poput materijalne dobiti, pomoći u starosti, nasljedstva, sklapanja braka i sl. Neki ljudi se za roditeljstvo odlučuju zbog želje za povećanjem vlastite vrijednosti kao roditelja i osjećaja zadovoljstva sobom. U takvim slučajevima, djeca se doživljavaju kao dokaz seksualnih sposobnosti (maskulnosti i femininosti). Za razliku od ovakvih motiva, nesebični razlozi za roditeljstvo uključuju altruističnu motivaciju, koja proizlazi iz potrebe i želje za bliskim odnosom s drugim ljudskim bićem, pružanjem ljubavi i zaštite djetetu te njegovim odgojem (Radovanović i Jestrović, 2018; Tucak Junaković i Ahmeti, 2011; Grijak i Fazlagić, 2013; Lacković-Grgin, 2010; Petani i Babačić, 2010). Prema tome, pri definiranju i određivanju pojma roditeljstva, ističe se važnost donošenja osobne odluke o roditeljstvu i preuzimanja roditeljske uloge (Čudina - Obradović i Obradović, 2006). Pregledom literature može se zaključiti kako je roditeljstvo važna i zahtjevna uloga (Barnier i sur., 2010; Ljubetić, 2007; Thompson i Walker, 1989), jedna od najvažnijih zadaća koju osoba preuzima na sebe za cijeli život (Maleš i Kušević, 2011; LaRossa i Sinha, 2006), pustolovina prepuna sreće (Simon, 2008; Delač - Hrupelj, 2000), ali i težak posao koji uključuje puno odgovornosti, zahtijeva vještinu, dugotrajno obvezivanje i predanost (Milfont i sur., 2020; Pernar, 2010). Iako je Obiteljskim zakonom (2020) definirano da se djetetovom majkom smatra žena koja ga je rodila (čl. 53), a djetetovim ocem majčin muž, ako je dijete rođeno za vrijeme

trajanja braka ili tijekom tristo dana od prestanka braka (čl. 54), s pedagoškog i sociološkog aspekta, roditelj nije samo pojedinac koji je biološki povezan s djetetom, već onaj koji odgaja dijete i kojeg dijete smatra roditeljem. U tu kategoriju pripadaju i pomajka/očuh, posvojitelji, udomitelji (Supreme, 2018; Ferraro, 2016; Grgec-Petroci, 2015; Steinbock, 2006; Appell, 2000). Roditeljstvu kao kompleksnom konstruktu pridonosi i činjenica da prilikom njegova određivanja, autori ističu nekoliko skupina pojmova: (I) doživljaj roditeljstva (II) roditeljska briga, (III) roditeljski postupci i aktivnosti te (IV) roditeljski odgojni stil (Shahsavari, 2012; Raboteg-Šarić, Merkaš i Majić, 2011; Čudina-Obradović i Obradović, 2003; Appell, 2000). Doživljaj roditeljstva uključuje odlučivanje za djecu, prihvaćanje i preuzimanje roditeljske uloge, postavljanje odgojnih ciljeva te doživljaj vlastite vrijednosti zbog ulaganja napora, zbog emocionalne povezanosti i djetetova uspjeha. Roditeljska briga se odnosi na rađanje djece i briga za njihov život i razvoj. Pod roditeljske postupke i aktivnosti smatraju se svi oni postupci koji roditelji čine kako bi ostvarili svoje ciljeve i ispunili svoje zadaće. Posljednji skup pojmova uključuje roditeljski odgojni stil, odnosno emocionalno ozračje unutar kojeg se odvijaju sva međudjelovanja roditelja i djeteta (Shahsavari, 2012; Čudina - Obradović i Obradović, 2003; Deković i Raboteg-Šarić, 1996).

Rođenje djeteta uvelike mijenja ponašanje, mišljenje, osjećaje roditelja, ali mijenja i njihovu vlastitu sliku o sebi, odnosno razvija subjektivan doživljaj roditeljstva. Subjektivni doživljaj roditeljstva se opisuje se kroz tri dimenzije: roditeljsko zadovoljstvo (zadovoljstvo potporom bračnog partnera, odnosom s djetetom te vlastitom uspješnošću u ulozi roditelja), zahtjevi i stres roditeljske uloge (zahtjevi okoline za ispunjavanje očekivanih normi i vrijednosti te stres koji se odnosi na doživljaj pojedinca da nije u mogućnosti ispuniti zahtjeve roditeljske uloge) i subjektivna roditeljska kompetencija (osjećaj koliko je roditelj uspješan kao roditelj, odnosno postoji li osjećaj težine u odgajanju djeteta ili osjećaj da ima nadzor nad odgojem djeteta) (Rozer i sur., 2017; Delale, 2011; Reić Ercegović, 2011; Čudina - Obradović i Obradović, 2003). S obzirom na subjektivni doživljaj roditeljstva, u literaturi postoji razgraničenje subjektivnog doživljaja majčinstva od subjektivnog doživljaja očinstva. Majčinstvo, bez obzira na koji način je ostvareno (biološkim putem, medicinski potpomognutom oplodnjom ili usvajanjem), može se promatrati kao majčinski identitet određen aktivnostima, postupcima i ponašanjem majke, poput njege djeteta, zaštite i odgajanja (Bjelan - Guska, 2001) te je bitan dio ženina identiteta za koji se veže veći društveni pritisak od onoga koji se veže za muškarce da postanu očevi (Čudina - Obradović i Obradović, 2003). Očinstvo je, s druge strane, poželjna, ali ne i neophodna muškarčeva uloga (Čudina - Obradović i Obradović, 2003; Walker, 2000).

Pojedini autori naglašavaju da zahtjevi i norme okoline koji su stavljeni pred majku nisu isti kao za oca što proizlazi iz specifičnosti njihovih uloga (Roters, i sur., 2016; Pudrovska, 2008). Pritom, majke doživljavaju veću razinu stresa i zahtjevnosti svoje uloge od očeva. To se posebice odnosi na period novorođenčeta koje je u tom periodu ovisno o majci (Ross i Van Willigen, 1996, prema Pudrovska, 2008). Ipak, neki autori (Miller, 2011; Marks i Polkovitz, 2004; Bjelan - Guska, 2001; Cabrera i sur., 2000) ističu da se očinstvo ne može promatrati kao bolja niti kao lošija uloga od majčinstva te da je očinstvo često stereotipno promatrano u smislu da je većina poslova vezana uz dijete majčina dužnost. Ovo slijedi iz tradicionalnog shvaćanja očeve uloge kao sekundarne, ali autoritarne figure, onoga koji je zadužen za egzistencijalni aspekt obitelji (Cvrtnjak i Miljević - Riđički, 2015). Suvremeno se roditeljstvo sve više udaljava od navedenih tradicionalnih shvaćanja majčinstva i očinstva te se naglasak stavlja na suradničke odnose partnera temeljenog na konceptu podjele odgovornosti za odgoj i učinkovito ispunjenje svih razvojnih potencijala djeteta (Giddens, 2005; Bjelan – Guska, 2001; Eggebeen i Knoester, 2001). U tom shvaćanju, čini se da su očeви promijenili svoj odnos prema odgajanju djece jer postoji trend njihovog većeg uključivanja u život obitelji (Cvrtnjak i Miljević - Riđički, 2015; Barker, 2008).

Rasprave o utjecaju roditeljstva na razvoj djece, u znanstvenoj i stručnoj literaturi najčešće se temelje na roditeljskim odgojnim postupcima i stilovima (Steinberg i Silk, 2002, prema Raboteg - Šarić, Merkaš i Majić, 2011). Pritom se roditeljski stil odnosi na “emocionalni kontekst unutar kojeg se ostvaruje interakcija djeteta i roditelja te je definiran različitim dimenzijama, a roditeljski postupci su specifična cilju usmjerena ponašanja i aktivnosti poradi socijalizacije djeteta na određen način te su manje ili više neovisni od roditeljskih stilova” (Raboteg - Šarić, Merkaš i Majić, 2011, str. 374). Roditeljski odgojni stilovi definiraju se kao skup „različitih postupaka interakcije roditelj - dijete u različitim životnim situacijama, pri čemu se pokazuje tendencija grupiranja i dominacije nekih vrsta postupaka koji daju obilježje cjelokupnom roditeljskom ponašanju i čine ga prepoznatljivim i distinktivnim od drugih“ (Lacković – Grgin, 1982, prema Koller – Trbović, 1994, str. 128). S druge strane, roditeljski odgojni stilovi mogu se promatrati kao roditeljski stavovi o odgoju koji stvaraju emocionalno okruženje karakterizirano roditeljskim ponašanjima (Raya i sur., 2013). Roditeljski stilovi uključuju ona ponašanja kroz koja roditelji ispunjavaju vlastite obveze prema djetetu (roditeljske prakse), ali i druge vrste ponašanja kao što su geste, promjene tona glasa, spontani izrazi afekta i sl. (Raya i sur., 2013).

Porodica i obitelj nerijetko su shvaćeni kao sinonimi, međutim evidentno je postojanje razlika u njihovom sadržajnom značenju. Za porodicu se može reći da je pojam širi od pojma obitelji jer podrazumijeva pretke i potomke bez obzira na mjesto obitavanja. S obzirom na to da se ovdje naglasak u promatranju obitelji stavlja na pedagošku perspektivu, koja uključuje odnos roditelj - dijete, roditeljstvo i roditeljski postupci neminovno doprinose i kvaliteti obiteljskog funkcioniranja te razvoju djeteta u svim aspektima.

1.1.2. Obitelj kao sustav i obiteljsko funkcioniranje

Obitelj je složeni sustav što implicira i bogatu različitost njezina funkcioniranja kojeg nije moguće obuhvatiti jednostavnim ili jednostranim teorijama, opisima i definiranjima. Obiteljski sustav može se smatrati kompleksnim sustavom iz razloga što je povezan s različitim podsustavima koji na njega utječu, poput obitelji supružnika iz kojih dolaze, poslovni i privatni odnosi i veze supružnika, vršnjački odnosi njihove djece i sl. (Ljubetić, 2011). Prihvativši Bronfenbrennerov model ekološkog razvoja (Maurović, 2010; Wagner Jakab, 2008; von Bertalanffy, prema Janković, 2004), obitelj se kao sustav uspoređuje s ljudskim organizmom unutar kojeg postoje razni sustavi (živčani, reproduktivni, dišni i dr.) ili s našim planetom koji je dio većeg sustava (Wagner Jakab, 2008). Ono što je zajedničko svima jest da postoje zakonitosti prema kojima sustavi međusobno funkcioniraju (Wagner Jakab, 2008) i koji su međusobno povezani na način da promjene u jednom imaju utjecaj na druge podsustave i na cijeli sustav (Maurović, 2008). Bronfennbrenerova ekološka teorija daje širi kontekst obitelji u kojem se odvija ljudski razvoj te fokus stavlja na proučavanje oblika utjecaja vanjskih čimbenika (sustava) na procese u obitelji (Ethier i sur., 2000, prema Maurović, 2010). Iz ekološke teorije razvio se ekološki model koji uključuje nekoliko razina okolinskih utjecaja na dijete, od kojih su neki u neposrednoj djetetovoj okolini, a neki samo posredno utječu na njegov razvoj: mikrosustav, egzosustav, mezosustav, makrosustav, kronosustav (Brajša-Žganec i Slaviček, 2014; Maurović, 2010; Wagner Jakab, 2008; Bronfenbrenner, 1979, prema Janković, 2004). Zamisli li se ovaj model kao koncentrični krugovi, dijete se nalazi u njegovoj sredini, a obitelj, vrtić, škola, odnosi s roditeljima, braćom i sestrama te vršnjacima i učiteljima čini prvu razinu modela, odnosno mikrosustav. Mezosustav, kao druga razina modela, predviđa interakciju različitih mikrosustava u koje je dijete uključeno (npr. djetetovo funkcioniranje u obitelji utječe na interakciju s vršnjacima ili učiteljima u školi). Vanjski sustav (okolina) u kojem sudjeluju drugi i na taj način utječu na dijete zove se egzosustav (treća razina modela).

Egzosustav sačinjava djetetova šira okolina (socijalnu mrežu) u kojoj ono ne participira izravno, poput školskog vijeća, masovnih medija, crkvene zajednice i dr. Posljednji krug, makrosustav, odnosi se na najširi obim socijalne okoline te norme i vrijednosti neke kulture (obrazovanje, religija, društveni sustav i sl.) (Brajša – Žganec i Slaviček, 2014; Eret, 2012; Velki i Cimer, 2011; Bronfenbrenner, 1979, prema Wagner Jakab, 2008). U sklopu ekološkog teorijskog modela, spominje se i kronosustav koji se odnosi na povijest odnosa, odnosno značaj promjena koje se događaju kroz neki duži vremenski period, a koje imaju utjecaj na razvitak osobe u okolini u kojoj živi (Janković, 2004; Maurović, 2008). Bronfenbrennerova (1979) ekološka teorija i model sumiraju desetljeća rada na teoriji i istraživanjima o temeljnim procesima koji upravljaju ljudskim razvojem. Njegova se teorija ne usmjerava samo na socijalne odnose ili kognitivni i biološki razvoj, već se temelji na znanstvenom pristupu u objašnjavanju na koji način međusobno djeluju različiti procesi i njihove okolinske razlike. Upravo taj međusobni odnos individualnog razvoja, okolinskih promjena i individualnih razlika čini osnovu ekološkog modela (Darling, 2007). Ukoliko se obitelj promatra kao sustav, utoliko može se reći kako odnosi među pojedinim članovima obitelji utječu na cijelu obitelj. Ekološki model može se primijeniti za razumijevanje odnosa u obitelji te je prikladan za objašnjavanje roditeljskog utjecaja na školski uspjeh djeteta. Naime, ono se može objasniti kroz vezu između dva mikrosustava (obitelj i škola) jer školskom uspjehu djeteta doprinosi i uključenost roditelja kroz akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom domu (Otani, 2020; Rafiq i sur., 2013; Hill i Craft, 2003; Henderson i Mapp, 2002).

Zaključno, obitelj se može promatrati kao složen sustav u kojem odnosi među članovima igraju ključnu ulogu u oblikovanju njezina funkcioniranja. Promjene unutar jednog dijela sustava neizbježno utječu na sve ostale članove i na obitelj u cjelini, ističući njihovu međusobnu povezanost. Kvalitetno obiteljsko funkcioniranje stoga osigurava stabilno i poticajno okruženje koje podržava emocionalni, socijalni i razvojni napredak djece, istovremeno doprinosivši harmoniji i stabilnosti obiteljskog života.

1.1.3. Modeli obiteljskog funkcioniranja

Mnogi autori objašnjavaju obiteljsko funkcioniranje kroz različite modele. Neki od najšire prihvaćenih modela, koji se ovdje prikazuju jesu Beaversov model, McMastersov model i Olsonov model (Cirkumpleksni (kružni) model bračnog i obiteljskog sustava). Beaversov

model sustava (eng. Beavers Systems Model) daje praktičan teorijski okvir za proučavanje obiteljskog funkcioniranja kroz dvije dimenzije: obiteljska kompetencija i interakcijski obiteljski stil (Beavers i Hampson, 2000). Obiteljska kompetencija se odnosi na to kako obitelj održava organizacijsku strukturu, na koji način raspolaže dostupnim informacijama te kako osigurava fleksibilnost obiteljskog sustava (Beavers i Hampson, 2000). Obiteljska se kompetencija mjeri kroz strukturu obiteljske jedinice, odnosno obiteljska mogućnost pregovaranja i podjele vodstva te kroz uspostavu jasnih granica među članovima obitelji koji su različite životne dobi (roditelji - djeca). Kompetentne obitelji, prema ovim dimenzijama, su one koje mogu brže i kvalitetnije rješavati sukobe unutar obitelji, čiji članovi međusobno jasno i jednoznačno komuniciraju te ispoljavaju širok spektar emocija. Obitelji s niskom razinom kompetencije su one koje su nespремne za rješavanje problema i sukoba, čiji članovi ne komuniciraju otvoreno i jasno te ne pokazuju velik raspon emocija (Beavers i Hampson, 2000). Obiteljska se kompetencija, prema ovom modelu, iskazuje u rasponu od optimalnog, uspješnog i adekvatnog, kao oznaka kompetencije, preko srednje, do rubno i disfunkcionalno, kao oznake nekompetencije. Interakcijski obiteljski stil je druga dimenzija Beaversovog modela, a odnosi se na nastojanje obitelji (roditelja) da mladu osobu vežu za sebe ili da ju potaknu na odvajanje. Pritom, centripetalne obitelji su one koje mladu osobu vežu za sebe (usmjerene prema unutra), dok centrifugalne obitelji potiču mladu osobu na osamostaljivanje (usmjerene prema van) (Beavers, 1976, prema Poljšak Škraban, 2005). Važno je istaknuti kako obiteljska kompetencija nije niz zasebnih kategorija, već predstavlja kontinuum, u kojem je kompetentna obitelj sposobna mijenjati svoj stil ovisno o razvojnim promjenama, a nekompetentna (disfunkcionalna) obitelj to nije (Beavers i Hampson, 2000). Obitelj kao sustav funkcionira na zdrav način ako je prilagodljiv, odnosno ako je sposoban prilagoditi se razvojnim potrebama obitelji kroz različite životne cikluse te ako može, ovisno o potrebi, promijeniti svoj interakcijski stil (Poljšak Škraban, 2005).

McMastersov model obiteljskog funkcioniranja, temeljen na sistemskejoj teoriji, ističe da je primarna uloga obitelji stvaranje okruženja koje omogućuje socijalni, psihološki i biološki razvoj njenih članova. Model naglašava važnost organizacijskih, strukturalnih i transakcijskih obrazaca interakcije među članovima obitelji, dajući prednost tim dinamičkim procesima u odnosu na individualne karakteristike pojedinih članova. Ključni element kvalitetnog obiteljskog funkcioniranja, prema ovom modelu, jest osiguravanje pozitivne emocionalne klime, koja služi kao temelj za zdrav razvoj i dobrobit svih članova obitelji (Merkaš, 2012; Miller i sur., 2000). Prilikom ispunjavanja svojih zadaća, obitelj se suočava s raznim izazovima

u različitim područjima, poput zadovoljavanja temeljnih odgovornosti (npr. pružanje doma, hrane, novca), osiguravanja razvojnih mogućnosti (npr. početak braka, prva trudnoća) te rješavanja nestabilnih situacija (npr. kriza uslijed bolesti i gubitka) (Merkaš, 2012). Ovaj model objašnjava obiteljsko funkcioniranje kroz šest dimenzija: 1) rješavanje problema, 2) komunikacija, 3) uloge, 4) afektivna responzivnost, 5) afektivna uključenost i 6) kontrola ponašanja. Svaka od navedenih dimenzija definirana je na kontinuumu od „jako neučinkovito“ do „jako učinkovito“ (Merkaš, 2012; Miller i sur., 2000).

Cirkumpleksni (kružni) model bračnog i obiteljskog sustava (eng. Circumplex Model of Marital and Family Systems) predložio je Olson (2000), temeljem sistemske teorije (Olson, 2000; Olson, Russell i Sprenkle, 1983). Model uključuje tri dimenzije prema kojima se procjenjuje obiteljska funkcionalnost: kohezivnost, fleksibilnost i komunikacija. Primarno je model osmišljen kao prenosnica između istraživanja, teorije i prakse, a zbog pretpostavke da se kroz vrijeme događaju promjene u funkcioniranju obitelji, model je zamišljen kao dinamičan proces (Olson i sur., 2019; Olson, 2011; Olson, Gorall i Tiesel, 2006; Olson, 2000). Kružnost (cirkumpleksnost) modela ogleda se u tome što funkcioniranje obitelji kao sustava promatra ovisno o životnom ciklusu obitelji i situacijama u kojima se obitelj nalazi i njime se prikazuju promjene koje se događaju tijekom nekog ciklusa (Dunst, 2021; Olson, 2000). Središnje dimenzije modela jesu obiteljska kohezija i obiteljska fleksibilnost, dok obiteljska komunikacija predstavlja treću, pomoćnu dimenziju. Pod obiteljskom kohezijom ili zajedništvom podrazumijeva se emocionalna povezanost članova obitelji te se mjeri varijablama poput emocionalna povezanost, međusobne granice, koalicije, provođenje zajedničkog vremena, zajednički prijatelji, zajedničko donošenje odluka, odanost, nezavisnost. S obzirom na kohezivnost, obitelji mogu biti isključene, razdvojene, povezane i isprepletene. Circumplex Model of Marital and Family Systems predviđa pet razina kohezije: tri središnje (balansirane) i dvije ekstremne (nebalansirane). U tri središnje razine ubrajaju se: donekle povezani, povezani i jako povezani, a odnose se na one obitelji koje uspijevaju balansirati između odvojenosti i zajedništva, sposobni su biti i nezavisni od obitelji i povezani s njom. Dvije ekstremne razine su: odvojeni i previše povezani (isprepleteni) te kao takve, s jedne strane ostvaruju ekstremnu emocionalnu odvojenost, fokusirani su na vlastite interese s vrlo malo povezanosti i odanosti obitelji, zasebno provode vrijeme, na odvojenim mjestima, različitih i odvojenih interesa. S druge strane, postoji ekstremna emocionalna povezanost, zahtijevanje odanosti, previše konsenzusa, premalo samostalnosti članova obitelji koji svoju energiju usmjeravaju gotovo isključivo na obitelj (Dunst, 2021; Pirutinsky i Kor, 2013;

Michael-Tsabari i Lavee, 2012; Olson, 2011; Olson, 2000). Obiteljska fleksibilnost odnosi se na sposobnost obitelji da kombinira i usklađuje promjene i stabilnost u obitelji, posebice u vodstvu, ulogama i postavljanju pravila (Priest i sur., 2017; Everri i sur., 2016; Olson, 2000). U funkcionalnoj, zdravoj obitelji i partnerstvu prepoznaju se obje osobine: stabilnost i promjena i upravo je sposobnost da se mijenja jedna od razlika između funkcionalnih i nefunkcionalnih obitelji. Fleksibilnost se mjeri varijablama: vodstvo (kontrola, disciplina), stilovi pregovaranja, odnosi uloga, odnosi pravila, sposobnost promjene, disciplina. S obzirom na fleksibilnost, obitelji mogu biti kaotične, fleksibilne, strukturalne i rigidne. Slično podjeli kohezije, fleksibilnost također predviđa pet razina: tri središnje i dvije ekstremne. Središnje razine su: donekle fleksibilni (niska do srednja fleksibilnost), fleksibilni (srednja), jako fleksibilni (srednja do visoka fleksibilnost) i to su one obitelji koje dobro funkcioniraju te koje uspijevaju ujediniti stabilnost i promjenu. Dvije ekstremne razine jesu: nefleksibilne (rigidne) i previše fleksibilne (kaotične) te kao takve nalaze se na ekstremnim krajevima, od toga da je jedna osoba u obitelji glavna i sve kontrolira, donosi samostalno sve odluke, bez mogućnosti mijenjanja pravila i uz krutu disciplinu, do toga da se članovi obitelji ne mogu dogovoriti oko zajedničkih pravila uslijed nedostatka vodstva, nejasnih uloga i previše promjena (Priest i sur., 2020; Matejević i sur., 2014; Pirutinsky i Kor, 2013; Olson, 2000).

Komunikacija kao treća dimenzija Olsonovog cirkumpleksnog (2000) modela naziva se pomoćnom dimenzijom jer korištenje vještina pozitivne komunikacije pomaže parovima i obiteljima da promijene razinu svoje kohezije i fleksibilnosti. Sustavi balansirani u pogledu kohezije i fleksibilnosti imaju dobru komunikaciju, a nebalansirani slabu (Koerner i Fitzpatrick, 2006; Olson, 2000; Barnes i Olson, 1985). Obiteljska komunikacija mjeri se varijablama: vještine slušanja (empatija i pozorno slušanje), vještine govorenja (govorenje za sebe, a ne za drugoga), izražavanje osjećaja (koliko otvoreno govori o sebi, svojim osjećajima i odnosima, obitelji, vezi), jasnoća (verbalnih i neverbalnih poruka i njihova podudarnost), kontinuitet u komunikaciji (lako praćenje, drži se teme, na primjeren način prelazi na drugu temu), poštovanje i uvažavanje (osjećaja i onoga što druga osoba želi poručiti, afektivni aspekt komunikacije), obzir (afektivni aspekt komunikacije) (Hamilton i Carr, 2016; Olson, 2000; Green i sur., 1991). Imajući u vidu funkcionalne (balansirane) i disfunkcionalne (nebalansirane) obitelji, važno je istaknuti da se razlika između njih pronalazi u razini kohezije i fleksibilnosti. Prema tome, obitelji s umjerenom (balansiranom) kohezijom i fleksibilnosti bolje funkcioniraju nego li ekstremne, efikasnije se nose sa stresom jer se mogu mijenjati kako bi se suočile s krizom, imaju bolje razvijene vještine pozitivne komunikacije koje im pomažu

da ostanu balansirane, mogu iskusiti ekstreme, ali ne funkcioniraju kao ekstreme kroz duži vremenski period. Funkcionalne obitelji nisu one koje se nikada ne mijenjaju, već one koje mogu prihvatiti promjene, a istovremeno ostati stabilne (Olson, 2011; Olson, 2000).

Prilikom objašnjavanja obiteljskog funkcioniranja u literaturi je istaknuto postojanje različitih termina (npr. klima, okruženje, ozračje), koji se sadržajno podudaraju, ali zbog jasnije uporabe u ovom radu, potrebno ih je pobliže odrediti. Pojedini autori govore o obiteljskoj klimi (Gomez-Bay, Muñoz-Silva i Garcia-Moro, 2020; Dandagal i Yarriswami, 2017; Ajduković i Čorkalo Biruški, 2014; Keresteš, 2001), neki se odlučuju da korištenje termina obiteljsko okruženje (Maurović, 2010; Radetić – Paić, 2010; Ivandić Zimić, 2010; Eriksen i Jensen, 2006; Leve, Kim i Pears, 2005; Stevens, De Bourdeaudhuij, i Van Oost, 2002, Amato, 1990), a pojedini za obiteljsko ozračje (Ljubetić, 2007; Miletić, 2006). U kontekstu obiteljske klime, navodi se kako ona uključuje socijalnu i tjelesnu aktivnost djeteta i njegove obitelji te pridonosi kognitivnom, socijalnom i intelektualnom razvoju djeteta (Dandagal i Yarriswami, 2017). Obiteljska klima odnosi se na zajedničku percepciju roditelja i djece o tome kako obitelj funkcionira: odnosno o načinu komunikacije, dijeljenju i pokazivanju osjećaja te međusobnoj povezanosti (Gomez-Bay i sur., 2020). Povezana je s obiteljskim funkcioniranjem jer međusobno utječu jedno na drugo, a situacije koje se događaju izvan obitelji pridonose obiteljskoj klimi (Moos i Moos, 2009; Ajduković i Čorkalo Biruški, 2014). Kao indikator općeg funkcioniranja obitelji, obiteljska klima uključuje nekoliko dimenzija kojima se objašnjava doživljaj obitelji: odnosi u obitelji, osobni rast članova obitelji i obiteljski sustav (Moos i Moos, 2009; Štambuk i sur., 2014). Pritom, odnosi u obitelji promatraju se kroz koheziju, fleksibilnost i komunikaciju, a u sklopu osobnog rasta članova obitelji procjenjuje se u kojoj su mjeri njeni članovi asertivni, donose vlastite odluke i samosvjesni. Osobni rast članova obitelji, kao druga dimenzija obiteljske klime, prikazuje razinu usmjerenosti obitelji na one aktivnosti kojima se potiče postignuće, ali i stupanj obiteljskog interesa za socijalne, intelektualne, kulturne, rekreacijske i vjerske aktivnosti. Što se tiče obiteljskog sustava kao treće dimenzije doživljaja obitelji, ona nerijetko uključuje podskale koje mjere organizaciju i kontrolu, a pruža informacije o strukturi obitelji, (ne)postojanje jasnih očekivanja, stupanj otvorenosti za promjene te u kojoj mjeri koriste pravila i nadzor za upravljanje obiteljskim životom (Margalit, 1990). Dimenzija osobni rast članova obitelji usmjerava promjene koje se događaju unutar obiteljskog sustava, dok dimenzije odnosi u obitelji i obiteljski sustav utječu na pojedinčevu predanost obiteljskom okruženju na i opseg mogućih promjena unutar sustava (Moos, 1987a; 1987b, prema Margalit, 1990). Osim navedenoga, obiteljska klima se u

pojedinin istraživanjima istražuje i kao spoj obiteljske kohezija i podrške (Keresteš, 2001). Pritom se obiteljska kohezija promatra kao međusobna emocionalna povezanost članova obitelji, dok je obiteljska podrška promatrana kao količina i vrsta odobravanja koju član dobiva od obitelji (Harter i sur., 1996, prema Štambuk i sur., 2014).

Obiteljsko okruženje uključuje nekoliko varijabli, poput: kohezivnost (povezanost s članovima obitelji), ekspresivnost (mogućnost izražavanja osjećaja i mišljenja), konflikt (izražavanje ljutnje i agresivnosti unutar obitelji), organizacija (postavljanje pravila, rješavanje zadataka i obaveza), kontrola (disciplina), moralnost (obiteljske norme i vrijednosti), socijalna orijentacija (uključenost u društveno okruženje) (Stevens i sur., 2002). Slično, Eriksen i Jensen (2006) u objašnjavanju obiteljskog okruženja opisuju pojedine obiteljske varijable: obiteljske karakteristike (struktura, veličina), obiteljski resursi i stabilnost te obiteljska (ne)organiziranost. Varijabla obiteljski resursi i stabilnost uključuje nekoliko pokazatelja: bračna stabilnost, socijalno-ekonomske karakteristike obitelji, povezanost obitelji sa zajednicom i širom rodbinom. Bračna stabilnost procijenjena je putem pitanja koja se odnose na razmatranje odvajanja ili razvoda, opću razinu zadovoljstva u braku te broj godina provedenih u bračnoj zajednici ili zajedničkom životu. Socioekonomski resursi evaluirani su na temelju ukupnog obiteljskog prihoda i razine obrazovanja oba supružnika. Povezanost obitelji sa zajednicom i širom rodbinom promatrali su se kroz godine provedene u susjedstvu, u kući/stanu, broj različitih gradova ili mjesta u kojima je par živio od početka njihovog braka, ukupan broj rođaka za muža i ženu koji žive na udaljenosti od sat vremena od prebivalište te učestalost pohađanja vjerskih službi. Što se tiče (ne)organizacije obitelji, ista se tumači kroz specifične ponašajne aspekte među članovima obitelji (npr. fizički i verbalni sukobi i nasilje) (Eriksen i Jensen, 2006). Temeljem drugih izvora literature može se uočiti kako autori prilikom uvođenja varijabli obiteljskog okruženja naglasak, također, stavljaju na odnose u obitelji, posebice na komunikacijski aspekt (Ivandić Zimić, 2010). Osim toga, obiteljsko okruženje promatra se i kroz pojedinačna obilježja kao što su sukobi i nasilje obitelji, rizična ponašanja roditelja, opetovane stresne situacije, neadekvatna disciplina i nadzor, manjak socijalne podrške i socijalna izolacija obitelji, iracionalna očekivanja roditelja, te se povezuje s mogućim lošim ishodima za mladu osobu, poput nedostatak socijalnih vještina, sklonost nasilnim ponašanjima, laganju, krađama i bježanju od kuće (Rajab i sur., 2021; Radetić-Paić; 2010; Leve i sur., 2005; Ferić, 2002).

Ljubetić (2007), se opredjeljuje za termin obiteljsko ozračje te naglašava da ga je nemoguće jednostavno odrediti i definirati. Zbog njegove složenosti i uvjetovanosti raznim faktorima,

nije ga moguće niti „spoznati izolirano od ostalih aspekata obiteljske zajednice, jer je ono istodobno i konstitutivni dio i produkt obiteljske zajednice“ (str. 33). Obiteljsko ozračje kreiraju svojim međudjelovanjem pojedini elementi poput obiteljskih odnosa, komunikacije, interakcije među članovima, psiholoških karakteristika članova, odgojnog stil roditelja te odnosa prema društvenoj zajednici (Ljubetić, 2007; Miletić, 2006). Istovremeno, obiteljsko ozračje povratnim vezama utječe na sve te pojedinačne elemente (Ljubetić, 2007). Obiteljsko se ozračje sastoji od četiri temeljna aspekta: doživljaja vlastite vrijednosti pojedinog člana obitelji, obiteljske komunikacije, obiteljskih pravila i sustava te odnosa obitelji prema širem društvu (Brajša, 1979, prema Ljubetić, 2007; Yahaya i sur., 2010; Stevens i sur., 2002; Patterson, 2002). Doživljaj vrijednosti svakog člana obitelji trebao bi biti visok, komunikacija direktna i jasna, pravila ponašanja fleksibilna i adekvatna trenutnim situacijama, a odnos prema široj okolini i društvu otvoren (Ljubetić, 2007; Riesch i sur., 2003).

Evidentno je da različiti modeli obiteljskog funkcioniranja, poput Beaversovog, McMastersovog i Olsonovog cirkumpleksnog modela, nude teorijske okvire za razumijevanje kompleksne dinamike obiteljskih odnosa. Svi modeli naglašavaju važnost kohezije, fleksibilnosti i komunikacije kao ključnih dimenzija koje omogućuju prilagodbu obiteljskog sustava na razvojne promjene i krizne situacije. Pritom, funkcionalne obitelji karakterizira sposobnost balansiranja između stabilnosti i promjena, dok disfunkcionalne obitelji često imaju ekstremne obrasce ponašanja i slabije razvijene komunikacijske vještine.

1.1.4. Promjene i temeljna obilježja obitelji

Obiteljski su sustavi tijekom povijesti doživjeli transformacije u gotovo svim aspektima: struktura, veličina, funkcije, odnosi u obitelji, odgoj djece. Promjene koje su se postupno dogodile u obitelji ne mogu se odvojiti od promjena koje su se dogodile na gospodarskom, društvenom i političkom planu (Petak, 2004). Obitelj je gotovo uvijek bila vezana za društveni ustroj i modele sklapanja brakova pa se mogu uočiti promjene koje su nastale kao posljedica promjena u društvu. Nekoliko je faza razvoja industrije i društva prate i promjene u obitelji: obitelj prije industrijske revolucije, prijelazni period (18.st) i industrijska revolucija (do sredine 20. stoljeća) (Janković, 2008; Gilding, 2001).

Temeljna obilježja obitelji, relevantna za ovaj rad, odnose se na obiteljsku strukturu, veličinu i socioekonomski status. Suvremeno razumijevanje obilježja obitelji zahtijeva uvažavanje

procesa koji su oblikovali aktualne obiteljske strukture i funkcioniranje, uključujući promjene u obiteljskim funkcijama te u percepciji i ulozi djeteta unutar obitelji. Primjerice, jačanje filozofije individualizma, težnja za zadovoljavanjem osobnih interesa te mogućnost odabira načina življenja svakog pojedinca, utječu na promjene u partnerskim i obiteljskim odnosima (Maleš, 2012; Dunn i Deater-Deckard, 2001). Za razliku od razdoblja prije industrijalizacije, u kojem su obitelji bile usmjerene na agrarnu proizvodnju, zasnivanje obitelji u suvremenom društvu temelji se na namjernom i svojevremenom stupanju u zajednicu u kojoj supružnici zajednički ostvaruju životne ciljeve (Maleš, 2012; Bianchi, 2011; Gilding, 2001). Tradicionalno - patrijarhalne odnose u obitelji zamijenili su demokratski odnosi, posebice zato što je sve veći broj žena počeo preuzimati ekonomsku ulogu u obitelji (Petak, 2004). Samim time, i žene i muškarci nastoje ostvariti profesionalno i materijalno napredovanje, što posljedično dovodi do pada stope nataliteta te pluralizacije životnih zajednica i promjena u strukturi kućanstava (Lestaeghe, 2010, prema Majstorić, 2019). Upravo postojanje različitih obiteljskih struktura, kao jedna od temeljnih obilježja obitelji, doprinosi i nemogućnosti jednoznačnog definiranja obitelji, a ponajviše iz razloga što definicije obitelji koje uzimaju brak i krvno srodstvo kao njezina bitna određenja više ne uključuju sve tipove obitelji prema različitim strukturama (Maleš, 2012; Smith, 2008; Evans, 1988). Suvremenu obitelj karakterizira pluralitet obiteljskih struktura, koji podrazumijeva postojanje različitih tipova obitelji poput nuklearne dvoroditeljske obitelji, jednoroditeljske obitelji, binuklearne obitelji, kohabitacijske obitelji i sl. S druge strane, u razdoblju prije industrijalizacije i modernizacije dominirala je proširena obitelj koja se sastojala od muškarca kao glave obitelji, njegove žene i djece te njegovih ostarjelih roditelja, braće i sestara. S obzirom na strukturu obitelji, obitelj se dijeli na potpune ili strukturno intaktne obitelji te nepotpune ili strukturno insuficijentne obitelji o kojima je riječ u slučaju kada neki od članova obitelji nedostaje (Olah, 2015; Janković, 2008). Do strukturno insuficijentnih obitelji dolazi u slučajevima razvoda braka, smrti jednog ili više članova, migracije (dugoročno izbjivanje člana), napuštanje obitelji, nestanak jednoga ili više članova te u slučaju kada su jedan ili oba roditelja nepoznata (Janković, 2008). Kao rezultat ovih kvantitativnih nedostataka, pojavljuju se različiti tipovi obitelji, poput jednoroditeljskih obitelji s podjelom roditeljskih odgovornosti između oca i majke, jednoroditeljskih obitelji u kojima se drugi roditelj ne brine za dijete, obitelji s dva roditelja po osnovi usvajanja te obitelji s majkom i očuhom ili ocem i pomajkom (Olah, 2015; Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Jedan od aspekata promjena u obitelji jest i promjena u njeznoj veličini. Naime, veličina obitelji kao kriterij promjena u obitelji može se promatrati kroz razvoj ljudskog društva gdje se može

uočiti kako se broj članova obitelji smanjuje, što dovodi do potrebe promjena načina podjele rada, odnosa članova među sobom i s okolinom te podjela autoriteta (Janković, 2008). Najčešća podjela obitelji prema veličini uključuje malu ili nukleusnu obitelj, karakterističnu za razdoblje industrijalizacije, zatim veliku – proširenu obitelj koja je bila karakteristična za seoska područja i poljoprivredu te rodovsku obitelj, koje se pronalaze u ranim civilizacijama (Janković, 2008). Nastavak mijenjanja obitelji vidljiv je i danas, kroz pad stope nataliteta i smanjenja veličine kućanstva, do kojeg je došlo u većini zemalja OECD-a kroz protekla tri desetljeća (OECD, 2011). Promjene u suvremenoj obitelji često se pripisuju društvenim promjenama koje prati produljeno trajanje obrazovanja mladih ljudi te sve veći broj onih koji se odlučuju na nastavak visokog obrazovanja, što direktno utječe na prolongiranje odluke o osnivanju obitelji. Uz to, potreba i muškaraca i žena za afirmacijom na tržištu rada i stjecanje egzistencijalnih uvjeta, dovela je do sve kasnijeg odlučivanja na rađanje djece i pomicanje prosječne dobi u kojoj su žene po prvi put postale majke (Geist i Ruppner, 2018; OECD, 2011). Prema izvješću OECD-a, 1970. godine prosječna dob prvorotkinje bila je 24, a 2008. ta se dob pomaknula na 28 (OECD, 2011). Ne samo da je uočeno odgađanje roditeljstva, već se primjećuje i sve veći udio kućanstava bez djece ili samo s jednim djetetom. Trend smanjenja broja brakova povezan je s pojavom samohranih obitelji, binuklearnih obitelji, kohabitacijskih veza i građanskih partnerstva (OECD, 2011). Osim evidencije trenutnog stanja, prema izvješćima OECD-a (2011), u razdoblju od 2025. do 2030. predviđa se povećanje broja samohranih roditelja i to posebice u omjeru sa svim obiteljskim kućanstvima s djecom, kao i parova bez djece (OECD, 2011). Slika obiteljske strukture, kao i u svijetu, mijenja se i u Republici Hrvatskoj. Naime, u odnosu na 2001. godinu smanjio broj obitelji i broj bračnih parova s djecom, a istovremeno se povećao udio jednoroditeljskih obitelji (Državni zavod za statistiku RH, 2001, Državni zavod za statistiku RH, 2011, Raboteg-Šarić i sur., 2003, str. 15).

Značajne promjene odnose se i na transformaciju obiteljskih funkcija. Naime, druge društvene institucije, kao što su škole, crkve, sportskih klubova, različitih organizacija slobodnog vremena i sl., preuzimaju tradicionalne obiteljske funkcije (Majstorić, 2019). U suvremenim obiteljima postoji tendencija prebacivanja odgojne i socijalizacijske funkcije na druge institucije, a slobodno vrijeme gotovo da se u potpunosti provodi izvan obitelji (Rosić i Zloković, 2002). Kao važan faktor promjena obiteljskih funkcija ističe se proces odvajanja mjesta rada od mjesta stanovanja (Majstorić, 2019; Geist i Ruppner, 2018). Nekadašnje tradicionalne, agrarno orijentirane obitelji, živjele su i radile na jednom mjestu i samostalno su osiguravale ekonomsku sigurnost članova (Majstorić, 2019). U velikom broju suvremenih,

dvoroditeljskih, obitelji zaposlena su oba roditelja, a podjela poslova ovisi o raspoloživom vremenu, vrsti i težini posla (Rosić i Zloković, 2002). Promjene u funkcioniranju obitelji koje su se dogodile slijedom društvenih promjena, a koje se odnose na zaposlenost oba roditelja i češće izbivanje iz obiteljskog doma, potencijalno ostavljaju za posljedicu marginaliziranje obiteljskih odgojnih funkcija te slabiju međusobnu povezanost članova obitelji, a što je preduvjet za ostvarivanje obrazovne funkcije obitelji, poput uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta.

Obiteljski sustavi se neminovno mijenjaju tijekom vremena. Te su promjene bile u fokusu velikog broja interdisciplinarnih istraživanja. Zaključak takvih istraživanja jest da su se dogodile značajne obiteljske promjene, ali da su temeljna načela obitelji ostala prilično netaknuta, primjerice, parovi su još uvijek skloniji živjeti s muževim roditeljima, nego ženim, djeca se i dalje brinu o svojim ostarjelim roditeljima (Jacobsen i sur., 2004). Iako sociologija ne nudi prediktivnu teoriju o oblicima koje će obitelj poprimiti, ona ističe ulogu socijalnih normi u određivanju kategorija ljudi pogodnih za stvaranje obitelji. Međutim, norme obiteljske strukture mijenjale su se s vremenom, a broji autori tvrde da ekonomija i antropologija više ne objašnjavaju na odgovarajući način raznolikost oblika obitelji, već se promjene u strukturi obitelji ponekad definiraju u smislu pojave “postmoderne” obitelji. Primjerice, obiteljske veze među osobama istog spola nisu utemeljene u biološkom smislu prokreacije i kao takve ne uklapaju se ni u jednu definiciju obiteljskih odnosa temeljenih na krvnim vezama i braku (Jacobsen i sur., 2004). Unatoč tome što ranije spomenute promjene u obitelji doista postoje, nuklearnu obitelj kao takvu nije zamijenila nijedna nova modalna kategorija. Proučavajući različite obiteljske strukture, Coontz (1992, prema Jacobsen i sur., 2004) zastupa mišljenje da je za različite promjene u obiteljskim strukturama najznačajnija pojava deklinacija braka i rađanje djece u braku. Naime, kroz te temeljne odnose, socijalni identitet osobe više se ne razvija u tolikoj mjeri kao ranije, brak i rađanje djece više nema toliki utjecaj na donošenje odluka o odabiru životnog stila te da su manje univerzalni, isključivi i predvidljivi nego ikad prije (Coontz, 1992, prema Jacobsen i sur., 2004).

Promjene unutar obiteljskog sustava koje su se dogodile u posljednjih nekoliko desetljeća, ne odnose se samo na njenu strukturu, veličinu i funkciju, već i na značajne promjene poimanja djeteta i fokusa na dijete kao individue te pristup njegovom odgoju. Kao i ostale promjene, naglasak i fokus na dijete proizašao je iz društvenih i političkih promjena, posebice pedagoškog pristupa. Uočava se promjena koja dijete stavlja u fokus zbivanja na svim aspektima, uključujući i obiteljski odgoj. Navedeno potvrđuje i UN-ova Konvencija o pravima djeteta,

percipirajući dijete kao „aktivno i kompetentno biće koje ima svoja prava i odgovornosti“ (Kušević, 2010, str. 105). Konvencija podrazumijeva, s jedne strane, standard prava djeteta kao civilizacijski napredak, a s druge strane standard najboljeg interesa djeteta kao tradicionalni koncept odnosa prema djeci (Smith, 2008; Žižak i sur., 2001). Naspram tradicionalne slike djeteta i njihovih prava, promjene koje su se dogodile dale su djetetu znatno važniju ulogu u društvu, omogućujući im da postanu subjekti i nositelji prava (Jelavić, 2009). Od roditelja se očekuje da omoguće djetetu podršku, toplinu, prihvaćanje, emocionalnu i egzistencijalnu skrb i sigurnost te osigurati djetetu strukturu, granice i smjernice s ciljem njegove fizičke i psihološke sigurnosti i osjećaja osobne i društvene odgovornosti (Pećnik i Starc, 2010). Velike promjene u odnosu na stavove o odgoju djece u obitelj dogodile su se i uvođenjem regulative u zakonima i propisima, prema kojima određeni roditeljski postupci (tjelesno kažnjavanje, fizičko, psihičko, seksualno nasilje, zanemarivanje djece i sl.) nisu opravdani i svakako su neprihvatljivi. Primjerice, Obiteljskim zakonom (2003) i Zakonom o zaštiti od nasilja u obitelji predviđeno je da roditelji i ostali članovi obitelji djecu ne smiju podvrgavati ponižavajućim postupcima, kao ni duševnom ni tjelesnom nasilju (čl. 88). Prema tome, roditelji su dužni voditi brigu o tome kako odgajaju svoje dijete te u slučajevima kada ne izvršavaju svoju roditeljsku dužnost na adekvatan način, bilo da zlostavljaju ili zanemaruju svoju djecu, odgovaraju pred državnim zakonima i propisima. Postojanje zakona koji imaju u vidu odgoj djece pokazatelj je opće svijesti o tome kako generacijsko opetovanje odgoja, odnosno primjena odgojnih postupaka roditelja kakve su imali njihovi roditelji, više nije dovoljno dobro. Dijelom je to tako i zbog toga što se, zajedno s društvenim promjenama, mijenja i slika kvalitetnog obiteljskog odgoja (Maleš i Kušević, 2011). Stvaranje kulture koja brine za dijete je temelj preduvjet za poštivanje čl.18 UN-ove Konvencija za prava djeteta (Farquhar i Brickell, 2001). Promjene koje su se dogodile u obitelji, ostavljaju za posljedice otvorenu raspravu o razlikama „tradicionalnih“ i „suvremenih“ obilježja obitelji te prijemima koje su od tih „dviju obitelji“ bolje. Ipak, može se zaključiti kako se pojedine tradicionalne obiteljske vrijednosti jesu izmijenile, ali da je uloga roditelja u životu djeteta i dalje od iznimne važnosti te da suvremeno doba nije u potpunosti izmijenilo obiteljske funkcije jer je odgovornost roditelja za odgoj i brigu o zdravstvenoj, obrazovnoj i socijalnoj dobrobiti djeteta jednako važna kao i prije (Zloković, 2007).

Jedno od obilježja obitelji jest socioekonomski status, koji se promatra kroz nekoliko dimenzija: primanja (financije), obrazovna razina roditelja i radni status roditelja koje su nerijetko povezane. Socioekonomski status često je u fokusu kao nezavisna varijabla raznim

istraživačkim ciljevima (Hampden-Thompson, 2013; Abu-Rabia i Yaari, 2012; Šimić Šašić i sur., 2010; Lee i Bowen, 2006). Evidentna je povezanost obiteljskog socioekonomskog statusa s ishodima djece i mladih te se ističu najmanje dva modela kroz koja se na djecu, kroz roditeljstvo, prenose prednosti i nedostaci obiteljskog socioekonomskog statusa (Bradley i Corwyn, 2002). Prema modelu obiteljskog stresa (Conger i sur., 1994), ekonomske poteškoće uzrokuju stres kod roditelja, što rezultira obiteljskim sukobima i depresijom roditelja. Ti sukobi i depresija negativno utječu na pozitivno roditeljsko ponašanje, koje je ključno za dobrobit djeteta. Vrlo vjerojatno će obiteljski stres utjecati na komponente roditeljskog uključivanja u obrazovanje koje zahtijevaju vrijeme i pažnju roditelja, poput rasprave o pitanjima vezanim uz školu mladih i uključivanje u školske aktivnosti i organizacije. Ovaj mehanizam za prijenos obiteljskog SES -a na ishode djeteta vjerojatno će biti najbliže povezan s prihodima obitelji, a ne s obrazovanjem roditelja ili roditeljskog zanimanja (Altschul, 2012).

Obiteljsko investicijski model (Mayer, 1997) objašnjava učinke socioekonomskog statusa na razvojne ishode djece te se sugerira da povećanje obiteljskih društveno-ekonomskih resursa utječe na povećanje mogućnosti roditelja da ulažu resurse (financije i vrijeme) u obrazovanje svoje djece. Posljedično, poboljšava se i akademski uspjeh djece. Slijedom investicijskog modela, obiteljski prihod (što je pokazatelj raspoloživih ekonomskih sredstva) u kombinaciji s obrazovanjem i zanimanjem roditelja (pokazatelji socijalnog kapitala) utječe na ulaganje roditelja u obrazovanje djece. Primjerice, roditelji koji su i sami postigli više razine obrazovanja izvjesno mogu omogućiti svojoj djeci intelektualno poticajnije aktivnosti za razliku od roditelja koji imaju nižu razinu formalnog obrazovanja (Altschul, 2012). U pojedinim državama (posebice se to odnosi na Sjedinjene Američke Države), ekonomski aspekt obitelji uvelike utječe na odabir škole koju će pohađati dijete što može značiti da će pohađati manje kvalitetne škole koje, zbog ograničenih resursa i lošijeg financijskog stanja, ne potiču dovoljno djecu na napredak. Osim toga, smatra se da roditelji slabijeg imovinskog statusa teže mogu omogućiti djeci pohađanje dodatnih ekstrakurikularnih aktivnosti, poput tečaja stranih jezika, informatike, ljetnih škola i kampova, bavljenje određenim sportom i sl. (Lange i sur., 2009). Uz to, manjak financijske stabilnosti dovodi do manjka kulturnog kapitala roditelja. Kulturni kapital, čije je određenje ponudio Bourdieu (1986), može se očitovati u tri temeljna oblika: utjelovljenom (dugotrajne duhovne i tjelesne dispozicije, kao što su specifična znanja, navike i sklonosti), objektiviziranom (posjedovanje materijalnih resursa kao što su knjige, slike ili drugi umjetnički predmeti) i institucionaliziranom (stečene diplome i druge obrazovne kvalifikacije kojima se osiguravaju određene kulturne kompetencije) (Puzić i sur.,

2017; Ergerton i Roberts, 2014; Bourdieu, 1986). Nerijetko se kulturni kapital tumači kao izlaganje djece dodatnim obrazovnim aktivnostima (odlazak u kazališta, izložbe i sl.) ili osiguravanje akademski poticajnih materijala (knjige, enciklopedije, informatička oprema i sl). Razina obrazovanja roditelja, općenito gledano, utječe na njihova roditeljska ponašanja i dobrobit njihove djece. Bolje obrazovan roditelj će vjerojatnije čitati svojoj djeci i pružati im izvannastavne aktivnosti, knjige, kognitivnu stimulaciju i visoka obrazovna očekivanja. Također je vjerojatnije da će takvi roditelji višeg obrazovnog statusa biti aktivni u školama svoje djece, a rjeđe će koristiti tehnike negativne discipline (Zhang i sur., 2020; Wilcox i DeRose, 2017; Edgerton i Roberts, 2014). Viši obrazovni status roditelja može biti značajan za uključivanje roditelja u obrazovanje djece. Podsebiće ako promatramo s aspekta nižeg stupnja obrazovanja koji je nerijetko povezan s manjkom financijske stabilnosti i zapošljavanja na slabije plaćenim poslovima te produljenog radnog dana. Roditelji prenose svoje obrazovanje, znanje, vještine i druge aspekte ljudskog kapitala svojoj djeci, a razina obrazovanja roditelja izravno utječe na njihov pristup društvenim mrežama i dobro plaćenim poslovima s prednostima (Wilcox i DeRose, 2017). Niži status roditelja na svim aspektima (slabija financijska primanja, niži obrazovni status roditelja, zaposlenost na slabije plaćenim poslovima i dr.) onemogućuje roditeljima češće i kvalitetnije uključivanje u njihovo obrazovanje, poput čitanja djeci, pomaganja u domaćim zadacima ili razgovorom o događajima u školi (Lange i sur., 2009). Prema teorijama socijalnog i kulturalnog kapitala, uključivanje roditelja u obrazovanje djeteta povećava pristup socijalnim mrežama i informacijama (Coleman i Karaker, 1998; Lareau i Horvat, 1999, prema Berthelsen i Walker, 2008).

Kvalitetan odnos roditelja s učiteljima omogućuje im pristup važnim informacijama o školskoj politici i praksi, kao i upoznavanje drugih roditelja koji mogu podijeliti korisne informacije i uvide u školska očekivanja. Socijalni kapital očituje se kroz razgovore roditelja s djecom o školi te kroz roditeljsko praćenje njihovog angažmana u školskim zadacima, što uključuje razgovore o obvezama i aktivnostima u školi, pri čemu roditelji prenose svoj interes za važnost obrazovanja (Berthelsen i Walker, 2008). Teorija kulturnog kapitala, koju je predložio Bourdieu (1977), ističe postojanje nejednakosti u količini kulturnog kapitala koji pojedinci posjeduju ili mogu steći. Kulturni kapital se često definira kao razina i priroda sudjelovanja roditelja u procesu odgoja i obrazovanja djece (Lareau, 1987). Veća razina kulturnog kapitala, razvijenog kroz dugoročan pristup relevantnim resursima, povećava vjerojatnost daljnjeg stjecanja još većeg kapitala u budućnosti. Na primjer, roditelji s visokim kulturnim kapitalom,

koji proizlazi iz viših obrazovnih kvalifikacija, češće ostvaruju viši socio-ekonomski status te imaju bolje znanje o obrazovnom sustavu. Kulturni kapital često je povezan s akademskim uspjehom djece (Bourdieu, 2011; Kušević, 2015), posebno one iz različitih socio-ekonomskih uvjeta. Obuhvaća jezičnu kompetenciju, opću kulturnu osviještenost, estetske preferencije, informacije o obrazovnom sustavu, obrazovna iskustva, ponašanje, socijalizaciju, pa čak i način odijevanja (Koković, 2009; McLaren, 2003, prema Kušević, 2015, str. 180).

S obzirom na to da obitelj kao zajednica ne postoji izvan socijalne okoline u kojoj živi, promjene u društvu općenito, neminovno su utjecale i na preobrazbu obitelji u svim područjima pa tako i na poimanje samog roditeljstva. Uz pomak koje su se dogodio u pogledu motiva pojedinaca za rađanje djece, nastavljaju se i promjene u odnosu na poimanje samog djeteta. U suvremenom društvu dijete se sve više percipira kao emocionalno i individualno biće s vlastitim pravima, pri čemu se poseban naglasak stavlja na njegov individualni razvoj, mentalno zdravlje i primjenu individualiziranog pristupa u odgoju. Može se zaključiti kako je uloga roditelja u životu djeteta važna kroz sva vremenska razdoblja iako bismo mogli ustvrditi da se u recentno vrijeme zapaža kako su roditelji sve prisutniji u svim domenama djetetovog razvoja pa tako i obrazovnog, kroz ostvarivanje nužnih preduvjeta i vođenje brige za uspješno školovanje djeteta.

1.2. Uloga roditelja u poticanju razvoja djeteta

Obitelj snosi veliku odgovornost za djetetov rast i razvoj te ima gotovo presudni utjecaj na dijete i njegov socijalni, emocionalni i intelektualni razvoj (Rosić i Zloković, 2002). Obitelj ima ključnu ulogu u stvaranju međuljudskih odnosa koji služe kao osnova za buduće odnose s društvenom zajednicom. Uloga obitelji, a time i roditelja, može se promatrati kroz zadovoljavanje primarnih i sekundarnih potreba djeteta: reproduktivnih, njegovateljskih i socijalizacijskih (Nimac, 2010). Osim toga, obitelj postavlja “temelj za emocionalni, socijalni i moralni razvoj djetetove osobnosti. Ona također omogućuje uključivanje djeteta u složene društvene odnose te razumijevanje i prihvaćanje društvenog ponašanja” (Bedeniković Lež, 2009, str. 332). Uloga je roditelja pripremiti dijete za kasnije suočavanje na svim razinama (Nimac, 2010) jer upravo u odnosu s roditeljima dijete ostvaruje sigurnost i izgrađuje osjećaj pripadanja zajednici u kojoj živi (Popov i Ilesanmi, 2014; Maleš, 1993). Međutim, uloga obitelji u životu djeteta mijenja se s obzirom na životne faze kroz koje dijete prolazi i razlikuje se u ranom djetinjstvu, školskoj i adolescentskoj dobi (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Roditelji djeteta rane i predškolske dobi trebaju djetetu pružiti zdravstvenu, tjelesnu i emocionalnu sigurnost, dok je u školskoj dobi najvažnija emocionalna potpora i brižnost roditelja prema djeci, kao i vođenje brige o djetetovom napretku u školi (Đuranović, 2013). Tijekom adolescencije, roditeljski angažman ima potencijal djelovati kao ključni zaštitni faktor u prilagodbi adolescenata na školsko okruženje. Aktivna i otvorena komunikacija s adolescentima od presudne je važnosti jer omogućava mladima da dijele svoja školska iskustva, misli i emocije, čime se pospješuje razvoj osjećaja pripadnosti i sigurnosti, što su ključni aspekti emocionalnog blagostanja (Gan i Bilige, 2019; Serna i Martinez, 2019). Roditeljsko uključivanje u školske aktivnosti, poput sastanaka s nastavnicima, prisustvovanja školskim priredbama i sudjelovanja u izvannastavnim događajima, ne samo da predstavlja direktnu podršku obrazovanju djeteta, već roditeljima omogućava dublje razumijevanje socijalnih interakcija i školskog okruženja, čime se olakšava proces prilagodbe adolescenata (Serna i Martinez, 2019). Roditelji mogu dodatno pozitivno utjecati na akademski uspjeh pružanjem podrške pri obavljanju domaćih zadaća, poticanjem razvoja učinkovitih strategija učenja te postavljanjem jasnih i dostižnih akademskih ciljeva (Gan i Bilige, 2019). Uspostava pozitivnog obiteljskog okruženja, obilježenog emocionalnom topline, podrškom i otvorenom komunikacijom, od iznimne je važnosti za psihološku dobrobit adolescenata. Takvo poticajno okruženje doprinosi povećanju subjektivnog zadovoljstva i emocionalne stabilnosti, što

pozitivno utječe na sposobnost adolescenata da se uspješno nose s izazovima školskog života (Serna i Martinez, 2019). Nadalje, roditeljsko praćenje socijalnih interakcija te školskih i izvanškolskih aktivnosti adolescenata, uz istovremeno pružanje smjernica i emocionalne podrške, može značajno pridonijeti boljoj prilagodbi na školsko okruženje te smanjiti rizik od pojave neprilagođenog ponašanja (Serna i Martinez, 2019).

Uočava se kako roditelji, kroz svoju ključnu ulogu u zadovoljenju primarnih i sekundarnih potreba djeteta te osiguravanju emocionalne, socijalne i intelektualne podrške, imaju značajan utjecaj na djetetov razvoj, prilagodbu na društvene i školske izazove te oblikovanje osjećaja pripadnosti i emocionalnog blagostanja tijekom svih životnih faza. Uvažavajući značaj svih roditeljskih uloga u životu djeteta, u kontekstu ovog rada, posebno je važno razmotriti ulogu roditelja u poticanju djetetovih obrazovnih postignuća te njihovu aktivnu ulogu u obrazovnom procesu, koja može doprinijeti formiranju djetetovog stava prema učenju i školskim obavezama.

Roditeljska uloga u obrazovanju djeteta može biti široko shvaćena, od toga da su roditelji dužni voditi brigu da dijete u obrazovni sustav uđe spremno i pravovremeno, da osiguraju nužnu opremu za školu i primjereno okruženje za učenje, do toga da su roditelji obvezni kontinuirano voditi brigu o djetetovim postignućima i biti aktivni u procesu djetetovog učenja i savladavanja obrazovnih zadataka (Ceka i Murati, 2016). Prema tome, realno je za očekivati da će roditelji, ispunjavajući svoju ulogu, biti uključeni u obrazovanje svoje djece. Znanstvena literatura (Alzahrani i sur., 2019; Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019; Harrion i sur., 2012; Ayoub i sur., 2011; Lopez Turley i sur., 2010; Morris i sur., 2007; Lawhon i Lawhon, 2000) ističe važnu ulogu poticanja socijalne i emocionalne kompetencije kod djece najranije dobi u ostvarivanju pozitivnih ishoda u akademskom, društvenom i psihološkom razvoju. Kompetentnija djeca ostvaruju više prijateljskih veza sa vršnjacima, bolji odnos s odraslima, ali i ostvaruju veći akademski i socijalni uspjeh. Djeca s manje izraženim socijalnim i emocionalnim kompetencijama češće iskazuju probleme u ponašanju i školskim postignućima (McCabe i Altamura, 2011, prema Vekić-Kljaić, 2016). Vještine koje su potrebne djetetu za svladavanje školskih zadataka stječu se kroz odnose s roditeljima pa se pretpostavlja da će imati bolji intelektualni i socio-emocionalni razvoj te biti emocionalno i socijalno uspješnija ona djeca koja dobivaju kvalitetniju skrb od radnog djetinjstva (McCabe i Altamura, 2011, prema Vekić-Kljaić, 2016).

Prema istraživanju Reed i sur. (2000) roditelji djece osnovnoškolske dobi često vjeruju da trebaju biti uključeni u pomaganje djeci oko školskih zadataka i da je to dio njihove roditeljske uloge. Roditelji na temelju percepcije vlastite učinkovitosti u radu sa svojom djecom, promišljaju o vlastitoj spremnosti i kapacitetima za pružanje pomoći djeci te na temelju toga donose odluku o svojim postupcima (Hoover-Dempsey i sur., 1995, prema Reed i sur., 2000). S aspekta teorije uloge, one se mogu definirati kao „društveno konstruirani skupovi uvjerenja i očekivanja koje imaju pojedinci i grupe za ponašanje njihovih članova“ (Biddle, 1986., prema Reed i sur., 2000, str.3). Razumijevanje roditeljske uloge za uključivanje u obrazovanje djeteta temelji se različitim teorijskim pristupima i empirijskim istraživanjima o roditeljskim uvjerenjima, roditeljskom ponašanju i roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djece. Hoover-Dempsey i Jones (1997, prema Reed i sur., 2000) smatraju da se shvaćanje roditeljske uloge sastoji od nekoliko komponenata: a) roditeljske vrijednosti, uvjerenja, ciljevi i očekivanja od djetetovog ponašanja, b) roditeljska uvjerenja i ponašanja povezana s odgovornošću za djetetovo obrazovanje, c) roditeljska uvjerenja i ponašanja povezana s odgovornošću za veće probleme s kojima se dijete susreće te donošenje velikih odluka u vezi djetetovog obrazovanja.

U pozadini roditeljske uključenosti nalaze se dva sustava vjerovanja roditelja (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997): 1) osjećaj odgovornosti za pomaganjem djeci u njihovom akademskom uspjehu (shvaćanje roditeljske uloge) 2) osjećaj uspjeha prilikom pomaganja djeci kod učenja i akademskog uspjeha (samoeфикаsnost). Shvaćanje roditeljske uloge za uključivanje oblikovano je vjerovanjem i percepcijama roditelja o tome kako se djeca razvijaju, kako bi roditelji trebali odgajati djecu i što trebaju raditi kod kuće kako bi djeca postigla bolja školska postignuća. Odnosno, promatra se kroz roditeljsko vjerovanje ili uvjerenje u ono što bi oni mogli učiniti i za što su to oni sami odgovorni, kada je u pitanju obrazovanje njihovog djeteta (Hoover-Dempsey i sur. 2005). Način na koji roditelji razmišljaju i djeluju u aktivnostima koje se odnose na obrazovanje djece u uskoj je vezi s njihovim shvaćanjem roditeljske uloge (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Temeljem različitih teorija, poput Bronfenbrennerove ekološke teorije te sociokulturalne teorije Vygotsky (1978), može se reći kako shvaćanje uloge roditelja proizlazi iz ideje o roditeljskoj ulozi, naučene uglavnom promatranjem i modeliranjem uključenosti vlastitih roditelja u njihovo obrazovanje ili promatranjem uključenosti njihovih prijatelja u obrazovanje svoje djece. Vjerovanja roditelja o odgoju djece u određenoj socijalnoj i kulturnoj kulturi i njihovo znanje o razvoju djeteta, također oblikuju aktivnosti kojima se uključuju (Green, 2007, prema Tekin, 2011).

Različita istraživanja (Drummond i Stipek, 2004; Okagaki i Frensch, 1998) podupiru važnost shvaćanja roditeljske uloge na način da je ona povezana s formiranjem roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Uvjerenja koje roditelji imaju o njihovom uključivanju u obrazovanje djeteta, pokazalo se kao identifikator odgovornosti roditelja (Okagaki i sur., 1995) te su se roditelji istaknuli kao poticajni resurs u djetetovom obrazovanju (Baum i McMurray-Schwarz, 2004). Mapp (2002) je provela istraživanje koje se odnosilo na ispitivanje roditeljskog shvaćanja njihove uključenosti u obrazovanje djeteta. Rezultati tog istraživanja su pokazali da je roditeljima poznato kako njihova uključenost podupire pozitivne obrazovne ishode djece, kao i da se roditelji uključuju na razne načine koji nisu uvijek poznati učiteljima, obuhvaćajući širok spektar aktivnosti koje se odvijaju kod kuće i u školi. I društveni čimbenici koji proizlaze iz roditeljskog vlastitog iskustva utječu na njihovu uključenost. Najistaknutiji društveni čimbenik odnosio se na školu, odnosno relacijske odnose između roditelja i učitelja. Kada učitelji njeguju kvalitetne odnose s roditeljima kao partnerima, onda su roditelji spremniji za uključivanje (Mapp, 2002), što je realno za očekivati budući da se partnerstvo s roditeljima smatra višom razinom od same suradnje.

Roditelji imaju značajnu ulogu u obrazovanju djeteta pa tako djeca roditelja koji se češće uključuju u njihovo obrazovanje ostvaruju niz prednosti pred vršnjacima čiji roditelji ne pokazuju svoj angažman (Jafarov, 2015). Među najistaknutijim pozitivnim efektima roditeljske uključenosti jest upravo akademski (školski) uspjeh, pri čemu djeca čiji su roditelji aktivni u svojoj ulozi ostvaruju bolji akademski uspjeh (Fan i Chen, 2001; Jeynes, 2003; Henderson i Mapp, 2002; Hill i Craft, 2003; Rafiq i sur., 2013; Otani, 2020). Važnost boljeg akademskog uspjeha razvidna je i s obzirom na povezanosti s pozitivnim ishodima u ponašanju, poput povećane sposobnosti samoregulacije ponašanja (Brody i sur., 1999) i više razine socijalne kompetencije kod djece (McWayne i sur., 2004). Osim toga, istraživanja u kojima su se ispitivale čitalačke i matematičke sposobnosti (Shaver i Walls, 1998, prema Jafarov, 2015), pokazala su da su uspješniji oni učenici čiji se roditelji redovito uključuju u njihovo obrazovanje. Pojedini autori (primjerice Gonzalez-Peinda i sur., 2002; Daniel i sur., 2016) su ustanovili da roditeljska uključenost daje pozitivan doprinos akademskim postignućima učenika utječući na njihovo akademsko samopoimanje te na poticanje samoregulirajućeg učenja. Nadalje, istraživanja pokazuju da uključivanje roditelja doprinosi emocionalnom razvoju (Cai i sur., 1997), općem blagostanju (Pelletier i Brent, 2002), razvoju socijalnih vještina (Henderson i Mapp, 2002) razvoju kognitivnih sposobnosti (Desforges i Abouchaar, 2003), većom akademskom motivacijom (Park i Halloway, 2008) te redovitom pohađanju škole

(Jafarov, 2015) i postizanju većeg stupnja obrazovanja tijekom odrastanja (Park i Halloway, 2018). U jednom od longitudinalnih istraživanja o efektu uključenosti majke i oca u odnosu na predviđanje akademskog uspjeha djeteta, Flouri i Buchanan (2004) zaključuju kako roditeljska uključenost u obrazovanje djece već u ranoj dobi, može poslužiti kao dobar orijentir u predviđanju boljeg akademskog uspjeha u kasnijoj životnoj dobi. Osim toga, ispitujući povezanost roditeljskog uključivanja u obrazovanje s pripadanjem vršnjačkoj grupi, Garbacz i sur. (2018) dolazi se do zaključka da je uključenost roditelja statistički značajan prediktor pripadnosti vršnjačkoj grupi njihovih adolescenata, što je dalo naglasak na važnost uloge koju roditelji igraju u društvenom životu adolescenata. Ističe se kako rezultati istraživanja o ulozi roditelja u obrazovanju djece, s obzirom na akademski uspjeh, pokazuju određenu nekonzistentnost. Naime, istraživanja ukazuju da roditeljsko uključivanje nužno ne doprinosi boljem akademskom uspjehu, pri čemu takve varijable često nisu pokazale statističku značajnost (Bobbett i sur., 1995, prema Jafarov, 2015). Neka istraživanja ukazuju na malu povezanost između tih varijabli (Wilder, 2014; Keith i sur., 1996), dok su druga čak utvrdila negativnu povezanost (Shumow i Miller, 2001; Rogers i sur., 2009).

Može se zaključiti kako shvaćanje roditeljske uloge ima presudnu ulogu u motiviranosti roditelja za uključivanje u obrazovanje svoje djece. Na vjerovanja roditelja o njihovoj ulozi utječe nekoliko elemenata, poput društva i kulture u kojoj žive. Međutim, ti se utjecajni čimbenici mijenjaju pa su roditeljska uvjerenja o njihovoj ulozi podložna promjenama u skladu sa socijalnim, kulturnim i demografskim obilježjima (Tekin, 2011).

Mnogi rezultati dosadašnjih istraživanja upućuju na nužnost daljnjeg bavljenja roditeljskom ulogom u obrazovanju djeteta (npr. Daniel i sur., 2016; Desforges i Abouchaar, 2003; Jafarov, 2015). Roditeljska uključenost ključan je aspekt roditeljske uloge u obrazovanju, jer doprinosi boljim obrazovnim ishodima djeteta i stvara prilike za poboljšanje životnih uvjeta, osobito kod djece iz depriviranih sredina (Harris i sur., 2009). Ovo se može protumačiti na način da bolji obrazovni ishodi djece koja dolaze iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa, mogu omogućiti djetetu upis u one programe koji će mu omogućiti lakše zapošljavanje i samim time prevladavanje nepovoljnih životnih uvjeta (Bilić i Davidović, 2015; Baucal, 2012).

Poimanje roditeljske uloge, odnosno uključenosti u obrazovanje djeteta, potrebno ju je sagledati iz različitih perspektiva. Iz perspektive roditelja i djece (učenika), roditeljska uključenost se odnosi na sve aktivnosti i odluke koje roditelji donose s ciljem pružanja potpore učenicima. S druge strane, učitelji i stručni suradnici na roditeljsku uključenost gledaju kao na

načine pružanja potpore u radu s učenicima (npr. poticanje djece na prosocijalno ponašanje, uvažavanje učitelja i škole kao stručnjaka, vođenje brige o djetetovim potrebama i osiguravanje adekvatnog materijala za rad djeteta u školi i sl.). Raznovrsno poimanje roditeljske uloge često se odražava u neskladu između onoga što roditelji i učenici trebaju i onoga što im škola nudi. Za učitelje i stručne suradnike (pedagoge, psihologe i dr.), glavna svrha roditeljske uključenosti je pružanje podrške učiteljima, posebice u dijelu razvijanja socijalno prihvatljivog ponašanja učenika. Učitelji očekuju od roditelja da će imati ista ili slična uvjerenja u vezi normi ponašanja učenika, potporu u redovitom pohađanju škole te pružanje pomoći pri izvršavanju obveza domaćih zadaća (Harris i sur., 2009). Roditelji pak kao glavni oblik vlastite uključenosti u proces učenja djeteta ističu osobnu pomoć pri pisanju domaće zadaće tijekom koje se osjećaju kao da pružaju najveću potporu djetetu jer su na taj način informirani o sadržaju koji djeca obrađuju u školi. Djeca, osim pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće, ističu kako im je jednako važno i pružanje moralne potpore od strane roditelja te da takva podrška direktno utječe na njihov akademski uspjeh, ali i da su roditelji ponosni na djetetov trud i uspjeh. Ovo je posebno značajno zbog toga što djeca roditeljsku uključenost promatraju i kroz prizmu brige roditelja za njihovo obrazovanje. Tako, uočavajući da roditelji pokazuju brigu i zainteresiranost za učenje i sami pokazuju veću odgovornost i bolju spremnost za usvajanje obrazovnog sadržaja (Harris i sur., 2009). Posebno se to primjećuje kod djece starije dobi koji ističu da su svjesni kako im roditelji nisu u mogućnosti pomoći oko nekih konkretnih zadataka (npr. u matematici), ali da to i nije toliko važno koliko je važno da roditelji šalju jasnu poruku o tome da je obrazovanje važno i da pokažu interes za njihovo obrazovanje. Slično tome i roditelji promatraju svoju ulogu. Što više roditelji cijene obrazovanje, više se slažu oko toga da je obrazovanje važno i veća je vjerojatnost da će se uključiti u učenje i savladavanje školskih zadataka djeteta (Harris i sur., 2009).

Unatoč razlikovanju poimanja roditeljske uloge, evidentno je da postoji zajednički cilj, a to je unaprjeđivanje učenja kod djeteta i postizanje njihovog napretka. Može se zaključiti kako je uloga roditelja u postizanju djetetovog napretka od iznimne važnosti, a očituje se kroz različite oblike u koje se roditelji uključuju kako bi pružili potporu djetetu pri izvršavanju školskih obaveza te mu pomogli da bude uspješan. Određivanje konstrukta roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta u obiteljskom okruženju relevantno za ovaj rad, prikazat će se u poglavlju koje slijedi.

1.3. Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta u obiteljskom okruženju

S obzirom na mogućnost šireg tumačenja roditeljske uključenosti, koja se može promatrati kroz aktivnosti organizirane od strane škole u kojima roditelji sudjeluju, naglasak će u ovom radu biti stavljen na oblike roditeljske uključenosti unutar obiteljskog okruženja. Interakcija roditelja sa školom i obrazovnim procesima djeteta u literaturi je označena različitim terminima, poput „sudjelovanje roditelja“ (Nenadić Bilan i Zloković, 2012), „roditeljski angažman“ (Ljubetić, 2014) i „participativna roditeljska uloga“ (Tokić, 2020). Iako se u tekstu mogu koristiti navedeni sinonimi radi jezične raznolikosti, riječ je o istom konstrukt.

Evidentno je da uključenost roditelja u obrazovanje djece ima pozitivan utjecaj na sve glavne aktere obrazovanja, djecu (učenike), roditelje i učitelje. Dobrobiti roditeljske uključenosti za dijete, najčešće se povezuje s boljim općim školskim uspjehom (Nakimuli i Kyomukama, 2024; Yulianti i sur., 2020; Tan i sur., 2020; Gan i Bilige, 2019; Serna i Martinez, 2019; Hill i sur., 2018; Rečić, 2003), razvijenijim vještinama u pojedinim područjima, poput matematike, jezika i sl. (Fan i Williams, 2010; Hill i Taylor, 2004.), boljim socijalnim vještinama (Barger i sur., 2019; Garbacz i sur., 2018; Park i Holloway, 2018), redovitije izvršavanje školskih zadataka i veća motivacija za učenje (Yulianti i sur., 2020; Fan i sur., 2012; Hill i sur., 2004; Henderson i Mapp, 2002) te izgradnjom pozitivnijeg odnosa prema obrazovanju i učenju (Hoover-Dempsey i Sandler, 2005; Hill i Taylor, 2004) što rezultira i razvojem samopouzdanja i svjesnost o vlastitim kompetencijama (Liu i Leighton, 2021; Fantuzzo i sur., 2004). Osim dobrobiti za dijete (učenika), uključenost roditelja može imati pozitivne učinke i za njih same. Uključeniji roditelji upoznati su s nastavnim kurikulumom i informirani su što i kako njihova djeca rade u školi, upoznati su s radom učitelja te lakše stječu povjerenja u njih (Epstein, 1995; Epstein i sur., 2002; Henderson i Mapp, 2002). Osim dobrobiti koja se ostvaruje temeljem suradnje sa školom, uključeni roditelji imaju mogućnost stjecanja dobrobiti koja podrazumijeva razvijanje osjećaja samoeфикаsnosti u pomaganju djetetu pri školskim zadacima (Glatz i sur., 2023; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997), veći osjećaj odgovornosti i osjetljivost na socijalne, emocionalne i kognitivne potrebe djeteta te razvijaju osviještenost o svojoj velikoj ulozi u obrazovanju djeteta (Yang i sur., 2023; Sathiapama i sur., 2012; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Učitelji ostvaruju korist kroz roditeljsko uključivanje u obrazovanje djece, kroz stvaranje pozitivnije slika o sebi, veće uvažavanje njihovog rada, veće priznavanje od ostalih kolega i ravnatelja, ali i pomoć pri obrazovanju djece koju im roditelji mogu pružiti kao suradnici u tom procesu (Henderson i Mapp, 2002; Epstein, 2001).

Roditeljska uključenost u obrazovanje djece može se očitovati kroz različite oblike angažmana, kao što su prisustvovanja školskim događajima, čitanja djeci te pružanja pomoći pri rješavanju domaćih zadaća. Stručnjaci naglašavaju da roditeljska uključenost nije jednodimenzionalan fenomen, već zahtijeva širu analizu kroz multidimenzionalnu perspektivu, koja uključuje emocionalne i osobne aspekte (Epstein, 1990a, prema Grolnick i sur., 1997; Garcia i sur., 2020; Goshin i Mertsalova, 2018). Ova perspektiva obuhvaća širok spektar roditeljskih ponašanja i ključna je za potpuno razumijevanje aktivnosti i interakcija u kojima roditelji sudjeluju, kako u školskom okruženju, tako i izvan njega (Wiatr, 2020). Aktivnosti roditeljske uključenosti mogu se promatrati kao kontinuum koji se proteže od kućnih aktivnosti, preko školskih, pa sve do suradnje između obitelji i škole (Paseka i Byrne, 2020).

Pregledom literature (Galindo i Sheldon 2012; Hoover-Dempsey i Sandler 1995; Shumow i Miller 2001), može se uočiti kako se uključenost roditelja u obrazovanje djeteta prije svega manifestira na dva temeljna načina: 1) uključivanje roditelja u aktivnosti koje organizira škola (eng.school based), poput odlazaka na roditeljske sastanke, individualne informacije, pohađanja tematskih radionica, volontiranje u aktivnostima u organizaciji škole, sudjelovanje u daniima otvorenih vrata i sl. i 2) uključenost roditelja u obrazovanje djece kroz akademski poticajne aktivnosti kod kuće (eng.home based). Prema Ihmeideh i sur. (2020), upravo je roditeljska uključenost u akademski poticajne aktivnosti kod kuće najznačajniji oblik roditeljskog uključivanja. Za potrebe ovog rada posebno je značajna uključenost roditelja u obrazovanje djece kroz akademski poticajne aktivnosti kod kuće i o njoj će posebno biti riječi u sljedećem poglavlju.

1.3.1. Uključenost roditelja u obrazovanje djeteta – određenje konstrukta

Odnosi dvaju primarnih okruženja djeteta - obitelji i škole, koji na individualnoj razini, ali i međusobno utječu na njegov razvoj, socijalizaciju i učenje, čine aktualnu temu istraživanja na području odgoja i obrazovanja (Sušan Gregorović, 2017). Od roditelja se očekuje aktivna uključenost u odgoj i život djece kao i potpora u poticanju razvoja i postignuća. Roditelji ulažu trud kako bi ispunili svoje roditeljske uloge i tako učinili svoju djecu sigurnima i zaštićenima. Mnogi od roditelja nisu sigurni kako što kvalitetnije (ili učinkovitije) ispuniti svoju ulogu. Suvremena pedagogija ima značajnu ulogu u širenju humanizacije odnosa prema djeci svojom

odgojno-obrazovnom funkcijom, osiguravanjem dostupnosti stručno-razvojne službe tako i edukacijskom funkcijom preko obitelji, učitelja, te šire socijalne okoline (Zloković, 2017). Zajednički cilj djelovanja škole i obitelji je da dijete bez većih poteškoća prolazi kroz temeljne razvojne faze, udovoljava razvojnim zadacima, odgovorno je, samostalno, nezavisno, dobar prijatelj, dobar učenik te se razvija u kompetentnog odraslog pojedinca (Brajša-Žganec i Slaviček, 2014). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta počinje kod kuće, prije svega osiguravajući sigurno i zdravo okruženje, prikladno iskustvo učenja, podršku i pozitivan stav prema školi (Đurišić i Bunijevac, 2017). U definiranju roditeljske uključenosti, Jeynes (2005, prema Hornby, 2011) posebno naglašava aspekt uključenosti roditelja kod kuće te ju definiraju kao „roditeljska participacija u obrazovnom procesu i obrazovnim iskustvima njihove djece“ (str. 1) ili da „aktivna uključenost roditelja u obrazovanje djeteta podrazumijeva njihovu fizičku prisutnost i aktivno sudjelovanje (Sušan Gregorović, 2018, str. 102)“.

Unatoč znatnome broju međunarodnih istraživanja o sudjelovanju roditelja u obrazovanju djeteta, još uvijek ne postoji jednoznačna, općeprihvaćena definicija iste. Međutim, među znanstvenicima postoji konsenzus da je to kompleksan, višedimenzionalan konstrukt koji uključuje mnoštvo roditeljskih aktivnosti i ponašanja vezanih uz cjelokupni proces obrazovanja i učenja djeteta (Epstein, 1990, prema Sušan Gregorović, 2018). Pojedine definicije u fokus stavljaju interakcije između roditelja i škole te roditelja i djece pa ističu da je uključenost roditelja u obrazovanje djeteta "interakcija roditelja sa školom i sa svojom djecom s ciljem poticanja akademskog uspjeha" (Hill i Tyson, 2009, str. 741). Općenito je uključenost roditelja definirana kao "aktivno opredjeljenje da utroše vrijeme kako bi pomogli u akademskom i općem razvoju djece" (Daniel i sur., 2016, str.168). Sagledavajući roditeljsku uključenost kroz prizmu obiteljskog okruženja, isto se definira kao interakcija roditelja i djece s ciljem unapređenja djetetovog učenja, a samim time i školskog uspjeha. Takva uključenost zahtjeva od roditelja da iskoriste svoje resurse kako bi pomogli djeci u ispunjavanju školskih obaveza (Thuba, 2017). Roditelji se mogu uključiti u kognitivno stimulirajuće aktivnosti kod kuće na način da kreiraju okruženje pogodno za učenje, izlažu djecu resursima koji doprinose napretku djetetovog obrazovnog iskustva, nadgledaju aktivnosti u koje su uključena njihova djeca, od onoga što gledaju na televiziji do upućenosti u to što njihova djeca rade kada nisu kod kuće te poznavanju prijatelja s kojima se njihova djeca druže (Bakker i Denessen, prema Thuba, 2017).

Uključenost roditelja u obrazovanje djece kroz akademski poticajne aktivnosti kod kuće može se povezati s pojmom homeschoolinga koji je kao oblik obrazovanja djece i zakonski, ali i praktično primjenjiv u mnogim zemljama svijeta. Homeschooling se literaturi najčešće

definira kao „obrazovanje djece pod supervizijom roditelja, umjesto učitelja u školi“ (Lines, 2001, str. 1), odnosno kao „alternativni oblik obrazovanja koji se većim dijelom ostvaruje kod kuće, umjesto u školi“ (Car, 2020, str. 28). Homeschooling kao oblik obrazovanja karakterizira organizaciju i vodstvo od strane roditelja ili staratelja, a ponekad i osobnih učitelja koji sami odabiru pedagoške koncepte, kurikulare i metode za poučavanje djece i osiguravanje njihovog optimalnog razvoja (Car, 2020).

Važno je istaknuti da se homeschooling, kao alternativni oblik školovanja, u ovom radu neće razmatrati, s obzirom na razlike između homeschoolinga i roditeljske uključenosti u obrazovanje kod kuće. Roditeljska uključenost promatra se kao dopuna formalnom obrazovnom procesu, a ne kao njegova potpuna zamjena. Takva uključenost temelji se na dobrovoljnom angažmanu roditelja kroz različite aktivnosti, pri čemu se prepoznaju specifični motivi za njihov angažman.

1.3.2. Oblici i vrste roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

Uključenost roditelja u obrazovanje djece kroz akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom domu, prema različitim autorima (npr. Hill i Tayson, 2009; Christenson i Sheridan, 2001; Epstein, 2001; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Hoover-Dempsey i sur., 2005), manifestira se kroz pojedine oblike i vrste:

- 1) bihevioralna,
- 2) kognitivno-intelektualna,
- 3) osobna.

Bihevioralna uključenost odnosi se na pomoć roditelja djeci u izvršavanju školskih obaveza (pomoć u učenju i pisanju domaće zadaće), razgovor o školskim obvezama, razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja te pružanje emocionalne podrške. Pomoć u učenju i pisanju domaće zadaće podrazumijeva širok spektar ponašanja roditelja, koji se razlikuju s obzirom na vještine, stupanj predanosti i specifične obiteljske situacije s kojima se suočavaju roditelji, a koji utječu na njihov angažman. Raznolikost ponašanja roditelja, koja opisuju pomoć u učenju i pisanju domaće zadaće, može se pripisati i različitim pristupima istraživača prilikom definiranja ovog oblika roditeljske uključenosti, a koji su često nekomparabilni (Hoover-Dempsey i sur., 2001). Pomoć u učenju i pisanju domaće zadaće kao oblik roditeljske

uključenosti, može se promatrati kroz nekoliko ponašanja: pomoć i nadziranje prilikom strukturiranja vremena određenog za učenje i pisanje domaće zadaće (Hernandez-Prados i Gil-Noguera, 2022; Suarez i sur., 2022; Retanal i sur., 2021), formiranje pravila i procedura kojima se dijete štiti od ometajućih faktora (Suarez Fernandez i sur., 2022; Yavich i Davidovitch, 2020), nadgledanje pisanja domaće zadaće (podsjećanje na obavezu, inzistiranje na dovršavanju domaće zadaće) (Falanga i sur., 2022; Fernandez Alonso i sur., 2022; Schmid i Garrels, 2021), provjera razumijevanja sadržaja i zadataka (Maldonado, 2022; Wu i sur., 2022; Shumow, 2001; Hoover-Dempsey i sur., 1995). Nadalje, roditeljska uključenost promatra se i kroz pokazivanje interesa za zadatke i obveze koje dijete ima, pregledavanje napisane domaće zadaće, provjera naučenog sadržaja (Schmid i Garrels, 2021; Yavich i Davidovitch, 2020), rješavanje domaće zadaće zajedno s djetetom (vođenje prilikom rješavanja), pojašnjavanje nejasnih zadataka, poučavanje efikasnijim tehnikama učenja i pamćenja (Maldonado, 2022; Wu i sur., 2022; Shumow, 2003; Hoover-Dempsey i sur., 2001) pa čak i kao platforma za etičke rasprave i razvoj moralnih vrijednosti (Colla, 2024). Autorica Colla (2024) ističe da, iako se domaći zadaci često percipiraju isključivo kao sredstvo za poboljšanje akademskih vještina, oni također igraju ključnu ulogu u oblikovanju moralnog razumijevanja i odnosa unutar obitelji. Razgovor o školskim obvezama i planovima za budućnost, odnosi se, s jedne strane, na razgovor o proteklom danu u školi (onome što je dijete doživjelo - uključuje razgovor o obrazovnom sadržaju, razgovor o doživljenim iskustvima) te na razgovor o predstojećim obvezama koje se odnose na provjere znanja ili obveze vezane uz samostalne zadatke koje treba odraditi kod kuće (Fernandez Alonso i sur., 2022; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Henderson i Mapp, 2002). S druge strane, razgovor o planovima za budućnost uključuje razgovor o nastavku školovanja nakon osnovne škole, o interesima djeteta i preferencijama djeteta za buduću profesiju (Hill i Tayson, 2009; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Carter i Wojtkiewicz, 2000). Posljednji oblik roditeljske uključenosti ..u ovom radu je emocionalna potpora koja se može definirati kao iskazivanje osjećaja brige za druge koji se nalaze u stresnim životnim situacijama. Određuje se kroz pružanje pažnje i pozornosti drugima te osiguravanje osjećaja privrženosti, prijateljstva i povjerenja u odnosu s bližnjima. Koncept emocionalne podrške uključuje širok raspon ponašanja kao što su empatija, ljubaznost, ohrabrenje, osjećaj pouzdanosti u osobu te ljubav koja se očituje u brizi i pažnji (Suarez i sur., 2022; Schmid i Garrels, 2021; Goshin i Mertsalova, 2018; Lincoln i sur., 2003; Cutrona i Russell, 1990, prema Atoum i Al-Shoboul, 2018). Emocionalna podrška pokazuje se verbalno i/ili neverbalno, pri čemu je vrlo važno slušanje i ohrabrivanje. Također, kroz emocionalnu podršku pruža se prilika za izražavanje emocija, što može umanjiti dojam težine problema s kojima se osoba suočava,

poboljšavaju se međuljudski odnosi te se ukazuje na značenje trenutnim životnim iskustvima. Emocionalna potpora i brižnost roditelja prema djeci iznimno su važni tijekom školskog razdoblja djeteta. Roditeljska podrška, općenito, podrazumijeva način na koji roditelji postupaju prema djeci s ciljem poticanja njihovih potencijala, odnosno mehanizam kojim roditelji povećavaju vjerojatnost buduće pojave poželjnih ponašanja (Goshin i Mertsalova, 2018; Denham i sur., 1997). Roditeljska podrška, šire shvaćena, može biti u obliku usmjeravanja, vođenja brige za djetetov napredak, odobravanja djetetovih aktivnosti, pomoć djetetu u razvijanju načina razmišljanja i ponašanja koje mu mogu olakšati izvršavanje školskih zadataka i osigurati pozitivne navike učenja te može djelovati kao pokretač djeci prilikom donošenja nekih životnih odluka. Roditeljska podrška, posebno kada je riječ o obrazovanju djeteta, može ili potaknuti dijete na savladavanje školskih obaveza ili ga u tome usporavati (Schmid i Garrels, 2021; Narad i Abdullah, 2016). U emocionalnom pogledu, obiteljski dom za dijete znači sigurnost i stabilnost, mjesto u kojem se osjeća sigurnim i zaštićenim (Delač Hrupelj i sur., 2000). U takvom okruženju, dijete može razviti osjećaj osobnog zadovoljstva koji potiče pozitivne emocionalne reakcije i osjećaje. Kao posljedica osobnog zadovoljstva javlja se pozitivan rast i razvoj što u konačnici dovodi do školskog uspjeha (Oberle i sur., 2011, prema Đuranović, 2012). Uz roditeljsku ulogu u ostvarivanju emocionalno poticajnog okruženja, pojedini autori (Esfahan i Rostami, 2016; Raboteg-Šarić i sur., 2011; Farokhzad, 2009; Beach, 2003) povezuju poticanje nade i optimizma kod djece. Nada i optimizam mogli bi se povezati s razvojem samopoštovanja koje se pokazalo izrazito važnim za uspješno funkcioniranje u svakodnevnom životu. Djeca i mladi s razvijenim samopoštovanjem, prihvaćaju sebe kao pojedinca s prednostima i slabostima te su spremni suočiti se s izazovima. Pružanjem emocionalne potpore, roditelji pomažu djetetu u izgradnji samopoštovanja. Temeljem roditeljskih poruka i postupaka dijete gradi sliku o sebi (Atoum i Al-Shoboul, 2018; Đuranović, 2012; Scott i Mallinckrodt, 2005; Miljković i Rijavec, 2001). U kontekstu ovog rada, posebno je važno pružanje emocionalne potpore djeci u situacijama koje oni procjenjuju izazovnim a kada je riječ o školskim obvezama i očekivanjima koja su stavljena pred njih (Narad i Abdullah, 2016; Hoover-Dempsey i sur., 2005). Stoga će se emocionalna podrška odnositi na ohrabrivanje i poticanje djece za ustrajanje u dovršavanju školskih zadataka i savladavanju obaveza. Pritom je izrazito važna kvalitetna komunikacija kroz koju roditelj pokazuje prihvaćanje i razumijevanje za situacije s kojima se suočava njihovo dijete te kroz koju roditelji šalju djetetu poruke da voljeno, da se netko (roditelji) za njega brinu i da je sposobno odraditi školske obaveze (Đuranović, 2012; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Pierce i sur., 1996).

Iako u ovom radu nije fokus na kognitivno-intelektuelanom obliku roditeljske uključenosti, ona je važna i manifestira se kroz dva oblika - stvaranje kognitivno stimulirajućega obiteljskoga okruženja te podrazumijeva ulogu roditelja u izlaganju djece edukacijskim stimulativnim aktivnostima i iskustvu. Osobna uključenost roditelja ponajviše podrazumijeva roditeljske stavove prema učenju i obrazovanju i roditeljska očekivanja/aspiracije od učenja (Hill i Tyson, 2009; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997).

Uočava se kako roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta, kroz različite oblike poput bihevioralne, kognitivno-intelektualne i osobe, ključna je za poticanje djetetovih obrazovnih postignuća i cjelokupnog razvoja. Aktivno sudjelovanje roditelja, osobito u pružanju emocionalne podrške i stvaranju poticajnog obiteljskog okruženja, ne samo da doprinosi akademskom uspjehu djeteta, već i jača njegove emocionalne i socijalne kompetencije te potiče razvoj samopoštovanja i otpornosti u suočavanju s izazovima.

1.3.3. Teorijski modeli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

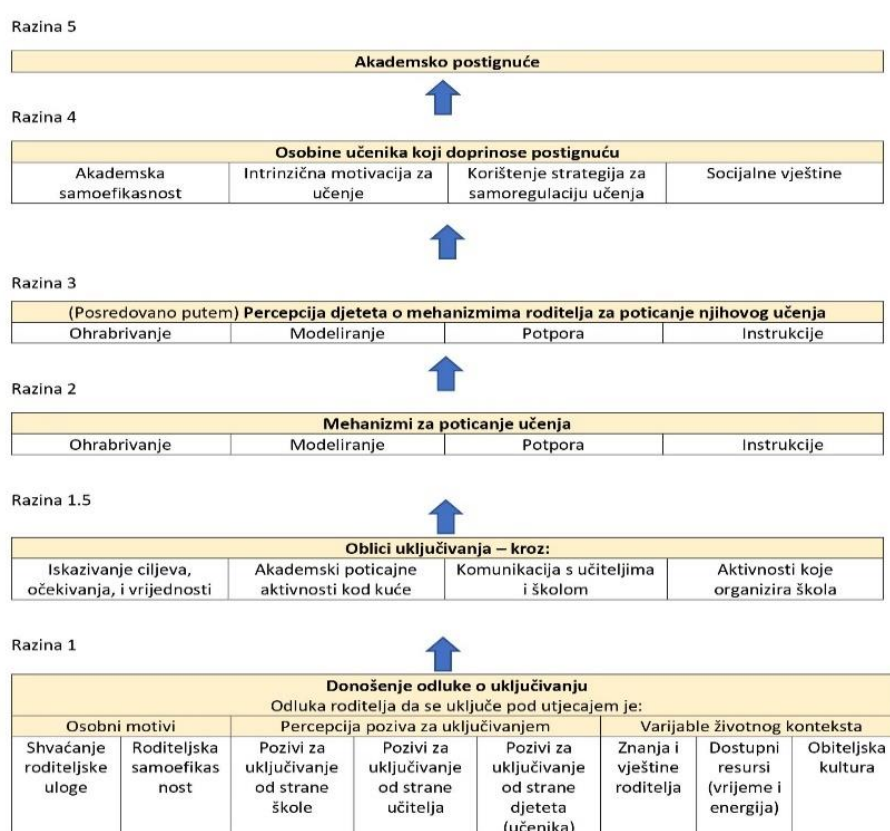
U okviru istraživanja roditeljske uključenosti u obrazovanje djece razvijeni su brojni teorijski modeli koji nastoje objasniti složenost ove suradnje. Takvi modeli pomažu u razumijevanju čimbenika koji utječu na sudjelovanje roditelja te načina na koji ono doprinosi obrazovnim ishodima djece. Posebnu pažnju privukli su radovi istraživača poput Epsteina (1995) i Hoover-Dempseyja (1995, 1997, 2005, 2010), koji su razvili teorijske pristupe za strukturiranje i analizu roditeljske uključenosti. Ovi modeli pružaju smjernice za oblikovanje suradnje između obitelji i škole te identificiraju ključne aspekte i razine sudjelovanja koje utječu na uspjeh djece u obrazovanju.

Epstein (1995) je predložila model koji se sastoji od 6 aspekata suradnje: (1) Roditeljstvo (2) Komunikacija između obitelji i škole, (3) Volontiranje u školi, (4) Učenje kod kuće i pomoć u pisanju domaće zadaće (5) Donošenje odluka - uključivanje roditelja u školske odluke (6) Suradnja sa zajednicom. Navedeni se model odnosi na oblike suradnje obitelji i škole, a zbog specifičnosti ovoga rada poseban naglasak će se dati roditeljstvu kao najvažnijoj zadaći i aktivnostima kroz koje roditelji sudjeluju, odnosno sudjeluju kako bi pomogli djeci u ostvarivanju akademskog uspjeha.

Model procesa roditeljskog sudjelovanja u obrazovanju djece (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995, 1997, 2005, 2010) pokušava odgovoriti na nekoliko važnih pitanja: 1. Zašto se obitelji

(ne)uključuju? 2. Što obitelji čine kada su uključene? 3. Kako sudjelovanje obitelji pridonosi ishodima učenika (djece)? Prema ovom modelu (Slika 1), sudjelovanje roditelja u obrazovanje djece utječe i u određenoj mjeri predviđa obrazovne ishode učenika i sastoji se od ukupno 5 razina (Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins i Closson, 2005).

Slika 1. Hoover – Dempsey i Sandler model procesa roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (1995, 1997, 2005, 2010)



Hoover-Dempsey & Sandler Model of the Parental Involvement Process Level (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997, 2005, 2010)

Prva razina modela sugerira da postoje tri glavna faktora koja utječu na raznolikost i učestalost sudjelovanja obitelji, a odnose se na roditelje: 1. Osobna motivacija roditelja, koja je uvjetovana iskustvima tijekom vlastitog obrazovanja, obiteljskom strukturom i iskustvom prijašnje suradnje sa školom; 2. Percepcija poziva za sudjelovanje, koja uključuje tri oblika: pozivi za sudjelovanjem od strane škole, posebni pozivi za sudjelovanjem od strane učitelja/ice i posebni zahtjevi za uključivanjem roditelja od strane djeteta; 3. Varijable životnog konteksta, koje se odnose na roditeljsku percepciju vlastitih znanja i vještina potrebnih za pružanje pomoći djetetu, roditeljska percepcija vremena i energije koje je potrebno uložiti za pružanjem pomoći djetetu i obiteljska kultura koja određuje u kojoj mjeri će se roditelj uključiti u obrazovanje djeteta obzirom na tradicionalnost roditeljske uloge. Poveznicu prve i druge razine modela, predstavlja međurazina (1.5) koja se odnosi na različite oblike roditeljske uključenosti u obrazovanje djece: razgovor roditelja o osobnim i obiteljskim ciljevima i vrijednostima, roditeljskim očekivanjima i aspiracijama prema djetetovom učenju; sudjelovanje roditelja kroz aktivno uključivanje u aktivnosti kod kuće - razgovor o školi, provedenom danu, izražavanje interesa za djetetovo učenje i nadgledanje djetetovog rada kod kuće; efikasna komunikacije između obitelji i škole; participacija u školskim aktivnostima. Druga razina modela predviđa mehanizme pomoću kojih roditelji utječu na djetetove predispozicije potrebne za akademski uspjeh: ohrabrivanje, modeliranje, podrška i davanje uputa. U trećoj razini modela Hoover-Dempsey i sur. (2005) navode kako ovi mehanizmi ostaju inertni ako učenici ne razumiju postupke svojih roditelja. Ukoliko ih djeca razumiju, njihova percepcija postupaka, odnosno upotreba spomenutih mehanizama, postaje važan kanal kojim se vjerovanja i ponašanja roditelja prevode u obilježja koja vode ka akademskom uspjehu. Četvrta razina modela objašnjava da su učenici kreatori svog akademskog uspjeha. Četiri su uvjerenja i ponašanja učenika povezana s akademskim postignućima: akademska samoeфикаsnost - vjera u sebe, vjera da "ja to mogu"; intrinzična motivacija za učenje; vještine samoupravljanja - upravljanje vremenom, postavljanje ciljeva; socijalne dimenzije školskog uspjeha - učenici znaju kako tražiti pomoć kada nisu sigurni u nešto i znaju kako surađivati s drugima u razredu. Peta razina modela je krajnji cilj, a to je uspjeh učenika. Unatoč cjelovitom opisu modela, potrebno je naznačiti da su za teorijski opis teme ovoga rada važni sami pojedini dijelovi, poput razine 1 i međurazine 1.5.

Uočava se kako različiti teorijski modeli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, poput onih koje su razvili Epstein i Hoover-Dempsey, pružaju strukturiran uvid u ključne aspekte suradnje između roditelja, škole i zajednice. Ovi modeli naglašavaju važnost roditeljske

motivacije, percepcije poziva za sudjelovanjem i životnog konteksta te ističu kako roditeljska podrška, komunikacija i sudjelovanje oblikuju akademski uspjeh djece. Krajnji cilj ovakve uključenosti je osigurati optimalne uvjete za razvoj vještina i vjerovanja koja su temelj uspjeha učenika.

1.3.4. Roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta

Roditeljski stavovi i percepcija različitih specifičnih konstrukata povezanih s obrazovanjem djeteta, pokazali su se relevantnima za njihovu motivaciju za uključivanje, a samim time i za donošenje odluka o vlastitom uključivanju u obrazovanje djeteta. Važno je kako roditelji percipiraju, odnosno shvaćaju svoju roditeljsku ulogu u obrazovanju djeteta, procjenjuju li sebe dovoljno efikasnim da pomognu djetetu u savladavanju školskih zadataka, smatraju li da i drugi sudionici obrazovanja (učitelji i učenici - djeca) priželjkuju i prihvaćaju njihovo uključivanje te kakvi su njihovi stavovi o obrazovanju općenito. Roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta u ovom će se radu promatrati kao zajednički naziv za skup procjena i stavova roditelja koji se odnose na: shvaćanje roditeljske uloge, roditeljsku samoeфикаsnost, roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, stavove o obrazovanju općenito te procjenu poziva za roditeljskim uključivanjem od strane učitelja i djece.

Jedna od konstrukata, koji se u literaturi uočava kao relevantan za objašnjavanje roditeljske uključenosti u djetetovo obrazovanje jest **samoeфикаsnost** te ju je kao osobnu dispoziciju potrebno i ovdje ukratko objasniti. Samoeфикаsnost kao konstrukt polazi iz socijalno – kognitivne teorije čiji je utemeljitelj Alfred Bandura. Bandura (1986, prema Kerla i Suzić, 2012) određuje samoeфикаsnost kao prosudbu pojedinca o vlastitim sposobnostima pomoću kojih može planirati postupke, potrebne za ostvarenje određenih ciljeva ili vjerovanje u vlastitu sposobnost iniciranja i obavljanja aktivnosti potrebnih da bi se ostvario određeni cilj (Bandura, 1997, prema Ivanov i Penezić, 2001). S obzirom na to da se tu ne radi o procjeni osobe onoga što je sposobna učiniti, samoeфикаsnost uključuje i podatak o tome koliko efikasno možemo koristiti svoje kognitivne resurse (Bandura, 2014, prema Kardum i sur., 2018), odnosno kako percipiramo svoju efikasnost. Upravo percepcija samoeфикаsnosti, prema nekim autorima, određuje spremnost na poduzimanje nekih aktivnosti i razine napora koje je osoba spremna uložiti u njih. Tako, pojedinci se ne ponašaju isto u situacijama u kojima su sigurni u svoje

sposobnosti i u onima u kojima procijene da nisu dovoljno kompetentni i sigurni u sebe (Kardum i sur., 2018).

Kardum i sur. (2018) ističu kako opažena samoeфикаsnost nije uopćena struktura ličnosti, već se odnosi na procjenu vlastitih sposobnosti za uspješno djelovanje unutar nekog specifičnog područja i realno je da ljudi imaju visoku samoeфикаsnost za jedna područja djelovanja, a malu za neka druga. Najznačajniji resurs za prikupljanje informacija o vlastitoj samoeфикаsnosti jest uspješnost u prethodnim aktivnostima, što znači da pojedinac vlastitim iskustvom dobiva potrebne informacije o svojim „snagama“ (kompetencijama), kao i o vlastitim ograničenjima. Ukoliko je pojedinac već bio uspješan u nekoj aktivnosti, velika je vjerojatnost da će sebe percipirati samoeфикаsnijim te da će ta percepcija imati utjecaje na ishod budućih aktivnosti (Maddux i Volkmann, 2010, prema Kardum i sur., 2018).

Ipak, u predviđanju budućih ponašanja, važnija je percepcija vlastite ефикаsnosti, nego iskustvo uspjeha u prethodnim aktivnostima (Maddux i Volkmann, 2010, prema Kardum i sur., 2018). Osim toga, slični uspjesi mogu različito utjecati na percepciju samoeфикаsnosti kod različitih osoba te mogu doprinijeti velikim nesrazmjerima u njezinoj posebnosti, odnosno generalnosti (Bandura i sur., 1982, prema Kardum i sur., 2018). Valja istaknuti kako se u znanstveno – stručnoj literaturi se ističe dvojni pristup mjerenju samoeфикаsnosti. Prema teorijskoj podlozi, s jedne strane, percipirana samoeфикаsnost promatra se kao situacijski specifična, dok se s druge strane mjeri kao generalizirana dispozicija ličnosti (Kardum i sur., 2018). S obzirom na složenost pojedinih ponašanja ljudi, smatra se da je potrebno ispitivati više različitih aspekata, a koji mogu biti dragocjeni prediktori ishoda iz razloga što ljudi, o različitim aspektima, razmišljaju u različitim vremenskim točkama (Kardum i sur., 2018). Kako bi se umanjio ovaj nedostatak, predloženo je nekoliko koncepata za planiranje procjena samoeфикаsnosti. Jedan od takvih koncepata odnosi se na razlike između percipirane samoeфикаsnosti za korištenje pojedinih strategija, odnosno načina ostvarivanja određenih ciljeva i percipirane samoeфикаsnosti za ostvarenje određenih ciljeva kao krajnjih ishoda (Cervone, 2000, prema Kardum i sur., 2018). Promišljajući o samoeфикаsnosti u određenom području, ljudi se usmjeravaju ili na krajnji cilj koji žele ostvariti ili na načine kako će ga ostvariti (Kardum i sur., 2018). Drugi, sličan koncept podrazumijeva diferenciranje između akcijske samoeфикаsnosti i samoeфикаsnosti suočavanja. Akcijska samoeфикаsnost ima posebnu važnost u razdoblju prije započinjanja s određenom aktivnosti te se odnosi na samopercepciju sposobnosti za određivanje ciljeva i aktivnosti nužnih za njihovo ostvarivanje. Samoeфикаsnost suočavanja odnosi na percepciju vlastitih sposobnosti za suočavanje s preprekama, a bitna je

nakon što su ponašanja koja vode do ostvarivanja cilja već poduzeta (Schwarzer i Renner, 2000, prema Kardum i sur., 2018).

Osim socijalno – kognitivne teorije, analiza roditeljske efikasnosti pronalazi se i u atribucijskim teorijama (Bugental i Johnston, 2000) koje objašnjavaju razloge roditeljskim motivima i akcijama. Roditelji s nerealnom slikom vlastite efikasnosti u ulozi roditelja zakinuti su u sposobnosti socijaliziranja djece najčešće jer ne uzimaju u obzir osobine djeteta, individualnost djece i okolnosti koje se mijenjaju, zbog zaokupljenosti sobom i vlastitim neugodnim emocijama (Grusec i Ungerer, 2002, prema Delale, 2011). Motivaciji roditelja da se uključe u aktivnosti kojima se potiče razvoj djeteta, doprinose i njihova vjerovanja o vlastitoj efikasnosti i to na način da utječu na odabir ciljeva, razinu uloženog napora u postizanju ciljeva te jačinu ustrajnosti prilikom nailaska na poteškoće. Kada osobe (roditelji) imaju snažno razvijen osjećaj samoeфикаsnosti, doživljeni neuspjeh pripisuju manjku uloženog napora te su spremniji više se potruditi kako bi svladali izazove. S druge strane ukoliko nisu sigurni u svoju efikasnost, vlastiti neuspjeh pripisuju niskim sposobnostima te brže odustaju od prepreka smanjujući uloženi napor (Ivanov i Penezić, 2001). Manjak samopouzdanja kod roditelja može dovesti do izbjegavanja tema vezanih uz školu jer roditelji mogu osjećati da njihovo uključivanje neće dovesti do pozitivnih rezultata za njihovu djecu (van Gelder-Horgan, 2016).

Roditeljska uključenost u obrazovanje djece prepoznata je kao ključan čimbenik školskog uspjeha. U literaturi se razlikuju dva glavna pristupa u razumijevanju roditeljske uključenosti. Prvi pristup temelji se na sociodemografskim obilježjima obitelji, koja su se pokazala značajnim prediktorima roditeljske uključenosti. Drugi pristup usmjeren je na **percepciju roditelja, njihove stavove i vjerovanja o obrazovanju**, što se često opisuje kao intergeneracijski utjecaj. Percepcija, stavovi i uvjerenja roditelja uglavnom su oblikovani njihovim osjećajima, koji imaju snažan utjecaj na odgojne prakse te mogu biti presudni za primjenu učinkovitih ili neučinkovitih roditeljskih strategija (Thompson, 1993, prema Taylor i sur., 2004). Način na koji se roditelji osjećaju prilikom suradnje s učiteljima te kvaliteta njihovih afektivnih veza s odgojno – obrazovnim djelatnicima škole može utjecati na oblik akademske socijalizacije djeteta. Roditelji s pozitivnim osjećajima prema školovanju češće su uključeni u obrazovne aktivnosti svoje djece, za razliku od roditelja koji imaju negativne osjećaje prema obrazovanju (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Roditelji koji smatraju da je obrazovanje isključiva odgovornost učitelja često pokazuju niži stupanj angažmana u obrazovnom procesu djeteta. Takva percepcija može rezultirati pasivnim pristupom u kojem roditelji ne prepoznaju ključnu važnost vlastite uloge u podršci učenju (Imam i sur., 2020).

Roditeljska uvjerenja i stavovi prema obrazovanju mogu imati značajan utjecaj na formiranje dječjih aspiracija i interesa prema određenim obrazovnim područjima. Primjerice, roditeljske vrijednosti i stavovi prema STEM (eng. science, technology, engineering & mathematics) područjima pokazali su pozitivnu povezanost sa stavovima i postignućima djeteta u tim disciplinama (Šimunović i Babarović, 2020). Ukoliko roditelji iskazuju pozitivan interes i podršku za pojedina područja (npr. znanost, tehnologiju, inženjerstvo i matematiku), onda to može utjecati na način na koji djeca percipiraju te predmete. Ova dinamika naglašava važnost roditeljskih uvjerenja u obrazovnom kontekstu, budući da ona ne samo da utječu na trenutne akademske uspjehe, već i na daljnji obrazovni put djeteta.

Roditeljske spoznaje o akademskim postignućima djeteta rezultat su interakcije individualnih karakteristika roditelja i okolišnih čimbenika. Ove značajke formiraju roditeljska ponašanja povezana s dječjim školskim iskustvima i utječu na njihov proces socijalizacije. Slično kao što meta-spoznaja podrazumijeva svjesnost o vlastitom razmišljanju, a meta-emocije svjesnost o emocionalnim procesima, način na koji roditelji percipiraju obrazovanje uvelike utječe na njihova ponašanja i spremnost na uključivanje u obrazovanje djeteta. Razumijevanje roditeljske spoznaje o obrazovanju i razumijevanje uloge koju imaju njihova očekivanja u vezi dječjih akademskih postignuća, ključan je aspekt konstrukta akademske socijalizacije (Taylor i sur., 2004). Roditeljska očekivanja izravno utječu na dječje ponašanje u školi i na njihove akademske ishode. Prethodna istraživanja o **roditeljskim očekivanjima (aspiracijama)** vezanim uz dječja akademska postignuća pokazala su povezanost s pozitivnijim ishodima u odrasloj dobi, uključujući financijski uspjeh, što sugerira da visoka očekivanja o školskom uspjehu mogu imati dugotrajne učinke, koji sežu i u odraslu dob (Hill, 1997, prema Taylor i sur., 2004).

Roditeljske aspiracije mogu se razlikovati ovisno o tome odnose li se na trenutne školske rezultate ili na dugoročne obrazovne ciljeve. Očekivanja roditelja o budućim ocjenama djece pokazala su se lakšima za predviđanje u usporedbi s očekivanjima o konačnom obrazovnom stupnju, što sugerira da roditelji često koriste trenutne školske rezultate kao osnovu za predviđanje budućih postignuća (Pinquart i Ebeling, 2020). Ova dinamika se može objasniti kroz nekoliko ključnih točaka. Prvo, kratkoročne procjene, poput očekivanja o ocjenama, temelje se na neposrednim rezultatima koji su roditeljima lako dostupni i omogućavaju brze, informirane odluke o budućnosti. Roditelji imaju priliku promatrati trenutne akademske izvedbe djeteta, što im pomaže u oblikovanju realnih očekivanja za blisku budućnost. Drugo, roditelji često koriste trenutne ocjene kao pokazatelj djetetovih sposobnosti i potencijala. Ako

dijete postiže dobre rezultate, roditelji su skloni vjerovati da će se taj trend nastaviti, dok lošiji rezultati mogu dovesti do nižih očekivanja. Nasuprot tome, dugoročna očekivanja, poput postizanja određenog obrazovnog stupnja (npr. završetak srednje škole ili upis na fakultet), uključuju mnogo više neizvjesnosti i okolinskih faktora. Ova očekivanja zahtijevaju šire planiranje i razmatranje različitih čimbenika, kao što su promjene u interesima djeteta, vanjske okolnosti, te društveni i ekonomski utjecaji. Stoga su dugoročne procjene teže za predikciju i manje podložne brzim promjenama. Konačno, roditelji su u mogućnosti brzo prilagoditi svoja očekivanja o budućim ocjenama na temelju trenutnih rezultata, dok očekivanja o konačnom obrazovnom stupnju ostaju stabilnija i manje promjenjiva (Pinquart i Ebeling, 2020).

Osim stavova roditelja i njihovih uvjerenja o obrazovanju općenito, potrebno je uzeti u obzir iskustvo roditelja koja imali tijekom svog dugogodišnjeg obrazovanja. Naime, prema nekim autorima, roditeljsko vlastito iskustvo obrazovanja, utjecat će na način na koji promatraju obrazovanje djeteta (Eccles i Harold, 1996, prema Taylor i sur., 2004). U objašnjavanju vlastitog iskustva obrazovanja roditelja kao čimbenika povezanog s obrazovanjem djeteta, pojedini autori (npr. Guryan i sur., 2008; Taylor i sur., 2004) ističu kako se osobna sjećanja iz djetinjstva reaktiviraju kada roditelji pripremaju vlastitu djecu za slična iskustva koja su oni doživjeli u djetinjstvu te na temelju njih djelomično oblikuju iskustva svoje djece (Putallaz i sur., 1993, prema Taylor i sur., 2004). Roditelji s pozitivnim stavovima i iskustvima u vlastitom obrazovanju, izvjesno je da će i na obrazovanje svoje djece gledati pozitivnije i da će školu smatrati sigurnim mjestom za dijete. U suprotnosti s time, roditelji koji imaju negativna iskustva vlastitog obrazovanja skloniji su na obrazovanje gledati kao na neprijateljsko i neugodno mjesto te u skladu s time imati negativan stav prema obrazovanju djece i školi kao odgojno – obrazovnoj ustanovi (Guryan i sur., 2008; Taylor i sur., 2004).

Osim socioekonomskih karakteristika obitelji i roditeljskih stavova prema obrazovanju, pozivi za roditeljsko uključivanje od strane učitelja, također su se pokazali kao značajni prediktori roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Pozivi za uključivanje koje roditelji dobivaju od strane učitelja i/ili drugih odgojno – obrazovnih djelatnika (npr. Stručnih suradnika, ravnatelja), evidentirani su kao snažni motivatori za aktivnijim uključivanjem roditelja u obrazovanje djeteta. Naime, učitelji takvim nastupom daju na važnosti doprinosu roditelja učenikovom (djetetovom) uspjehu (Simon, 2004, prema Green i sur., 2007). Odgovarajući na izražene želje mnogih roditelja da znaju više o tome kako mogu biti od pomoći u učenju djece, učitelji su uočili značajno povećanje učestalosti i učinkovitosti roditeljskih uključivanja (Corno, 2000, prema Green i sur., 2007). Otvorena i poticajna školska atmosfera te stvaranje ozračja

povjerenja i ugone, pogoduje izgradnji zdravih odnosa između roditelja, djece i odgojno – obrazovnih djelatnika (Christenson i Sheridan, 2001, prema Taylor i sur., 2004). Biddle (1979, 1986) zaključuje kako su se povećala uvjerenja roditelja o važnosti njihove pomoći u razvoju vještina učenja kod djece, nakon što su im učitelji ponudili neke preporuke o tehnikama učenja. Smatra se da poziv za uključivanjem od strane drugih (učitelja) predstavlja suštinski motiv jer pokazuje roditeljima da je njihova participacija u školovanju djece dobrodošla, cijenjena i očekivana (Hoover-Dempsey i sur., 2005). Primjerice, pozivi od strane učitelja pomažu roditeljima da razumiju načine na koje mogu podržati učenje svoje djece, pomažu roditeljima da se osjećaju dobrodošlima u školu i cijenjenima, a također pomažu u razvijanju povjerenja između roditelja i nastavnika potrebnog za djelotvorna partnerstva između roditelja i škola (Adams i Christenson, 2000, prema Hoover-Dempsey i sur., 2005; Scribner i sur., 1999). Empirijska istraživanja ukazuju na to da aktivno poticanje roditelja na sudjelovanje u obrazovnom procesu od strane učitelja može značajno povećati razinu roditeljske uključenosti. Jasna komunikacija učitelja, usmjerena na precizno definiranje očekivanja i pružanje adekvatne podrške, pozitivno djeluje na motivaciju roditelja, što posljedično doprinosi njihovom većem angažmanu u obrazovanju djece (Knopik i sur., 2021).

S druge strane osjećaj nesigurnosti u komunikaciji između roditelja i učitelja potiče i sumnju u kvalitetu obrazovanja djeteta i takvi roditelji često su slabije motivirani za aktivnim sudjelovanjem u školskim aktivnostima, što dodatno smanjuje njihov angažman (Imam i sur., 2020). Takva nesigurnost može biti povezana i s osjećajem nedostatka povjerenja prema odgojno - obrazovnim institucijama. Različiti su činitelji koji utječu na roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta pa tako, primjerice, radno vrijeme, osobito kod zaposlenih majki, također ima značajan utjecaj jer profesionalne obveze često onemogućavaju sudjelovanje u školskim događajima, što može dodatno umanjiti percepciju važnosti roditeljske uključenosti u obrazovni proces. Kada učitelji potiču roditelje na pružanje povratne informacije i održavaju otvorenu komunikaciju s roditeljima, roditelji bolje razumiju svoju ulogu u obrazovanju, što povećava njihov angažman (Imam i sur., 2020).

Pozivi učitelja usmjereni na aktivnije uključivanje roditelja često se smatraju značajnim prediktorom roditeljske uključenosti u obrazovni proces. Na sličan način, zahtjevi ili potrebe koje dijete izražava prema roditeljima za pomoć u savladavanju školskih obveza mogu snažno utjecati na njihovu motivaciju za sudjelovanjem. Ovaj učinak može se djelomično objasniti činjenicom da roditelji, želeći potaknuti motivaciju djece za učenje, nalaze dodatnu motivaciju da odgovore na njihove potrebe. Pozivi koje dijete upućuje roditelju za pomoć pri rješavanju

školskih zadataka mogu se razmatrati kao prediktor roditeljske uključenosti u dva aspekta: implicitno, kroz djetetove indirektne signale potrebe za podrškom, i eksplicitno, kroz izravne zahtjeve za pomoć. Implicitni pozivi za roditeljsko uključivanje temelje se na roditeljskoj percepciji djetetovih akademskih potreba (Hoover-Dempsey i sur., 2001; Green i sur., 2007). Kada roditelji procijene da njihovo dijete treba dodatnu pomoć u savladavanju školskog gradiva, češće se uključuju, za razliku od situacija u kojima vjeruju da je dijete dovoljno samostalno. S druge strane, eksplicitni zahtjevi djeteta, poput traženja pomoći u učenju ili rješavanju školskih zadataka, također često potiču veću roditeljsku angažiranost (Simon, 2004, prema Green i sur., 2007). Roditeljska pomoć pri pisanju zadaća osobito je izražena kada djeca aktivno traže podršku, najčešće vođena potrebom za dodatnim objašnjenjima ili pojašnjenjem zadataka (Holland i sur., 2021). Iako roditelji obično reagiraju na takve zahtjeve, njihova uključenost ne donosi uvijek pozitivne ishode. U nekim slučajevima, roditeljska podrška može povećati stres i uzrokovati sukobe unutar obitelji, osobito kada roditelji osjećaju preopterećenost ili kada se javljaju nesuglasice oko najboljeg načina rješavanja zadataka (Holland i sur., 2021). Stoga, intenzitet i učinak roditeljskog sudjelovanja ovise o specifičnim okolnostima, kao i o utjecaju zadaća na obiteljsku dinamiku.

1.3.5. Istraživanja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta

Analizom empirijskih istraživanja roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta uočava se da se ona većinom odnose na ispitivanje povezanosti različitih oblika uključivanja s akademskim uspjehom učenika ili ispitivanjem pojedinih čimbenika povezanih s roditeljskim uključivanjem i akademskim uspjehom djeteta (npr. Yulianti i sur., 2020; Tan i sur., 2020; Nakimuli i Kyomukama, 2024, Sremić i Rijavec, 2010, Lara i Saracosti, 2019). Posebno se izdvajaju ona istraživanja u kojima se ispituje razlika u roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta s obzirom na sociodemografska obilježja obitelji te povezanost pojedinih prediktora roditeljske uključenosti s obrazovnim ishodima djece.

Tako, Trevino i suradnici (2021) istraživali su utjecaj sociodemografskih čimbenika na roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta, posebno kroz akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom okruženju. Rezultati su ukazali na značajnu ulogu socioekonomskog statusa (SES), pri čemu su roditelji s višim SES-om pokazivali viši stupanj uključenosti u formalne (npr. pomoć pri učenju) i neformalne obrazovne aktivnosti (npr. kreativne igre). Ova razina angažmana povezuje se s dostupnošću boljih resursa, kao što je obrazovanje, financijska sredstva i pristup tehnologiji, što roditeljima omogućuje učinkovitiju podršku djeci u obrazovanju. Suprotno tome, roditelji nižeg SES-a suočavaju se s brojnim preprekama, uključujući nedostatak vremena zbog radnih obveza, manju obrazovnu podršku te ograničen pristup tehnologiji i obrazovnim materijalima, što otežava njihov angažman. Takve prepreke mogu dovesti do manjka podrške kod djece, što može negativno utjecati na njihov akademski uspjeh i emocionalno blagostanje. Ovi rezultati ukazuju na potrebu za sistemskim pristupom u smanjenju obrazovnih nejednakosti uzrokovanih ekonomskim čimbenicima, kako bi se osigurala bolja podrška djeci iz različitih socioekonomskih sredina (Trevino i sur., 2021).

S ciljem ispitivanja perspektive roditelja s niskim socioekonomskim statusom, Perrigo i sur. (2022) su proveli istraživanje putem fokus grupa ($n = 10$) i individualnih intervjua ($n = 23$) s roditeljima djece školske dobi iz socioekonomski nepovoljnih sredina. Rezultati pokazuju da roditelji s niskim SES-om roditeljsku uključenost percipiraju kao širok spektar aktivnosti, uključujući ključnu ulogu starije braće i sestara, ograničenu komunikaciju s učiteljima, osim u slučajevima pojave problema, te pokretanje neformalnih obrazovnih aktivnosti. Faktori koji otežavaju njihovu uključenost podrazumijevaju ograničenja uzrokovana nedostatkom vremena zbog radnih obaveza te nisku razinu poznavanja obrazovnih materijala. Ovi rezultati sugeriraju potrebu za redefiniranjem koncepta roditeljske uključenosti kako bi se preciznije obuhvatile

specifične potrebe i izazovi s kojima se suočavaju obitelji s niskim SES-om, s ciljem smanjenja razlika u akademskim postignućima među učenicima (Perrigo i sur., 2022).

Određene socioekonomske varijable, poput razine obrazovanja roditelja, njihove profesije i prihoda, imaju značajan utjecaj na motivaciju za postignućem kod adolescenata. Acharya i Joshi (2009) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja utjecaja razine obrazovanja roditelja na motivaciju adolescenata za postignućem. Uzorak je obuhvatio djecu čiji su roditelji imali različite stupnjeve obrazovanja (završena srednja škola, preddiplomski i dodiplomski studij, diplomski te poslijediplomski studij). Rezultati su pokazali da razina obrazovanja roditelja značajno utječe na akademsku motivaciju učenika, pri čemu je viša razina obrazovanja roditelja povezana s većom motivacijom djece za postignućem. U istraživanju koje su proveli Tan i sur. (2020) ispitan je odnos između socioekonomskog statusa obitelji i akademskog uspjeha učenika. Rezultati su pokazali da roditeljska podrška učenju kod kuće, usmjerenost roditelja na akademski uspjeh te komunikacija između roditelja i učitelja imaju snažniju povezanost s akademskim postignućima učenika iz obitelji s višim stupnjem obrazovanja roditelja. Nadalje, roditeljski angažman u tim obiteljima pokazao se značajno povezan s razvojem djetetovog govora i širenjem vokabulara. Međutim, istraživanje je također pokazalo da komunikacija roditelja i učitelja, kao i roditeljski fokus na obrazovanje kod visoko obrazovanih roditelja, nije imala izraženiji utjecaj na postignuća učenika u usporedbi s istim oblicima angažmana roditelja sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem (Tan i sur., 2020).

Uključenost roditelja u obrazovanje djece u kontekstu spola istražili su Silinskas i Kikas (2019) fokusirajući se na roditeljski angažman u domaćim zadaćama te na različite strategije koje roditelji koriste prilikom uključivanja. Rezultati pokazuju da roditelji često primjenjuju različite pristupe ovisno o spolu djeteta, a ti se pristupi mogu objasniti kroz nekoliko važnih aspekata. Naime, roditelji su skloniji primjeni kontrolirajućih metoda prilikom pomaganja sinovima, postavljajući stroža pravila, više zahtjeva i očekivanja. Ovaj pristup roditelji opravdavaju željom da dječacima osiguraju disciplinu i odgovornost, no često rezultira osjećajem pritiska kod dječaka, smanjujući njihovu autonomiju i sposobnost samostalnog rješavanja problema, što negativno utječe na njihovu motivaciju i samopouzdanje. S druge strane, prilikom pomaganja djevojčicama, roditelji češće pružaju emocionalnu podršku i ohrabrenje. Ovaj pristup uključuje aktivno slušanje i empatiju, uz poticanje djevojčica da slobodno izraze svoje misli i osjećaje. Tako roditelji stvaraju sigurno okruženje u kojem djevojčice mogu slobodno istraživati i učiti, što pozitivno utječe na njihovu motivaciju i izgradnju samopouzdanja. Ove razlike u pristupu roditelja često odražavaju različite ciljeve i

očekivanja koje imaju prema sinovima i kćerima. Dok roditelji za dječake uglavnom naglašavaju neovisnost i samostalnost, za djevojčice je naglasak na emocionalnoj podršci. Takve rodno uvjetovane predrasude oblikuju roditeljske strategije prema obrazovanju, što dugoročno može utjecati na razvoj djetetovih akademskih postignuća i osobnih karakteristika (Silinskas i Kikas, 2019). Razlike u roditeljskoj uključenosti s obzirom na spol djeteta potvrđene su u istraživanju Guoa i suradnika (2018), koji nalaze da roditelji djevojčica pokazuju viši stupanj roditeljskog angažmana u školskim aktivnostima u usporedbi s dječacima. Autori tumače ove rezultate kroz obrazac u kojem su roditelji djevojčica skloniji aktivnijem sudjelovanju u obrazovanju svojih kćeri, posebno kroz češće razgovore o školskim obvezama. Takvi razgovori često uključuju poticanje djevojčica da otvoreno dijele svoje školske izazove i postignuća, čime roditelji pružaju kontinuiranu emocionalnu i akademsku podršku. Nadalje, roditelji djevojčica mogu biti više uključeni u pružanje pomoći pri učenju, kao što su pomaganje s domaćim zadaćama i organizacija dodatnih obrazovnih aktivnosti. Ovi obrasci djelomično se mogu objasniti društvenim normama koje potiču djevojčice da budu odgovorne i marljive, što povećava angažman roditelja. Suprotno tome, dječaci su ponekad poticani na veću samostalnost, što može rezultirati manjim uključivanjem roditelja u njihove akademske aktivnosti (Guo i sur., 2018).

U kontekstu roditeljskog uključivanja u obrazovne aktivnosti djece kod kuće, u literaturi se često pronalaze istraživanja koja ispituju odnos uključivanje roditelja u pomoć pri pisanju domaćih zadataka s različitim varijablama poput akademskog uspjeha i motivacije za učenje. Primjerice, Falanga i sur. (2022) istraživali su motivacijske i afektivne procese koji stoje iza različitih oblika roditeljske uključenosti u domaće zadatke. Ispitivana su motivacijska uvjerenja roditelja, uključujući akademske ciljeve (usmjerenost na ovladavanje sadržajem ili na izvedbu), uvjerenja o učinkovitosti njihove djece te uvjerenja o vlastitoj samoučinkovitosti, kao prediktori roditeljske potpore autonomiji djeteta, roditeljske kontrole i uplitanja, uz pozitivne i negativne efekte roditeljskog uključivanja kao moderatorske varijable između motivacijskih i bihevioralnih čimbenika. Istraživanje je obuhvatilo uzorak od 807 učenika petog razreda i jednog roditelja svakog djeteta. Rezultati su pokazali da je usmjerenost roditelja na ovladavanje sadržajem pozitivno povezana s pružanjem potpore dječjoj autonomiji, dok je negativno povezana s roditeljskim uplitanjem. S druge strane, roditeljska usmjerenost na izvedbu pozitivno predviđa praksu kontrole. Roditeljska uvjerenja o učinkovitosti njihove djece negativno su predviđala sva tri oblika roditeljske uključenosti, dok su uvjerenja o vlastitoj samoučinkovitosti pozitivno predviđala potporu autonomiji i kontrolu. Pozitivni i negativni

efekti roditeljskog uključivanja bili su pozitivno povezani s kontrolom i uplitanjem roditelja u domaće zadatke, pri čemu su pozitivni efekti djelovali kao posrednici u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti i kontrole nad procesom pisanja domaćih zadataka (Falanga i sur., 2022). Slične spoznaje pronalaze se i u istraživanju Wu i sur. (2022), koje je ispitalo roditeljsku uključenost u rješavanje matematičkih zadataka i sudjelovanje u matematičkim aktivnostima. Istraživanje je pokazalo da se kvalitativni aspekti roditeljske uključenosti razlikuju ovisno o tome radi li se o domaćim zadacima ili matematičkim aktivnostima. Ovi pokazatelji sugeriraju da način na koji roditelji sudjeluju te njihove emocionalne reakcije mogu varirati u različitim obrazovnim kontekstima. Konkretno, roditeljska uključenost u matematičke aktivnosti, kao što su igre ili praktični zadaci, povezana je s pozitivnijim emocionalnim stanjem roditelja. Ove aktivnosti su često manje stresne te ne nose pritisak koji je prisutan kod domaćih zadataka, koji su obično povezani s rokovima i ocjenama. Pozitivan afekt, uključujući osjećaje zadovoljstva, radosti i entuzijazma, doprinosi stvaranju ugodnije atmosfere za učenje (Wu i sur., 2022).

Procjenjujuću roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta, s obzirom na dob djeteta, rezultati istraživanja Boonk i sur. (2018) upućuju na to da se mijenja način (oblik) roditeljske uključenosti kako dijete prelazi u više razrede. Kako dijete odrasta, roditelji manje vremena provode nadgledajući izvršavanje školskih zadataka, ali učestalije provode vrijeme s djecom u razgovorima o školi i daljnjem obrazovanju. Slične zaključke iznijeli su Bhargava i Whitterspoon (2015) u istraživanju promjena roditeljske uključenosti u obrazovanje djece u dobi od 13 do 16 godina. Njihovi nalazi pokazali su da su roditelji s vremenom rjeđe sudjelovali u kućnim aktivnostima, poput pomaganja pri učenju i pisanju domaće zadaće, ali su češće vodili razgovore o akademskim planovima svoje djece. Ovi rezultati upućuju na to da ulaganje roditelja u obrazovanje adolescenata traje i tijekom ovog razvojnog razdoblja te da roditelji, iako mijenjaju oblik svog uključivanja, i dalje ostaju aktivni u obrazovanju djeteta.

Anderson i Minke (2007) testirali su prvu razinu Hoover-Dempsey i Sandler (1995, 1997) modela koja sugerira da postoje tri glavna faktora koja utječu na učestalost uključivanja roditelja: osobna motivacija roditelja, percepcija poziva za sudjelovanje od strane učitelja i djeteta, varijable životnog konteksta. Ispitivanje je obuhvatilo učinak nekoliko varijabli od kojih se posebno izdvajaju shvaćanje roditeljske uloge i osjećaj roditeljske samoeфикаsnosti na dvije varijable roditeljske uključenosti: uključenost kod kuće i u aktivnosti koje organizira škola. Nezavisne varijable odnose se na neke aspekte svakog od tri glavna područja iz razine 1 revidiranog modela (motivacija roditelja, percepcije poziva od strane škole i percipirani životni

kontekst). Istraživanjem odnos među varijablama u medijatorskom modelu, Anderson i Minke (2007), pretpostavili su da će odnos između izgradnje roditeljske uloge i osjećaja samoeфикаsnosti te njihovog ponašanja biti uključen u njihovu percepciju vremena te specifične pozive učitelja. Pretpostavili su da će medijatori biti različito povezani s ponašanjem roditelja u pogledu njihove uključenosti te da će biti snažnije povezani s uključivanjem roditelja u aktivnostima koje organizira škola, a manje povezani s njihovim uključivanjem u obiteljskom domu. Rezultati istraživanja (Anderson i Minke, 2007) su pokazali da je shvaćanje roditeljske uloge pozitivno povezano s njihovim uključivanjem u obrazovanje djeteta. Učinak shvaćanja roditeljske uloge bio je manji nego što se očekivalo. Iako je shvaćanje roditeljske uloge bilo u korelaciji sa svim varijablama u istraživanju, ono nije imalo izravne učinke na ponašanje roditelja, bilo da je riječ o uključivanju u aktivnosti kod kuće ili u aktivnosti koje organizira škola, nakon što su medijacijske varijable uključene u model. Ograničen se pokazao i utjecaj roditeljskog osjećaja samoeфикаsnosti na njihove odluke o uključivanju. Otkriven je samo izravan učinak na uključenost roditelja kod kuće, dok roditeljska samoeфикаsnost nije bila povezana s uključivanjem roditelja u aktivnosti koje organizira škola.

Povezanost roditeljske percepcije samoeфикаsnosti s uključivanjem u obrazovanje djece potvrđena je u recentnim istraživanjima (npr. Falanga i sur., 2022; Wu i sur., 2022), koja ukazuju na postojanje pozitivne korelacije između ovih varijabli. Osjećaj roditelja o vlastitoj učinkovitosti u pružanju pomoći pri rješavanju domaćih zadataka predstavlja važan resurs koji optimizira kvalitativne aspekte njihovog uključivanja. Roditelji koji se osjećaju kompetentnima u pružanju podrške svojoj djeci imaju veću vjerojatnost za aktivniji angažman i kvalitetniju podršku. To se očituje u strpljivijem i prilagodljivijem pristupu, otvorenosti za dječja pitanja te spremnosti na prilagodbu metoda kako bi se zadovoljile individualne potrebe djeteta. Takva podrška može uključivati poticanje djetetove autonomije, pružanje konstruktivnih povratnih informacija te stvaranje pozitivnog i poticajnog okruženja za učenje. Ova dinamika može rezultirati ciklusom pozitivnih učinaka: kada roditelji doživljavaju uspjeh u pomoći svojoj djeci, to ih dodatno motivira za veći angažman, što potom dodatno poboljšava dječji akademski razvoj i uspjeh (Wu i sur., 2022).

Istraživanje Buchmann i sur. (2022) usmjereno je na analizu utjecaja roditeljskih aspiracija na formiranje i razvoj akademskih uvjerenja djece te na ispitivanje prilagodbi tih uvjerenja u skladu s promjenom roditeljskih očekivanja. Istraživanje nastoji objasniti kako ovi čimbenici zajednički doprinose akademskom uspjehu djece, kao i njihovom kasnijem obrazovnom putu. Rezultati istraživanja Buchmann i sur. (2022) pokazuju značajan dvosmjerni odnos između

roditeljskih obrazovnih aspiracija i akademskog samopoimanja djece. Visoke roditeljske aspiracije za akademskim postignućima djeteta pozitivno utječu na djetetovu percepciju vlastitih sposobnosti, pri čemu djeca internaliziraju te aspiracije, što oblikuje njihova vlastita akademska uvjerenja. Roditeljska očekivanja o visokim akademskim rezultatima manifestiraju se kroz podršku, motivaciju i resurse koje roditelji osiguravaju djeci. Primjerice, roditelji mogu poticati djecu na veći angažman u školi, sudjelovanje u dodatnim aktivnostima ili postavljanje ambicioznih obrazovnih ciljeva (Buchmann i sur., 2022).

Značajan doprinos ovom području ponudilo je istraživanje Fan i Chen (2001) u kojem su analizirali utjecaj roditeljske uključenosti na akademski uspjeh učenika u srednjoj školi. Rezultati njihove longitudinalne studije pokazali da roditeljske aspiracije, kao ključna dimenzija uključenosti, imaju konzistentan i pozitivan utjecaj na akademski napredak djece. Ostale dimenzije roditeljske uključenosti, primjerice komunikacije i volontiranja, pokazale su manje dosljedne i manje izražene učinke, dok je kontakt sa školom u nekim slučajevima imao i negativan utjecaj. Autori objašnjavaju da roditeljske aspiracije nadilaze puko očekivanje o obrazovnim postignućima djece, te se manifestiraju kroz niz korisnih obrazovnih aktivnosti i ponašanja tijekom djetetova razvoja. Iako se takve aktivnosti možda ne mogu uvijek precizno obuhvatiti standardnim istraživačkim instrumentima, pitanje poput "Koji stupanj obrazovanja očekujete da će Vaše dijete postići?" moglo bi reflektirati dugoročne učinke ovih akademski poticajnih aktivnosti unutar obiteljskog okruženja (Fan i Chen, 2001). Do sličnih rezultata, ispitujući odnos roditeljskih aspiracija prema obrazovanju djece i školskog uspjeha djece, došli su i Tan i suradnici (2019). Socioekonomski status obitelji činio je moderatorsku varijablu za različite oblike roditeljske uključenosti: roditeljska akademska očekivanja od svoje djece, roditeljska podrška u učenju djeteta, razgovor o školskim obvezama, sudjelovanje roditelja u školskim aktivnostima, zajedničko čitanje, davanje važnosti obrazovanju. Meta-analizom postojećih empirijskih rezultata, autori su došli do rezultata koji upućuju na to da su roditeljska očekivanja vezana za školu pokazala najsnažniju veličinu efekta u usporedbi s drugim specifičnim oblicima roditeljske uključenosti.

Složenost odnosa između roditeljske uključenosti, obrazovnih aspiracija i obrazovnih nejednakosti istaknuta je u istraživanju Ule i Živoder (2023). Ukazuje se na nekoliko ključnih aspekata uloge roditeljske uključenosti u obrazovanju djece. Prvo, roditelji često postavljaju visoka obrazovna očekivanja za svoju djecu, koja učenici internaliziraju, što može pozitivno utjecati na njihove ambicije i obrazovne putanje. Međutim, takva očekivanja također mogu stvoriti pritisak na mlade, što je osobito izraženo kod učenika koji se bore s ispunjavanjem tih

očekivanja. Drugo, iako roditeljska uključenost može imati pozitivan učinak na obrazovni razvoj djece, istraživanje ukazuje na to da ona može pridonijeti socijalnoj diferencijaciji. Roditelji s većim resursima, bilo da je riječ o ekonomskom, socijalnom ili kulturnom kapitalu, u mogućnosti su pružiti veću podršku svojoj djeci, čime se povećavaju obrazovne nejednakosti između djece čiji roditelji nemaju iste resurse. I na kraju, ovi rezultati pokazuju da značajan dio učenika ne smatra svoje roditelje pretjerano zahtjevnima. Međutim, postoji i značajan broj učenika, osobito onih s nižim obrazovnim postignućima, koji osjećaju pritisak da zadovolje roditeljska očekivanja, što može negativno utjecati na njihov emocionalni i akademski razvoj (Ule i Živoder, 2023).

U ispitivanju odnosa stavova roditelja o obrazovanju (dvije dimenzije: fokus na proces i fokus na izvedbu) i razvoja samopoštovanja, akademskog samopimanja, motivacije za učenjem i akademskim uspjehom iz perspektive učenika (13-15 godina) (Peixoto, 2011), korelacijska analiza pokazala je pozitivnu povezanost između roditeljskih stavova koji su fokusirani na procese i akademskog samopimanja, samopoštovanja, motivacije za učenjem, i akademskog uspjeha. Kada učenici procijene da je atmosfera u obiteljskom domu podržavajuća i da je roditeljima važan proces učenja, a ne sam rezultat, razvijaju veće samopoštovanje, motiviraniji su za učenje te na kraju postižu bolji akademski uspjeh. Nasuprot tome, oni učenici koji su procijenili da se roditelji usmjeravaju većinom na izvedbu (krajnji rezultat učenja) i visoke rezultate, razvijaju niže samopoštovanje i akademsko postignuće, a istovremeno razvijaju strategije obrane i izbjegavanja. Rezultati ovog istraživanja (Peixoto, 2011) podupiru ideju o važnosti roditeljskih stavova o obrazovanju, koji imaju pozitivne ishode ukoliko su roditelji usredotočeni na proces učenja, a manje na rezultate (ocjene).

Mogu li stavovi roditelja prema znanosti (koliko cijene znanost i važnost koju joj pridaju) utjecati na znanstvena postignuća djeteta provela je Perera (2014). Rezultati su pokazali da roditeljski stavovi prema znanosti imaju pozitivan i statistički značajan učinak na postignuća učenika u prirodoslovnim predmetima. Nadalje, istraživanje je otkrilo da ne postoji razlika u značajnosti roditeljskih stavova o obrazovanju između obitelji nižeg i višeg socioekonomskog statusa. Učenici iz ekonomski nepovoljnijih sredina ostvaruju jednaku korist od pozitivnih roditeljskih stavova kao i njihovi vršnjaci iz imućnijih obitelji. Ovi nalazi naglašavaju važnost poticanja roditelja na aktivniju ulogu u obrazovanju djece te ukazuju na potrebu edukacije roditelja o značaju znanosti i strategijama koje mogu podržati učenje i obrazovanje njihove djece.

Testirajući hipotezu kojom se pretpostavlja pozitivna povezanost između školskih čimbenika (npr. pozitivno okruženje, komunikacija s učiteljima, zadovoljstvo roditelja školom) i razine roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, Park i Holloway (2018) došli su do rezultata koji ukazuju na to da su se roditelji češće uključivali u obrazovanje svoje djece ako postoji inkluzivna školska praksa, ali i kako bi kompenzirali opažani deficit djeteta u školi. Također, roditelji se skloni češćem uključivanju u obrazovanje djeteta kada percipiraju da je njihovo uključivanje poželjno. Važnu ulogu pritom imaju učitelji koji pozivaju roditelje (pozivi od strane učitelja) da se uključe u obrazovanje njihovog djeteta kroz naglašavanje i promicanje roditeljske uloge u kompenzaciji djetetovih poteškoća u savladavanju obrazovnog sadržaja. Ule i sur. (2015) ispituju specifične aspekte roditeljske uključenosti, kao što su obrazovne ambicije roditelja i oblikovanje planova za njihovu djecu, uloga roditelja u donošenju odluka tijekom obrazovnih prijelaza i putanja, te sudjelovanje roditelja u školskom okruženju i pružanje podrške djeci u ispunjavanju školskih obveza. Rezultati istraživanja ukazuju na to da roditelji sve više prepoznaju kako budućnost njihove djece ne ovisi isključivo o radu učitelja, već u značajnoj i rastućoj mjeri o njima samima kao suodgajateljima. Ova svijest kod roditelja rezultira visokim stupnjem povjerenja u obrazovanje kao alat za postizanje boljih životnih ishoda, no istovremeno se može javiti skepticizam kada roditelji dožive nedostatak podrške od strane škole, kao i udaljene odnose i neadekvatnu komunikaciju između roditelja i učitelja (Ule i sur., 2015).

Mnoga istraživanja, uključujući studije Andersona i Minke (2007), ističu značaj roditeljskog uključivanja u poticanje aktivnosti učenja, upućujući na zaključak da su pozivi roditeljima na uključenost u obrazovanje djeteta snažno povezani s roditeljskim ponašanjem. Ova povezanost bila je gotovo jednako izražena u oba oblika roditeljske uključenosti – kako u kućnom okruženju, tako i u školskim aktivnostima. Specifični pozivi učitelja djelovali su kao posrednički čimbenik između roditeljske uključenosti i njihovog shvaćanja vlastite uloge. Naime, uvjerenja roditelja o njihovoj ulozi u obrazovanju djeteta utjecala su na njihovo ponašanje kod kuće i u školi, pri čemu je ta povezanost varirala ovisno o roditeljskoj percepciji poziva učitelja na uključivanje (Anderson i Minke, 2007). Važnost roditeljske percepcije poziva na uključenost potvrđuju i nalazi Puccionija i sur. (2020), koji su istraživali roditelje djece predškolske dobi. Rezultati njihovog istraživanja pokazali su da roditelji s pozitivnijom percepcijom poziva na uključivanje izvještavaju o većem angažmanu u kućnim aktivnostima, što je bilo pozitivno povezano s akademskim postignućima djece i razvojem prosocijalnog ponašanja (Puccioni i sur., 2020).

Jedna od studija, Lara i Saracostti (2019) analizirala su povezanost različitih razina roditeljske uključenosti (visoki, srednji i niski) s obzirom na neke oblike roditeljskog sudjelovanja (kod kuće, u školi i putem poziva roditeljima za uključivanje od strane njihove djece, učitelja i stručnih suradnika). Analiza klastera koji je obuhvatio uzorak od 498 roditelja ili skrbnika čija su djeca pohađala drugi i treći razred osnovne škole sugerirali su postojanje razlika u akademskog postignuća djece s obzirom na različite razine roditeljske uključenosti, ukazujući pritom da djeca čiji su roditelji slabo uključeni imaju niži školski uspjeh. Pozivi od strane djeteta, promatrani kroz traženje direktne pomoći prilikom rješavanja školskih obaveza („Moje dijete me pita za pomoć oko domaće zadaće.“), pokazali su se značajnima za roditeljsko uključivanje u obrazovanje djeteta. Slične rezultate dobili su Fishman i Nickerson (2015) u istraživanju povezanosti različitih motivacijskih čimbenika, uključujući percepciju roditelja o djetetovim pozivima za njihovo uključivanje, s učestalošću roditeljskog sudjelovanja u obrazovanju djeteta. Sudjelovanje je ispitivano kroz aktivnosti u kućnom okruženju i kroz sudjelovanje u školskim aktivnostima. Rezultati su pokazali da su roditelji čija djeca iskazuju potrebu za njihovom pomoći skloniji češćem uključivanju u aktivnosti kod kuće, poput pomaganja pri pisanju domaće zadaće, ali i sudjelovanju u školskim aktivnostima, primjerice odlazak na individualne razgovore o djetetovom napretku.

Rogers i sur. (2009) predstavili su rezultate koji ukazuju na povezanost roditeljske uključenosti u školske obveze s akademskim uspjehom djece. Međutim, za razliku od nalaza nekih prethodnih istraživanja, ova povezanost pokazala se posredovanom učeničkom akademskom kompetencijom. Naime, roditeljska uključenost utjecala je na školski uspjeh djece putem učenikovih ponašanja povezanih sa školom, koja su ključna za efektivno učenje. Osim toga, istraživanje je ispitalo različite aspekte uključenosti majki i očeva. Rezultati su pokazali da majčino aktivno uključivanje u domaće zadatke te upravljanje okruženjem za učenje ima pozitivan učinak na školski uspjeh djece. Posebno se istaknula važnost majčinske emocionalne podrške, koja je bila povezana s višim razinama akademskog postignuća. Kod očeva, značajnim se pokazala njihova instrumentalna uloga. Aktivno sudjelovanje očeva u organizaciji i podršci učenju pridonijelo je boljem školskom uspjehu djece. Međutim, negativni učinci zabilježeni su kod akademskog pritiska i izravnog uključivanja očeva u pisanje domaće zadaće. Naime, očevi koji su vršili pritisak na djecu u vezi sa školskim zadacima nisu ostvarili željene rezultate, jer djeca u tim slučajevima nisu pokazala značajno bolje akademske uspjehe (Rogers i sur., 2009).

Ispitivanju postojanja razlika u uključivanju u obrazovanje djeteta između majki i očeva nastojali su doprinijeti i Cabrera i suradnici (2018). Rezultati istraživanja pokazuju da su majke znatno više uključene u svakodnevne obrazovne aktivnosti, poput čitanja s djecom i pružanja pomoći pri pisanju domaćih zadaća. Ovim aktivnostima majke izravno doprinose razvoju jezičnih vještina i akademskih sposobnosti djece. Osim toga, majke često preuzimaju ulogu pružateljica emocionalne podrške, pružajući motivaciju i ohrabrenje koje povećavaju dječje samopouzdanje i olakšavaju suočavanje s obrazovnim izazovima. S druge strane, iako su očeви manje uključeni u svakodnevne obrazovne aktivnosti, njihova uključenost ima specifičan i značajan utjecaj. Sudjelovanje očeva često je usmjereno na poticanje samostalnosti i istraživačkog duha, što doprinosi razvoju kritičkog mišljenja i vještina rješavanja problema. Ovaj pristup pozitivno utječe na dječje samopouzdanje i potiče njihovu aktivniju participaciju u vlastitom obrazovanju (Cabrera i sur., 2018).

Ates (2021) je proveo studiju s ciljem ispitivanja povezanosti između roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta i njegovog školskog postignuća. Istraživanje je nastojalo utvrditi na koji način različiti oblici roditeljskog angažmana, kao što je pomoć pri pisanju domaće zadaće, razgovor o školskim obavezama te komunikacija s učiteljima, utječu na obrazovne rezultate učenika. Meta-analiza je utvrdila značajnu pozitivnu povezanost između roditeljske uključenosti i akademskog postignuća. Viša razina roditeljskog angažmana konzistentno je povezana s boljim rezultatima učenika u različitim predmetima, poput matematike, prirodnih znanosti i čitanja, naglašavajući univerzalnu važnost roditeljske uključenosti. Osim izravnog utjecaja na uspjeh, roditeljska uključenost potiče socijalno-emocionalni razvoj djece, povećava njihovu motivaciju za učenje i angažman u školskim aktivnostima te unapređuje komunikaciju između roditelja i učitelja, osiguravajući bolje prilagodbe obrazovnih strategija i uvjeta za napredak učenika. Dodatno, roditeljska uključenost poboljšava komunikaciju između roditelja i učitelja, omogućujući bolje razumijevanje potreba djeteta i prilagodbu obrazovnih strategija kako bi se osigurali optimalni uvjeti za njegov napredak.

Pregled izdvojenih istraživanja u kontekstu glavnog problema ovog rada upućuje na to da su ključni prediktori roditeljske uključenosti, poput sociodemografskih obilježja obitelji, stavova roditelja prema obrazovanju i roditeljskih aspiracija, značajno povezani s akademskim uspjehom djeteta. Osim toga, ovi prediktori doprinose razvoju pozitivnije slike o sebi kao učeniku, većoj motivaciji za učenje i napredovanje te formiranju pozitivnog stava prema obrazovanju. Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta kroz akademski poticajne aktivnosti u kućnom okruženju pokazala se važnom ne samo za postizanje boljih akademskih

rezultata, već i za poticanje razvoja navika učenja, akademskih kompetencija i poželjnih ponašanja kod djece.

U teorijskom dijelu ovoga da istraženi su ključni aspekte obitelji i roditeljstva u kontekstu razvoja djeteta, s posebnim naglaskom na pedagoški pristup. Obitelj se promatra kao temeljna društvena jedinica, pri čemu kvaliteta odnosa i funkcioniranje unutar obitelji imaju značajan utjecaj na emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj djeteta. Opisane su promjene u strukturi i funkciji obitelji, od tradicionalnih prema suvremenim modelima, uz osvrt na izazove poput zaposlenosti roditelja i promjena u obiteljskoj dinamici. Posebna pažnja posvećena je prediktorima roditeljske uključenosti, uključujući sociodemografske karakteristike obitelji, roditeljske stavove prema obrazovanju, roditeljske aspiracije, shvaćanje roditeljske uloge, procjena potreba za njihovim uključivanjem temeljem poziva upućenih od strane djeteta i učitelja. Istaknut je njihov značajan utjecaj na djetetova akademska postignuća, razvoj motivacije, samopouzdanja i pozitivnog stava prema obrazovanju. Kroz pregled literature istaknuti su različiti modeli obiteljskog funkcioniranja, poput Beaversovog, McMastersovog i Olsonovog modela, koji pružaju okvir za razumijevanje dinamike obiteljskih odnosa. Zaključno, u teorijskom dijelu rada naglašava kako prediktori roditeljske uključenosti nisu samo ključni za akademski uspjeh djece, već i za njihov cjelokupni razvoj, ukazujući na važnost obiteljskog okruženja kao poticajnog čimbenika u obrazovanju i odgoju.

1. METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1.1. Predmet istraživanja

Osim u poticanju socio-emocionalnog i tjelesnog razvoja, obitelj ima važnu ulogu u školskom postignuću djeteta pri čemu roditelji pridonose djetetovu kognitivnom razvoju i akademskom postignuću na različite načine – pripremajući dijete za početak obrazovanja, brigom o redovitom pohađanju škole, prenoseći vrijednosti obrazovanja, potičući djetetovo samopouzdanje, uspostavljajući navike učenja, sudjelujući u školskim aktivnostima i slično (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Polazeći od ovih činjenica, predmet istraživanja ovoga rada jest ispitivanje roditeljske uključenosti u obrazovanje djece u obiteljskom domu. Konkretnije, ispitivat će se povezanost teorijski određenih prediktora s različitim oblicima roditeljske uključenosti. Važnost ovoga predmeta istraživanja jest u mogućem stjecanju novih teorijskih spoznaja i obogaćivanje postojećih, o tome koji od prediktora objašnjavaju izravnu roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta s obzirom na akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom domu.

Važnost obitelji i odgoja u obitelji za dijete može se uočiti i u raznim strategijama usmjerenima ka dobrobiti djeteta i zakonima koji uključuju obiteljska pitanja. Obiteljskim zakonom (2020) predviđena su prava djeteta na sigurnost i odgoj u obitelji, pravo djeteta da živi sa svojim roditeljima, pravo na izbor obrazovanja i zanimanja te ostala prava propisana Zakonom (2020, čl. 84). Osim toga, Obiteljski zakon definira roditeljsku skrb kao „odgovornosti, dužnosti i prava roditelja, u svrhu zaštite i promicanja djetetovih osobnih i imovinskih prava te dobrobiti“ (čl. 91). U temeljni sadržaj roditeljske skrbi, između ostaloga, ulazi i pravo i dužnost odgoja i obrazovanja djeteta (čl. 92). Prava i obveze roditelja u obrazovanju djeteta propisane su Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama. Prema Zakonu, roditelji su dužni upisati dijete u osnovnu školu, imaju pravo i obvezu sudjelovati u djetetovu obrazovanju i biti redovno obavješten o njegovim postignućima. Roditelji imaju pravo i obvezu biti upoznati sa svim sadržajima obuhvaćenim nastavnim planom i programom. Roditelj je dužan brinuti o izvršavanju obaveza djeteta (učenika) i da na vrijeme javlja razloge izostanka učenika (čl. 135-137). Jedan od ciljeva Nacionalne strategije za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine bio je osigurati sinergijsko djelovanje u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva kroz jačanje partnerstva obitelji, škole i lokalne zajednice i promicanje uloge škole kao odgojno-obrazovnog središta zajednice za cijelu obitelj. Uključivanje roditelja

u obrazovanje djeteta u akademski poticajnim aktivnostima kod kuće jedan je od važnih segmenata za razvoj suradnje i partnerstva između roditelja i škole. Još uvijek aktualna je i Strategija Vijeća Europe (2016-2021) koja, između ostalog, u fokus stavlja i pitanja vezana za izazove s kojima se suočavaju obitelji i roditelji.

S obzirom na teorijski opisanu roditeljsku uključenost u obrazovanje djece te zakonsku obvezu i prava roditelja, fokus u ovom istraživanju stavit će se na one oblike roditeljske uključenosti u kojima roditelji sudjeluju kod kuće (Galindo i Sheldon 2012; Hoover-Dempsey i Sandler 1995; Shumow i Miller 2001). U našoj znanstvenoj i stručnoj zajednici, nije uočen veliki opus radova koji problematiziraju i objašnjavaju roditeljsku uključenost s obzirom na akademski usmjerene aktivnosti koje provode u obiteljskom domu, već je naglasak na suradnji obitelji i škole (npr. Tokić, 2020). Stoga, predmet ovog istraživanja uporište pronalazi u nužnosti ispitivanja i stjecanja uvida u one čimbenike koji najviše potiču roditelje da se uključe u obrazovanje svoje djece kroz aktivnosti u obiteljskom domu. Te aktivnosti, prema Hill i Tayson (2009); Christenson i Sheridan (2001); Epstein (2001); Henderson i Mapp (2002); Hoover-Dempsey i Sandler (1997) okupljaju se u jednom nazivu „bihevioralna uključenost“, a odnosi se na pomoć roditelja djeci u učenju i pisanju domaće zadaće, razgovor o školskim obvezama, razgovor o planovima za budućnost u vezi daljnjeg obrazovanja te pružanje podrške i ohrabrivanje od strane roditelja (Hill i Tayson, 2009; Christenson i Sheridan, 2001; Epstein, 2001; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins i Closson, 2005). Ipak, potrebno je istaknuti kako će se za bihevioralnu uključenost koristiti termin „izravna“, kako to navodi autorica Ljubetić (2014). Fokus predmeta istraživanja stavljen je na bihevioralne/izravne oblike roditeljske uključenosti zbog toga što su oni evidentirani kao izravni pokazatelji roditeljskog aktivnog nastojanja da pomognu djetetu u akademskom napretku. Osim toga, vrste roditeljske uključenosti koji se odnose na kognitivno-intelektualne i osobne oblike, u ovom će se radu ispitati kroz socioekonomski status obitelji (npr. broj knjiga koje posjeduje obitelj) ili kroz prediktore koji će se dovesti u korelaciju s bihevioralno/izravnom roditeljskom uključenošću (npr. roditeljske aspiracije prema djetetovom obrazovanju). Važnost predmeta istraživanja može se povezati i s dosadašnjim teorijskim i istraživačkim saznanjima koja ističu kako od roditeljske uključenosti u obrazovanje djece dobrobit ostvaruju svi glavni akteri obrazovanja (djeca, roditelji, učitelji). Nije irelevantno kako roditeljsku uključenost percipiraju sami roditelji, odnosno koje prediktore procjenjuju kao važnima za vlastitu uključenost u obrazovanje svoga djeteta kada je riječ o onim aktivnostima koje provode u obiteljskom domu.

Iako postoje različiti aspekti i čimbenici koji se uzimaju u obzir prilikom konstrukcije predmeta istraživanja, u literaturi se mogu pronaći nekoliko ponuđenih modela roditeljske uključenosti u obrazovanje djece i svaki od njih nudi svoju perspektivu (Epstein, 1990, 1992; Hoover-Dempsey i Sandler 1995; Hill i Tayson, 2009; Henderson i Mapp, 2002). Imajući u vidu našu kulturološku i zakonsku pozadinu, ali i ograničenost istraživanja, niti jedan model, čini se, nije moguće u cijelosti preuzeti. Stoga, u ovom istraživanju se neće nastojati testirati postojeći teorijski modeli, već će se temeljem analize teorije i dosadašnjih istraživanja ispitati određene varijable koje su se pokazale ključnima prilikom odlučivanja roditelja da se uključe u obrazovanje djece, a to su: konstrukcija roditeljske uloge, osjećaj samoeфикаsnosti roditelja, percepcija otvorenosti i poziva za uključivanje od strane škole (učitelja), stavovi roditelja o obrazovanju općenito, roditeljske aspiracije prema djetetovu obrazovanju, percepcija djetetovih akademskih potreba i zahtjeva i obilježja obitelji (struktura, veličina, socioekonomski status).

Saznanja o tome zašto se roditelji uključuju, odnosno koji prediktori doprinose učestalosti izravnih oblika njihova uključivanja, mogu poslužiti u boljem razumijevanju roditeljske percepcije obrazovanja, a u konačnici i percepcije djece o važnosti obrazovanja.

1.2. Ciljevi i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja:

Ispitati povezanost individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljske odluke o uključenosti i učestalost izravnog roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta. Ispitati koji prediktori roditeljske uključenosti objašnjavaju učestalost roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece.

Zadaci istraživanja:

1. Konstruirati mjerni instrument učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djece s obzirom na akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom domu.

2. Prikupiti podatke o individualnim karakteristikama roditelja i djece (spol, dob, razred) i obilježjima obitelji (obiteljska struktura, veličina i socioekonomski status).
3. Ispitati učestalost izravnog uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta: (a) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, b) razgovor o školskim obvezama, c) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i d) pružanje emocionalne podrške.
4. Ispitati deskriptivne pokazatelje roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djece (shvaćanje roditeljske uloge, procjena samoefikasnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, roditeljska procjena poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, stavovi roditelja o obrazovanju općenito, roditeljske aspiracije prema obrazovanju djetetovu obrazovanju, roditeljska procjena poziva djeteta za uključivanje u obrazovanje).
5. Ispitati razlike u učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji: a) individualne karakteristike roditelja i djece i b) obilježja obitelji.
6. Ispitati koji prediktori roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta objašnjavaju učestalost izravne roditeljske uključenosti.

1.3. Hipoteze

U ovom su istraživanju postavljene sljedeće hipoteze:

Glavna hipoteza: Postoji povezanost između individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljske odluke o uključenosti i učestalosti izravnog roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta. Individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljske odluke o uključenosti objašnjavaju učestalost izravnog roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece.

H1: Mjerni instrumenti učestalosti uključenosti roditelja u obrazovanje djece pokazat će zadovoljavajuće metrijske karakteristike.

H2: Ovaj zadatak je eksplorativne prirode, stoga neće biti postavljena hipoteza.

H3: Roditelji osnovnoškolske djece pokazuju visoku uključenost u obrazovanje djeteta kroz izravno uključivanje kod kuće.

H4: Zadatak je eksplorativne prirode, stoga neće biti postavljena hipoteza.

H5: Postoji statistički značajna razlika u učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta u odnosu na a) individualne karakteristike roditelja i djece i b) obilježja obitelji.

H5a1: Majke se češće izravno uključuju u obrazovanje djece od očeva u svim izravnim oblicima.

H5a2: Roditelji muške djece češće se izravno uključuju u obrazovanje djece od roditelja ženske djece u svim izravnim oblicima.

H5a3: Roditelji djece trećih razreda češće se izravno uključuju u obrazovanje djece od roditelja djece sedmih razreda u svim izravnim oblicima.

H5b1: Dvoroditeljske obitelji češće se izravno uključuju u obrazovanje djece od ostalih obiteljskih struktura u svim izravnim oblicima.

H5b2: Roditelji s manjim brojem djece (1 i/ili 2) se češće izravno uključuju u obrazovanje djece od roditelja većeg broja djece (3 i više) u svim izravnim oblicima.

H5b3: Roditelji višeg socioekonomskog statusa češće se izravno uključuju u obrazovanje djece u svim izravnim oblicima od roditelja nižeg socioekonomskog statusa.

H6: Rezultati na svim subskalama imaju statistički značajnu ulogu u predikciji roditeljske uključenosti u obrazovanje djece.

1.4. Varijable

Varijable u ovom istraživanju su: *individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece i učestalost oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta*. Ovisno o kojoj će analizi biti riječ, tako će se varijable ponašati. U jednostavnijim analizama (deskriptivne i korelacijske), varijable *individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece* ponašat će se kao zavisne varijable, dok će prilikom provedbe regresijske analize ući u analizu kao nezavisne varijable (prediktori). U obradi podataka, *oblici izravne roditeljske uključenosti* će uvijek biti zavisna varijabla.

- Individualne karakteristike roditelja i djece: spol roditelja i djece, razred koji dijete pohađa (3. ili 7.)
- Obilježja obitelji: struktura, veličina i socioekonomski status (zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i primanja)
- Roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece: a) shvaćanje roditeljske uloge, b) procjena samoeфикаsnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, c) stavovi roditelja o obrazovanju općenito, d) roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, e) roditeljska percepcija poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, f) roditeljska percepcija poziva za uključivanje u obrazovanje od strane djeteta.
- Zavisna varijabla: Učestalost oblika izravne roditeljske uključenosti. Oblici izravnog uključivanja: a) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, b) razgovor o školskim obvezama, c) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i d) pružanje emocionalne podrške

U istraživanju će se ispitati povezanost gore navedenih nezavisnih varijabli (korelacijska analiza) s učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti. Odnosno, pokušat će se odgovoriti na pitanje „Može li se temeljem navedenih prediktora (individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece) predvidjeti učestalost roditeljske uključenosti kroz navedene izravne oblike?“

1.5. Uzorak istraživanja

Uzorkovanje

Sudionici ovog istraživanja bili su roditelji djece trećih i sedmih razreda osnovne škole. Odabir uzorka temeljio se na podjednakoj zastupljenosti roditelja učenika razredne i predmetne nastave. Opredjeljenje za uzorak koji čine roditelje učenika trećih i sedmih razreda objašnjava se kroz prikladnost dobi, odnosno razreda učenika. Naime, namjera je bila ispitati što vjerodostojnije stanje uključenosti roditelja u obrazovni proces djece. Izuzeti su roditelji učenika završnih razreda obrazovne etape (četvrti i osmi razred) jer se pretpostavlja da, zbog same prirode navedenog perioda postoji najveći angažman roditelja, što bi uvelike utjecalo na rezultate istraživanja. Pretpostavka je da učenici (i roditelji) u izlaznom razredu osnovne škole aktivno razmišljaju o nastavku školovanja te su vrlo često osobno involvirani i djelomično

odlučuju o smjeru vlastite akademske i profesionalne budućnosti pa roditeljska uključenost može biti prisutnija kod te dobi, nego što je kod učenika mlađeg uzrasta (Boonk i sur., 2018). Slično tome, izuzeti su i roditelji mlađih učenika jer se pretpostavlja da su roditelji vrlo angažirani na početku obrazovne etape (npr. roditelji učenika prvog razreda i roditelji učenika petog razreda), što jednako tako može utjecati na vjerodostojnost dobivenih rezultata. Sukladno navedenome, prilikom odabira uzorka promišljalo se o sličnim obilježjima grupa – učenici oba odabrana razreda (treći i sedmi) ne nalaze se na početku, ali niti na kraju obrazovne etape, već su dovoljno samostalni za rješavanje školskih obaveza pa roditelji potencijalno nemaju dodatnu motivaciju uključiti u djetetovo obrazovanje.

Odabir uzorka planiran je provesti kroz nekoliko faza: 1. odabrati proporcionalan broj županija iz svake regije RH, ovisno o tome koliko koja regija broji županija; 2. proporcionalno odrediti broj škola u pojedinoj županiji i broj učenika u svakoj školi; 3. unutar kvota (skupina) koje čine županije, slučajnim odabirom odrediti one škole čiji će roditelji učenika ući u uzorak. Prema Nacionalnoj klasifikaciji statističkih regija iz 2021. godine, Republika Hrvatska teritorijalno je podijeljena na 4 regije: Panonska Hrvatska, Jadranska Hrvatska, Grad Zagreb, Sjeverna Hrvatska. Panonska Hrvatska obuhvaća sve županije od Karlovačke (na zapadu) do Vukovarsko-srijemske (na istoku) i sastoji se od ukupno 8 županija. Jadranska Hrvatska obuhvaća sve županije RH uz obalu Jadranskog mora (ukupno 7 županija). Grad Zagreb je teritorijalna jedinica za sebe. Sjeverna Hrvatska obuhvaća pet županija smještenih na sjeveru RH. Slučajnim odabirom u uzorak su ušle sljedeće županije: 1) Panonska Hrvatska: Brodsko – posavska županija, Vukovarsko – srijemska županija i Bjelovarsko – bilogorska županija; 2) Jadranska Hrvatska: Istarska županija, Primorsko – goranska županija, Šibensko – kninska županija i Zadarska županija; 3) Grad Zagreb; 4) Sjeverna Hrvatska: Međimurska županija, Krapinsko – zagorska županija i Koprivničko – križevačka županija. Iz svake županije nastojao se odrediti broj škola proporcionalno ukupnom broju škola u toj županiji. Potom su slučajnim odabirom određene one škole, čiji roditelji učenika ulaze u uzorak. U Tablici 1 je prikazan broj škola za svaku županiju i regiju, broj učenika trećih i sedmih razreda te broj škola i učenika koje su odabrane za uzorak. Popis svih osnovnih škola RH preuzet je sa službene stranice Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih. Prema podatku Državnog zavoda za statistiku, u Republici Hrvatskoj, u trenutku uzorkovanja postojalo je ukupno 2094 osnovnih škola, od kojih su 2001 redovite. U školskoj godini 2021/2022 broj učenika trećih razreda iznosio je 35 467 i 35 518 učenika sedmih razreda, što čini ukupno 70 985 učenika čiji roditelji mogu ući u uzorak. Prilikom odabira veličine uzorka, uzeo se u obzir odgovarajući broj sudionika istraživanja koji

je pretpostavka za provođenje predviđenih statističkih obrada, analiza podataka i generaliziranja rezultata istraživanja. Prema nekim autorima, broj ispitanika bi trebao biti deset puta veći od broja varijabli (Nunnally, 1994), što se uzelo u obzir prilikom uzorkovanja. Primijenjena je kombinacija stratificiranog i klaster uzorkovanja. Uzorak ima obilježja stratificiranog uzorkovanja jer je populacija podijeljena na stratum, u ovom slučaju na regije, a unutar njih na županije koje su nasumično odabrane. Unutar odabranih županija škole su također odabrane slučajnim odabirom. Istovremeno, uzorak pokazuje i obilježja klaster uzorkovanja, budući da su u uzorak uključeni svi roditelji učenika iz odabranih razreda (3. i 7.) u slučajno odabranim školama.

Tablica 1. Odabir uzorka

HR NUTS 2	HR NUTS 3	BR.ŠKOLA	BR.UČENIKA	UZORAK		BR.ODAZVANIH
				Br.škola	Br.učenika	SUDIONIKA
PANONSKA HRVATSKA	Brodsko-posavska županija	33	2550	2	146	95
	Vukovarsko-srijemska županija	55	2402	3	260	35
	UKUPNO	115	6701	5	406	130 (32,01%)
JADRANSKA HRVATSKA	Primorsko-goranska županija	58	4203	8	539	396
	Zadarska županija	39	3186	5	521	151
	Šibensko-kninska županija	23	1728	2	202	10
	Istarska županija	48	3372	2	204	96
	UKUPNO	305	12 489	17	1466	653 (44,54%)
GRAD ZAGREB	Grad Zagreb	116	14 400	15	2259	103 (4,56%)
SJEVERNA HRVATSKA	Koprivničko-križevačka županija	27	1822	3	267	147
	Krapinsko-zagorska županija	34	2135	5	630	428
	UKUPNO	178	6048	8	897	575 (64,10%)
UKUPNO		409	39 638	45	5028	1461 (29,06%)

Prema istraživačkom nacrtu, predviđeno je da za jedno dijete sudjeluje jedan roditelj. Prvi razlog za ovakvu metodologiju leži u samom cilju istraživanja, koji je usmjeren na prediktore koji doprinose uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta na individualnoj razini, zbog čega

nije potrebno prikupljati odgovore oba roditelja. Drugi razlog proizlazi iz raznolikih obiteljskih struktura (npr. jednoroditeljske obitelji), čime bi uključivanje oba roditelja moglo dovesti do diskriminacije određenih roditelja i onemogućiti njihovo sudjelovanje u istraživanju. Stoga, ukupni broj učenika ($N=1461$) odgovara broju roditelja koji sudjeluju u istraživanju. Važno je napomenuti da se postupak uzorkovanja i prikupljanja podataka temeljio na odabiru škola kako bi se omogućio lakši pristup većem broju sudionika istraživanja. Međutim, karakteristike tih škola (npr. veličina, geografski položaj) neće biti uzete u obzir tijekom analize podataka, budući da one ne predstavljaju uzorak u ovom istraživanju. Također, zadaci i hipoteze nisu usmjereni na ispitivanje povezanosti karakteristika škola s roditeljskim odlukama o uključivanju djece u obrazovanje.

U Tablici 1 je prikazan odnos odaslanih anketnih upitnika i broja odaziva sudionika istraživanja. Od ukupnog broja potencijalnih sudionika istraživanja, odazvalo se ukupno 1461 roditelj, što čini odaziv od 29,06%, što je u okvirima preporučenog postotka (Kalkbrenner, 2021). Vidljive su značajne razlike u postotku odaziva među regijama Republike Hrvatske. Ove razlike mogu se objasniti metodom prikupljanja podataka. Prema istraživačkom nacrtu doktorskog rada, planirano je provođenje istraživanja uživo, uz mogućnost provedbe putem online upitnika, ovisno o tadašnjoj epidemiološkoj situaciji. Nakon uspostavljenih kontakata s ravnateljima/icama i zamolbom za sudjelovanjem u istraživanju, odluku o načinu provedbe istraživanja u svakoj školi donosio/la je ravnatelj/ica škole, ovisno o vlastitom stavu i mogućnostima zaposlenika za pomoć u prikupljanju podataka (detaljan opis provedbe istraživanja bit će prikazan u poglavlju Postupak prikupljanja podataka). Uočeno je da je postotak odaziva sudionika istraživanja znatno niži u školama gdje su roditelji učenika ispunjavali ankete online. Na primjer, sve osnovne škole iz regije Grad Zagreb, gdje niti jedan ravnatelj/ica nije pristao/la na provođenje istraživanja uživo, već isključivo online, imale su vrlo nizak odaziv. Od ukupnog broja odaslanih upitnika u regiji Grad Zagreb, ispunjeno je samo 4,56%. Niži postotak odaziva u online istraživanjima u skladu je s postojećom znanstvenom literaturom iz koje je vidljivo da je uobičajeno da se taj broj spušta ispod 10% (Conrad i sur., 2010; Fricker, 2008; Muñoz-Leiva i sur., 2010; Sánchez-Fernández i sur., 2012; Siva Durga Prasad Nayak i Narayan, 2019; Vehovar i Lozar-Manfreda, 2017). Nasuprot tome, vidljiv je veliki postotak odaziva u pojedinim regijama, poput Sjeverne Hrvatske (64,10%) ili Primorske Hrvatske (44,54%) u kojima je dominantan način prikupljanja podataka bio pomoću tiskanih anketnih upitnika.

Struktura uzorka

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 1461 roditelja učenika 3. i 7. razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Struktura uzorka prikazana je s obzirom na demografske karakteristike obitelji: individualne karakteristike roditelja i djece (spol roditelja i djece, razred koji dijete pohađa) i obilježja obitelji (struktura, broj djece u obitelji i socioekonomski status (zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i primanja)) (Tablica 2).

Više od dvije trećine sudionika istraživanja je ženskog spola (77,3%), što ukazuje na to da su majke znatno češće ispunjavale anketni upitnik u usporedbi s očevima (Tablica 2). Što se tiče spola učenika, podjednak je broj dječaka (47,9%) i djevojčica (52,1%), kao i podjednak broj učenika s obzirom na dob (razred) (treći – 52,4%, sedmi – 47,6%). Kada je riječ o obilježjima obitelji (struktura, broj djece u obitelji i socioekonomski status) najveći broj ispitanika dolazi iz dvoroditeljske biološke obitelji (90,1%), zatim slijede jednoroditeljske obitelji (6,2%) te obitelji s dva roditelja od kojih je jedan biološki, a drugi poočim/pomajka (2,9%). Najmanji broj ispitanika dolazi iz obitelji posvojitelja (0,1%) i obitelji u kojima je ispitanik/ica odgovorio da odgaja dijete s osobom istoga spola (0,1%). U kategoriji „nešto drugo“ nalaze se srodnički udomitelji (bake i djedovi). U odnosu na broj djece u obitelji, najveći broj sudionika istraživanja dolazi iz obitelji s dvoje djece (52%), zatim slijedi obitelj s troje djece (20,5%), a najmanji broj sudionika dolazi iz obitelji s četvero ili više djece (9,8%).

Socioekonomski status obitelji mjerio se kroz zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i primanja. Od ukupnog broja sudionika, najveći broj je zaposlen u trajnom radnom odnosu (74%), nakon kojih slijede nezaposleni (12,9%). Preostali postotak raspodijelio se na one ispitanike koji su zaposleni na određeno radno vrijeme (6,5%), povremeno zaposlene (2,6%) i „nešto drugo“ (2,6%). Pod opcijom „nešto drugo“, sudionici istraživanja najčešće su naveli „obrtnik“ (1,7%), „rodiljni dopust“ (0,6%) i „roditelj njegovatelj“ (0,3%). S obzirom na zanimanje, odnosno trenutnu poziciju na kojoj su zaposleni, najveći broj ispitanika trenutno je zaposlen na jednostavnim uslužnim, poljoprivrednim, građevinskim, proizvodnim zanimanjima (18,1%), zatim slijede uredski ili šalterski službenici (14,7%) te djelatnici u trgovini (14,3%). Velik postotak ispitanika opredijelio se za opciju „nešto drugo“ (14,7%). U navedenoj kategoriji najzastupljenije radno mjesto jest inženjer medicinske laboratorije (0,8%), farmaceut i farmaceutski tehničar (0,5%), osobni asistent (0,5%), djelatnik u kulturi i umjetnosti (0,5%), pomorac (0,5%) i policijski službenik (0,3%). Kada je riječ o najvišem stupnju obrazovanja, više od polovice sudionika istraživanja ima završenu srednju školu

(58,5%), a slijede ih roditelji sa završenim diplomskim studijem (22,7%). Najmanje zastupljene kategorije su one koje se nalaze na krajevima skale, odnosno najmanje je roditelja koji nemaju završenu osnovnu školu (0,5%) ili imaju magisterij/doktorat znanosti (0,9%). Iako je udio roditelja djece koja pohađaju osnovnu školu s nižom razinom obrazovanja relativno malen, ovaj podatak postaje razumljiviji kada uzmemo u obzir činjenicu da su upitnike ispunjavali i skrbnici, uključujući bake i djedove. Time se objašnjava povezanost između njihove starosne strukture i niže razine obrazovanja. Prema Popisu stanovništva iz 2021. godine, 20,4% ukupnog stanovništva ima završeno samo osnovno obrazovanje ili manje, što potvrđuje da ova obrazovna razina nije zanemariva ni u širem društvenom kontekstu. Tablica __ pokazuje da najveći broj sudionika istraživanja izjavljuje kako njegova/njezina obitelj mjesečno ostvaruje 1.328 – 1.990 EUR (38,28%), zatim slijedi 665 – 1727 EUR (24,66%), dok je najmanje onih obitelji čiji mjesečni prihod iznosi do 664 EUR (6,92%). Ovdje je potrebno skrenuti pažnju na to da 5,1% sudionika istraživanja nije odgovorilo na ovo pitanje. Dodatno, od sudionika istraživanja tražila se njihova vlastita procjena socioekonomske situacije u odnosu na druge ljude iz njihove okoline. Najveći broj ispitanika smatra da je njihova socioekonomska situacija podjednaka kao i kod drugih (74,6%), a tek 4,5% sudionika procjenjuje svoju situaciju kao lošiju ili znatno lošiju od drugih. Osim navedenih parametara, socioekonomski status obitelji ispitan je i kroz varijablu „stambeno pitanje“. Prema dobivenim rezultatima, 84% ispitanika navodi da živi u kući/stanu u osobnom ili supružnikovom vlasništvu (60,9%) ili vlasništvu uže obitelji (23,1%). Zatim slijede oni sudionici koji žive u stanu u vlasništvu banke (kredit) te oni koji žive u unajmljenom stanu/kući (Tablica 2). S obzirom na to da postoji mogućnost od različitog shvaćanja „vlasništva“ kod sudionika istraživanja, upitna je interpretabilnost ovog podatka. Navedeno se posebno odnosi na tumačenje i razgraničenje kategorije „osobno vlasništvo“ i „vlasništvo banke“, što može biti razlog vrlo velike razlike u postocima među ove dvije kategorije.

Tablica 2. Struktura uzorka

DEMOGRAFSKA OBILJEŽJA UZORKA	SPOL				RAZRED			
	RODITELJI		DJECA					
	muški	ženski	muški	ženski	treći	sedmi		
	332 (22,7%)	1123 (77,3%)	700 (47,9%)	761 (52,1%)	765 (52,4%)	696 (47,6%)		
OBITELJSKA STRUKTURA	Oba biološka roditelja	Jedan biološki i pomajka ili poočim)	Roditelji- posvojitelji	Roditelji- udomitelji	Dva roditelja istog spola	Jedan roditelj	Skrbnici	Nešto drugo
	1316 (90,1%)	42 (2,9%)	1 (0,1%)	5 (0,3%)	1 (0,1%)	90 (6,2%)	4 (0,3%)	2 (0,1%)
BROJ DJECE U OBITELJI	Jedno	Dvoje	Troje	Četvero i više				
	259 (17,7%)	759 (52%)	299 (20,5%)	143 (9,8%)				
ZAPOSLENJE RODITELJA	Neodređeno	Povremeno	Određeno	Umirovljenik/ ica	Nezaposlen/ a	Nešto drugo		
	1076 (74%)	38 (2,6%)	95 (6,5%)	19 (1,3%)	188 (12,9%)	38 (2,6%)		
STUPANJ OBRAZOVANJA RODITELJA	Bez završene osnovne škole	Osnovna škola	Srednja škola	Prijediplomsk i studij	Diplomski studij	Poslijedipl omski magistars ki studij	Poslijedipl omski doktorski studij	
	7 (0,5%)	66 (4,5%)	853 (58,5%)	147 (10,1%)	331 (22,7%)	40 (0,9%)	13 (0,9%)	
OBITELJSKA PRIMANJA (BUDŽET) EUR	Do 664	665-1327	1328-1990	1991-2653	2654 i više	NO		
	96 (6,9%)	342 (24,7%)	531 (38,3%)	227 (16,4%)	191 (13,8%)	74 (5,1%)		
STAMBENO PITANJE	Vlasništvo	Vlasništvo uže obitelji	Vlasništvo šire obitelji	Vlasništvo banke	Unajmljeni stan/kuća	NO		
	887 (60,9%)	337 (23,1%)	27 (1,9%)	103 (7,1%)	98 (6,7%)	9 (0,6%)		

2. Validacija instrumenata

Za potrebe kreiranja instrumenta za mjerenje učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta kroz izravne oblike (Instrument za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta) te za mjerenje roditeljske odluke o uključivanju (Instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece), analizirane su dostupne znanstvene spoznaje i dosadašnja istraživanja, a postupak validacije instrumenata obuhvatio je: 1) pilot istraživanje na temelju kojeg su provedene faktorske analize, 2) kognitivne intervju s roditeljima kako bi se dodatno provjerile čestice koje su se pokazale nejasnima (dvojbjenima) tijekom pilot istraživanja.

2.1. Pilot testiranje

U okviru pilot istraživanja sudjelovalo je ukupno 385 roditelja djece trećih i sedmih razreda osnovne škole s područja Primorsko-goranske županije, što čini 9,11% od ukupnog broja učenika trećih i sedmih razreda na području županije. Od svih osnovnih škola s područja Primorsko – goranske županije, koje provode redovni program (njih 23), slučajnim odabirom su određene one škole koje su ušle u uzorak istraživanja (ukupno 7). Nakon odabira škole, kontaktirani su ravnatelji te su zamoljeni za suglasnost za provođenjem pilot istraživanja. Korištena su tri glavna instrumenta posebno kreirana za potrebe ovog istraživanja: I) Instrument za prikupljanje podataka o demografskim karakteristikama obitelji; II) Instrument za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta; III) Instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece (Prilog 1).

Podaci su prikupljeni tijekom svibnja i lipnja 2021. godine na roditeljskim sastancima. Za prikupljanje podataka koristio se postupak anketiranja, a prije samog početka ispitivanja sudionicima se objasnila svrha provođenja ispitivanja te naglasila anonimnost danih podataka. Popunjavanje upitnika trajalo je oko 15 minuta.

2.1.1. Eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza

Eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza provedene su na instrumentu za mjerenje učestalosti izravne roditeljske uključenosti i instrumentu za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece.

1) Instrument za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

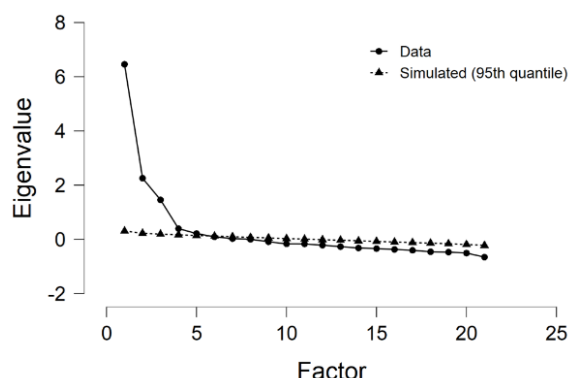
Instrument za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta konstruiran je temeljem teorijskih spoznaja i adaptacijom dijela skale *Parental Involvement* (Punter, Glas i Meelissen, 2016). Iz skale *Parental Involvement* (Punter, Glas i Meelissen, 2016) odabrane su one čestice koje se odnose na roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta kroz aktivnosti kod kuće (7 čestica¹). Odabrane čestice su prevedene i prilagođene dvostrukim prijevodom (s engleskog jezika na hrvatski jezik i obrnuto). Na temelju ova dva postupka (analiza teorijskih spoznaja i preuzimanje sedam čestica iz skale *Parental Involvement* (Punter, Glas i Meelissen, 2016)), kreiran je instrument za potrebe ovog istraživanja (*Instrument za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta*). Navedeni se instrument sastoji od 4 skale: 1) mjerenje učestalosti pružanja pomoći roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, 2) mjerenje učestalosti razgovora roditelja i djece o školskim obvezama, 3) mjerenje učestalosti razgovora roditelja i djece o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i 4) mjerenje učestalosti pružanje emocionalne podrške roditelja djeci. Za svaku česticu, sudionici istraživanja trebali su se opredijeliti za jedan od ponuđenih odgovora koji se odnosi na to koliko često su se uključivali u različite aktivnosti iskazane brojevima: 1 – Nikad, 2 – Jednom ili dva puta mjesečno, 3 – Jednom ili dva puta na tjedan, 4 – Više puta na tjedan (3-5), 5 – Svaki dan ili gotovo svaki dan (6-7 puta tjedno).

S ciljem konstruiranja i provjere faktorske strukture instrumenta, provedena je eksploratorna faktorska analiza uz principal axis factoring (PAF) metodu ekstrakcije faktora zbog toga što se pokazala najprimjerenijom za ovu skupinu podataka, odnosno robusnija je od drugih metoda (npr. ML), ali identificira latentne faktore koji objašnjavaju zajedničku varijancu među varijablama, isključujući specifičnu i slučajnu varijancu (za razliku od PCA). Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti instrumenta koji se sastoji od 21 čestice, provjerena je

¹ Discuss my child's schoolwork with him/her; Help my child with his/her schoolwork; Make sure my child sets aside time to do his/her homework; Ask my child what he/she learned in school; Check if my child has done his/her homework; Talk with my child about what he/she is reading

značajnost Kaiser-Meyer-Olkin testa i Bartlettovog testa sfericiteta. Provjera prikladnosti korištene analize, pokazala je da su podatci prikladni – vrijednost KMO testa iznosi 0,881 što je u skladu s preporučenom vrijednošću (.6), dok Bartletov test sferičnosti pokazuje statističku značajnost (χ^2 (210, N=385) = 11571.75; $p < .01$). Broj značajnih faktora određen je Cattellovim kriterijem "Scree-testa", uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi (Slika 2).

Slika 2. Određivanje broja značajnih faktora Instrumenta za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta



Početna ekstrakcija značajnih faktora, principal axis factoring metodom, pokazala je 4 značajna faktora koja objašnjavaju ukupno 55,7% varijance (prvi faktor objašnjava ukupno 15.9% varijance; drugi faktor objašnjava 16.4% varijance; treći faktor objašnjava 12.7% varijance i četvrti faktor objašnjava 10.7% varijance). Međutim, daljnjom analizom je utvrđeno da su pojedine čestice² saturirale na dva faktora ili su bez zasićenja na izdvojenim faktorima, što sugerira da trebaju biti izbačene iz predložene skale (Prilog 2).

Prema sadržaju čestica, prvi faktor je nazvan „Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja“ i sačinjen je od ukupno 5 čestica. Drugi faktor nazvan je „Pružanje emocionalne podrške“ te je sačinjen od ukupno 6 čestica. Treći faktor nazvan je „Razgovor o školskim obavezama“ i sačinjen je od ukupno 4 čestice. Četvrti faktor nazvan je „Pomoć djeci u savladavanju školskih obaveza“ te sadrži ukupno 4 čestice.

Analiza pouzdanosti provedena je na svim subskalama opaženih vrijednosti (svaki od faktora zasebno). Cronbach α prvog faktora (Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, $\alpha =$

² UČ 2 - Pobrinuo/la se da moje dijete odvoji vremena za domaće uratke.
UČ 10 - Informirao/la se o ocjenama svoga djeteta putem e-dnevnika.

.883) pokazao je postojanje dobre pouzdanosti, što se odnosi i na drugi i treći faktor (Pružanje emocionalne podrške $\alpha = .860$; Razgovor o školskim obavezama $\alpha = .814$). Cronbach α četvrtog faktora (Pomoć djeci u savladavanju školskih obaveza) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .757$. Iako se na posljednjoj čestici četvrtog faktora (UČ_6 Pomogao/la svom djetetu u stjecanju efikasnijih metoda učenja i pamćenja) pokazala nešto niža aritmetička sredina (Tablica 3) i ona je zadržana u skali zbog toga što njenim uklanjanjem ne bi došlo do značajnog porasta Cronbach α . Prva čestica drugog faktora (UČ_16: "Ohrabrio/la svoje dijete da ustraje u onome što je započeo/la") i prva čestica prvog faktora (UČ_11: "Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim ocjenama u školi") pokazuju nešto niže aritmetičke sredine u usporedbi s ostalim česticama unutar pripadajućih faktora. Međutim, zbog nedovoljno jasnih indikatora iz drugih analitičkih pokazatelja (Cronbach α), odlučeno je zadržati ove čestice za daljnju analizu i dodatno ih provjeriti prije glavnog istraživanja.

Tablica 3. Finalna faktorska struktura čestica instrumenta za mjerenje učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta kroz izravne oblike i deskriptivni podaci

Čestice	Faktorska zasićenja					
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4	M	StD.
UČ_1 Pomagao/la oko domaće zadaće svom djetetu.				.649	3.07	1.086
UČ_3 Pobrinuo/la se da uklonim ometajuće faktore u učenju (npr. televizija, mobitel).				.440	3.68	1.261
UČ_4 Objašnjavao/la školski sadržaj koji moje dijete ne razumije.				.877	3.12	1.103
UČ_6 Pomogao/la svom djetetu u stjecanju efikasnijih metoda učenja i pamćenja (npr. izrada umnih mapa; skraćivanje i sl.).				.578	2.77	1.238
UČ_5 Provjerio/la je li moje dijete napisalo domaću zadaću i naučio sve što je trebao/la.			.580		3.50	1.244
UČ_7 Razgovarao/la sa svojim djetetom o predstojećim obavezama u školi (sljedećih dana i/ili tjedana).			.623		3.92	1.010
UČ_8 Razgovarao/la o domaćoj zadaći sa svojim djetetom.			.700		3.83	1.121
UČ_9 Razgovarao/la sa svojim djetetom o onome što je učio/la u školi taj dan.			.790		4.15	.997
UČ_16 Ohrabrio/la svoje dijete da ustraje u onome što je započeo/la.		.344			3.98	1.014
UČ_17 Zagrlio/la svoje dijete kako bih mu pokazao/la da nije sam/sama.		.652			4.64	.667
UČ_18 Saslušao/la svoje dijete o onome što ga tišti ili o onome u čemu je postigao uspjeh.		.834			4.53	.729
UČ_19 Dao/dala do znanja svome djetetu da mi se uvijek može povjeriti i obratiti za pomoć.		.766			4.61	.669
UČ_20 Potaknuo/la svoje dijete da na probleme gleda kao na izazove koji se, uz uloženi trud, mogu riješiti.		.774			4.26	.921
UČ_21 Ohrabrio/la svoje dijete da nastavi raditi ono što doprinosi njegovu/njezinu uspjehu u školi.		.783			4.30	.881

UČ_11 Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim ocjenama u školi.	.354				3.98	1.038
UČ_12 Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi daljnjeg obrazovanja (željene srednje škole).	.763				2.83	1.359
UČ_13 Savjetovao/la svom djetetu koju srednju školu da upiše.	.857				2.10	1.312
UČ_14 Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi daljnjeg obrazovanja (upis fakulteta).	.924				2.35	1.344
UČ_15 Razgovarao/la sa svojim djetetom o tome što bi želio/la raditi u životu(zanimanje).	.815				2.79	1.268

Provedena je konfirmatorna faktorska analiza kako bi se izvršila validacija instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=515.983$, $df = 113$, $p < .001$), a normirana vrijednost hi-kvadrat testa u okvirima je preporučenih vrijednosti (blaži kriterij je do 5), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat NFI=0.858. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti ≥ 0.80 (CFI=.885). Iako su vrijednosti nekih pokazatelja pristajanja podataka na granicama preporučenih (RMSEA=.096, SRMR=.074), može se prihvatiti adekvatnost četverofaktorske strukture instrumenta, uz dodatne provjere validnosti i potencijalnog revidiranja pojedinih čestica (Tablica 4).

Tablica 4. Pokazatelji podudaranja za Instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

	4-faktorska struktura
hi-kvadrat	515.983
df	113
NC	4.55
RMSEA	.096
SRMR	.074
NFI	.858
GFI	.863
CFI	.885
TLI	.862

2) Instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece

Instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djeteta sastoji se od ukupno šest skala: 1) skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge, 2) skala za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti, 3) skala za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju, 4) skala za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, 5) skala za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja, 6) skala za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje u obrazovanje djeteta kroz akademski poticajne aktivnosti. U ovom potpoglavlju, prikazat će se rezultati eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize za svaku skalu zasebno.

Skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge

Skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge kreirana je tako da je dijelom preuzeta iz skale *Parental Role Construction for Involvement in the Child's Education* (Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler i Hoover-Dempsey, 2005) na način da je odabrano 10 čestica³ kojima se mjeri

³ I believe it is my responsibility to: 1) volunteer at the school, 2) communicate with my child's teacher regularly, 3) help my child with homework, 4) make sure the school has what it needs, 5) support decisions made by the teacher, 6) stay on top of things at school, 7) explain tough assignments to my child, 8) talk with other parents from my child's school, 9) make the school better, 10) talk with my child about the school day.

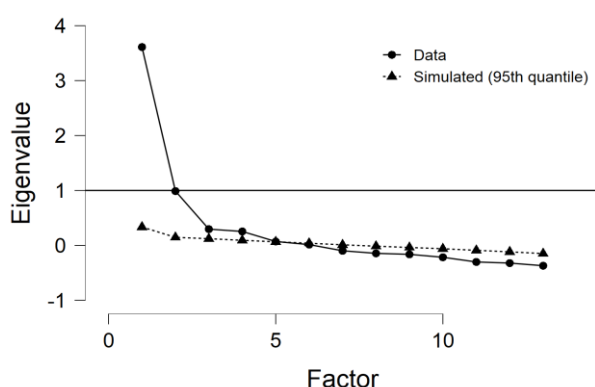
shvaćanje roditeljske uloge u obrazovanju djeteta. Odabrane čestice su prevedene i prilagođene dvostrukim prijevodom (s engleskog jezika na hrvatski jezik i obrnuto). Dodatno su kreirane čestice temeljem teorijskih spoznaja o roditeljskoj ulozi u obrazovanju. Konačna skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge, korištena u pilot istraživanju sastoji se od ukupno 13 čestica.

Sudionici istraživanja za svaku tvrdnju trebaju odrediti koliko se s njom slažu, odnosno ne slažu u rasponu od 5 stupnjeva (1 = „uopće se ne slažem“ 2 = „uglavnom se ne slažem“ 3 = „nisam siguran/na“ 4 = „uglavnom se slažem“ 5 = „u potpunosti se slažem“).

S ciljem konstruiranja i provjere faktorske strukture skale, provedena je eksploratorna faktorska analiza uz principal axis factoring metodu ekstrakcije faktora. Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti skale koja se sastoji od 13 čestica, provjerena je značajnost Kaiser-Meyer-Olkin testa i Bartlettovog testa sfericiteta. Provjera prikladnosti korištene analize, pokazala je da su podatci prikladni – vrijednost KMO testa iznosi .834 što je u skladu s preporučenom vrijednošću (.6), dok Bartlettov test sferičnosti pokazuje statističku značajnost ($\chi^2 (78, N=385) = 3695.521; p < .01$).

Broj značajnih faktora određen je Cattellovim kriterijem "Scree-testa", uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi (Slika 3).

Slika 3. Određivanje broja značajnih faktora skale za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece



Početna ekstrakcija značajnih faktora, principal axis factoring metodom, pokazala je trofaktorsko rješenje s 41.9% objašnjene varijance. Međutim, daljnjom analizom je utvrđeno da su pojedine čestice⁴ bez zasićenja na izdvojenim faktorima, što sugerira da trebaju biti

⁴ RU_4 Moja odgovornost je razgovarati sa svojim djetetom o školskom danu.

izbačene iz predložene skale (Prilog 3). Izbacivanjem navedenih čestica, broj značajnih faktora smanjen je na dva (Tablica 5). Dodatna provjera značajnih faktora paralelnom analizom potvrdila je postojanje dva značajna faktora od kojih prvi faktor objašnjava ukupno 29.8% varijance, a drugi 10% varijance.

Tablica 5. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge u obrazovanju djeteta i deskriptivni podaci

Čestice	Faktorska zasićenja			
	Faktor 1	Faktor 2	M	StD.
RU_12 Moja odgovornost je biti informiran/a o tome ima li moje dijete problema sa savladavanjem školskog sadržaja.	.798		4.70	.615
RU_13 Moja odgovornost je biti informiran/a o tome ističe li se moje dijete posebno u nekom području i pokazuje li poseban interes za neko područje.	.704		4.71	.527
RU_11 Moja odgovornost je učiti dijete da vrednuje školski rad.	.599		4.55	.615
RU_9 Moja odgovornost je pratiti uspjeh svog djeteta u školi.	.525		4.75	.539
RU_6 Moja odgovornost je biti u toku (biti informiran) s onime što moje dijete radi u školi.	.492		4.67	.575
RU_7 Moja odgovornost je redovito komunicirati s učiteljima mog djeteta.	.428		4.27	.899
RU_1 Moja odgovornost je pomagati djetetu pri pisanju domaće zadaće.		.670	3.23	1.232
RU_5 Moja odgovornost je voditi brigu o tome da moje dijete na vrijeme izvršava školske obaveze.		.545	4.47	.872
RU_3 Moja odgovornost je osigurati savladavanje zadataka svom djetetu kroz plaćene instrukcije.		.534	3.29	1.300
RU_8 Moja odgovornost je komunicirati s drugim roditeljima.		.500	3.61	1.013
RU_2 Moja odgovornost je objasniti nejasne zadatke mom djetetu.		.485	4.43	.782

Prema sadržaju čestice, prvi faktor nazvan je „Odgovornost prema djetetovom obrazovanju“ i sadrži ukupno 6 čestica, a drugi „Odgovornost prema djetetovom izvršavanju školskih obaveza“ te sadrži ukupno 5 čestica.

Analiza pouzdanosti provedena je na obje subskale opaženih vrijednosti (svaki od faktora zasebno). Cronbach α prvog faktora (Odgovornost prema djetetovom obrazovanju) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .783$. Cronbach α drugog faktora (Odgovornost prema djetetovom izvršavanju školskih obaveza) pokazao je postojanje pouzdanosti na granicama prihvatljivosti, $\alpha = .685$. Sve čestice su zadržane u faktoru jer ne dolazi do porasta Cronbach α nakon izbacivanja onih čije su aritmetičke sredine niže od ostalih. S obzirom na nisku razinu pouzdanosti drugog faktora, razmatrala se mogućnost isključivanja pripadajućih čestica i uspostave jednofaktorske strukture skale. Ova odluka temeljila se na podacima dobivenim dodatnim postupcima provjere valjanosti instrumenta, uključujući provedbu kognitivnih intervjua.

RU_10 Moja odgovornost je odlučivati o budućnosti svog djeteta kada je u pitanju obrazovanje.

Kako bi se provela validacija instrumenta za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge, provedena je konfirmatorna faktorska analiza. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima (Tablica 6): hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA).

Tablica 6. Pokazatelji podudaranja za skalu za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge

	2-faktorsko rješenje
hi-kvadrat	162.827
df	33
NC	4.99
RMSEA	.114
SRMR	.079
NFI	.840
GFI	.996
CFI	.868

U ovom istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=162.827$, $df = 33$, $p<0,001$), a normirana vrijednost hi-kvadrat testa u okvirima je preporučenih vrijednosti (blaži kriterij je do 5), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat $NFI=.840$. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti $\geq .80$ ($CFI=.868$). Međutim, vrijednosti pojedinih pokazatelja pristajanja podataka nisu u granicama preporučenih ($RMSEA=.114$, $SRMR=.079$) pa je preporuka provesti dodatne provjere valjanosti skale.

Skala za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti

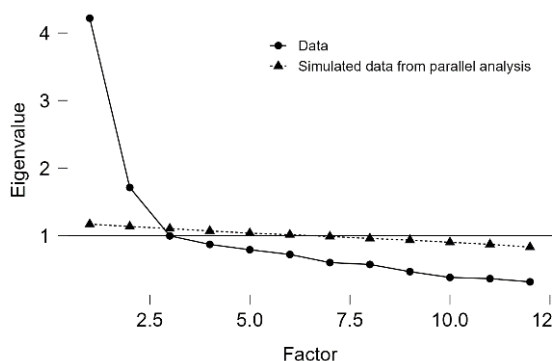
Pri kreiranju skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti, dijelom su korišteni elementi iz instrumenta Parental Self-Efficacy for Helping the Child Succeed in School (Walker i sur., 2005), uključujući sedam čestica namijenjenih procjeni roditeljske

samoefikasnosti za uključivanje u obrazovanje djeteta. Čestice su prevedene i prilagođene dvostrukim prijevodom (s engleskog jezika na hrvatski jezik i obrnuto). Dodatno, temeljem teorijskih spoznaja kreirane su čestice kojima se mjeri roditeljska samoefikasnost za uključivanje u obrazovanje djeteta. Skala za mjerenje roditeljske samoefikasnosti za uključivanje u obrazovanje djeteta korištena u pilot istraživanju sastoji se od ukupno 12 čestica. Za svaku česticu sudionici istraživanja su trebali iskazati svoje slaganje u rasponu od 5 (od 1 = „Uopće se ne slažem“ do 5 = „U potpunosti se slažem“).

S ciljem konstruiranja i provjere faktorske strukture skale, provedena je eksploratorna faktorska analiza uz principal axis factoring metodu ekstrakcije faktora. Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti skale koja se sastoji od 12 čestica, provjerena je značajnost Kaiser-Meyer-Olkin testa i Bartlettovog testa sfericiteta. Provjera prikladnosti korištene analize, pokazala je da su podaci prikladni – vrijednost KMO testa iznosi .840 što je u skladu s preporučenom vrijednošću (.6), dok Bartlettov test sferičnosti pokazuje statističku značajnost (χ^2 (66, N=385) = 3680.574; $p < .01$)).

Početna ekstrakcija značajnih faktora, prema paralelnoj analizi pokazala je dva značajna faktora s 49.42% objašnjene varijance, dok je određen je Cattellov kriterij "Scree-testa", uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi pokazao tri značajna faktora (Slika 4).

Slika 4. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti



Daljnjom analizom je utvrđeno da je čestica 7 (RS_ Postoji razlika u školskom uspjehu moga djeteta prije i nakon mog uključivanja u njegove/njezine školske obaveze.) bez zasićenja na izdvojenom faktoru, što sugerira da treba biti izbačena iz predložene skale (Prilog 4). Izbacivanjem navedene čestice broj značajnih faktora ostaje na dva, ali dolazi do povećanja ukupno objašnjene varijance (52.83%). Prvi faktor objašnjava 38.35% varijance, a drugi 14.48% varijance.

Prema sadržaju čestice, prvi faktor nazvan je „Izražena samoeфикаsnost“ i sadrži ukupno 7 čestica, a drugi „Manjak samoeфикаsnosti“ te sadrži ukupno 4 čestica.

Analiza pouzdanosti provedena je na obje subskale opaženih vrijednosti (svaki od faktora zasebno). Cronbach α prvog faktora (Izražena samoeфикаsnost) pokazao je postojanje dobre pouzdanosti, $\alpha = .829$. Cronbach α drugog faktora (Manjak samoeфикаsnosti) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .718$. Sve čestice su zadržane u faktoru (Tablica 7).

Tablica 7. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti i deskriptivni podaci

Čestice	Faktorska zasićenja			
	Faktor 1	Faktor 2	M	StD.
RS_12 Znam kako odgovoriti na djetetove potrebe u vezi učenja.	.758		3.91	.837
RS_9 Znam kako na adekvatan način motivirati svoje dijete da bude ustrajno u izvršavanju školskih obaveza.	.739		3.84	.863
RS_10 Moja obrazovna iskustva mogu pomoći mom djetetu u školi.	.717		3.88	.944
RS_8 Imam znanja i vještina kojima mogu pomoći svom djetetu da bude uspješno u školi (npr. znam i razumijem gradivo iz matematike).	.692		3.93	.987
RS_1 Znam kako pomoći svom djetetu da bude uspješno u školi.	.619		3.82	.787
RS_4 Osjećam da su moji naponi da pomognem djetetu pri učenju uspješni.	.560		3.94	.909
RS_11 Osjećam se dobro kada pomažem svom djetetu u školskim obavezama.	.412		4.13	.971
RS_3 Ne znam kako pomoći djetetu da postigne dobre ocjene u školi.		.855	2.11	1.098
RS_2 Ne znam dopiru li moje riječi/savjeti do mog djeteta.		.557	2.82	1.203
RS_6 Ne znam kako pomoći svom djetetu u učenju.		.550	1.79	1.095
RS_5 Druga djeca imaju više utjecaja na ocjene/postignuće mog djeteta od mene.		.461	1.81	1.012

Kako bi se provela validacija instrumenta za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti za uključivanje u obrazovanje djeteta, provedena je konfirmatorna faktorska analiza. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom pilot istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=165.732$, $df = 43$, $p < .001$), a normirana vrijednost hi-kvadrat testa u okvirima je preporučenih vrijednosti (blaži kriterij je do 5), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat NFI=.881. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje

pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti $\geq .80$ (CFI=.908). Međutim, vrijednosti pojedinih pokazatelja pristajanja podataka su na granicama preporučenih ili nisu u granicama preporučenih (RMSEA=.086, SRMS=.051) pa je preporuka provesti dodatne provjere valjanosti skale (Tablica 8).

Tablica 8. Pokazatelji podudaranja za skalu za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti

	2-faktorsko rješenje
hi-kvadrat	165.732
df	33
NC	3.83
RMSEA	.886
SRMR	.051
NFI	.881
GFI	.994
CFI	.908

S obzirom na to da se sve čestice u predloženoj skali sadržajno odnose na isti koncept (roditeljska samoefikasnost za uključivanje u obrazovanje djeteta), potrebno je razmisliti o jednofaktorskom rješenju. Dodatno, kada se uzmu u obzir one čestice koje sačinjavaju drugi faktor, evidentno je da je riječ o česticama s negativnim predznakom (negacijske rečenice), dok su na prvom faktoru saturirale afirmativno konstruirane čestice. Također, provjera pouzdanosti drugog faktora pokazala je slabije metrijske karakteristike, što dodatno sugerira potrebu promišljanja o jednofaktorskom rješenju.

Skala za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju

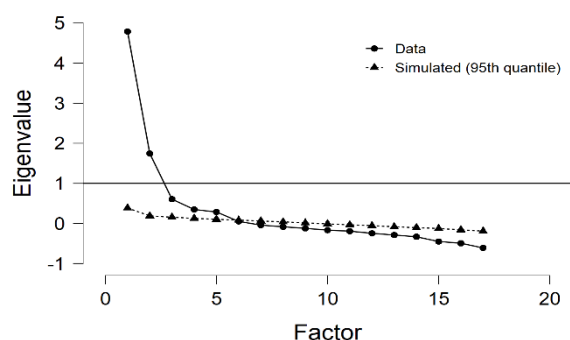
Za potrebe ovog istraživanja kreirana je skala za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju djeteta temeljem analize postojećih teorijskih znanstvenih spoznaja i rezultata dosadašnjih istraživanja. Za svaku česticu sudionici istraživanja su trebali iskazati svoje slaganje u rasponu od 5 (od 1 = „Uopće se ne slažem“ do 5 = „U potpunosti se slažem“).

S ciljem konstruiranja i provjere faktorske strukture skale, provedena je eksploratorna faktorska analiza uz principal axis factoring metodu ekstrakcije faktora. Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti skale koja se sastoji od 17 čestica, provjerena je značajnost Kaiser-Meyer-Olkin testa i Bartlettovog testa sfericiteta. Provjera prikladnosti korištene

analize, pokazala je da su podatci prikladni – vrijednost KMO testa iznosi 0,840 što je u skladu s preporučenom vrijednošću (.6), dok Bartletov test sferičnosti pokazuje statističku značajnost (χ^2 (136, N=385) = 7382.285; $p < .01$).

Broj značajnih faktora određen je Cattellovim kriterijem "Scree-testa", uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi (Slika 5).

Slika 5. Određivanje broja značajnih faktora skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju



Početna ekstrakcija značajnih faktora, principal axis factoring metodom, pokazala je 4 značajna faktora koja objašnjavaju ukupno 61,8% varijance (prvi faktor objašnjava ukupno 30.7% varijance; drugi faktor objašnjava 16% varijance; treći faktor objašnjava 9% varijance i četvrti faktor objašnjava 6% varijance). Međutim, daljnjom analizom je utvrđeno da pojedine čestice⁵ nisu saturirale niti na jednom faktoru, što sugerira da trebaju biti izbačene iz predložene skale (Prilog 5). Izbacivanjem navedenih čestica, broj značajnih faktora smanjio se na dva (Tablica 8). Ukupno objašnjena varijanca dvofaktorskog rješenja iznosi 53.9% (prvi faktor objašnjava 38,8% varijance, a drugi 15.2% varijance).

Prema sadržaju čestica, prvi faktor je nazvan „Percepcija važnosti obrazovanja“ i sačinjen je od ukupno 8 čestica. Drugi faktor nazvan je „Percepcija važnosti ocjena“ te je sačinjen od ukupno 4 čestice.

Analiza pouzdanosti provedena je na obje subskele opaženih vrijednosti zasebno. Cronbach α prvog faktora (Percepcija važnosti obrazovanja) pokazao je postojanje izvrsne pouzdanosti, α

⁵ PO_9 Pravo znanje se stječe životnim iskustvom, a ne školovanjem.

PO_10 Uloženi trud i znanje su važniji od visoke ocjene (4 ili 5).

PO_15 Samo s izvrsnim uspjehom dijete može upisati željenu srednju školu.

PO_16 Važnije je da dijete stekne odgovornost prema učenju i izvršavanju obaveza, nego da ostvaruje izvrstan uspjeh u školi.

PO_17 Ono što dijete uči u školi nema veze sa stvarnim životom.

= .910. Cronbach α drugog faktora (Percepcija važnosti ocjena) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .756$. Iako se na drugoj čestici drugog faktora (PO_14 Nije potrebno da dijete uči i radi ono što se ne vrednuje (ocjenjuje)) pokazala nešto niža aritmetička sredina (Tablica 9) i ona je zadržana u skali zbog toga što njenim uklanjanjem dolazi do značajnog pada Cronbach α .

Tablica 9. Finalna faktorska struktura čestica skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju

Čestice	Faktorska zasićenja			
	Faktor 1	Faktor 2	M	StD.
PO_2 Obrazovanje pridonosi boljim poslovnim mogućnostima.	.819		4.38	.765
PO_5 Obrazovanje pridonosi stjecanju vještina i navika važnih za budući život.	.797		4.34	.817
PO_3 Obrazovanje pridonosi usvajanju znanja iz različitih područja.	.784		4.51	.689
PO_1 Obrazovanje pridonosi boljoj budućnosti.	.756		4.40	.737
PO_8 Obrazovanje pridonosi boljoj kvaliteti života.	.752		4.06	.977
PO_7 Obrazovanje pridonosi boljem društvenom statusu.	.729		4.01	.976
PO_4 Obrazovanje pridonosi razvoju kritičkog razmišljanja kod djece i mladih.	.720		4.19	.982
PO_6 Obrazovanje pridonosi stjecanje različitih međuljudskih odnosa i poznanstava (socijalnog i kulturnog kapitala).	.696		4.38	.779
PO_11 Nema smisla učiti, ako se za to ne dobije visoka ocjena (4 ili 5).		.803	2.00	1.033
PO_14 Nije potrebno da dijete uči i radi ono što se ne vrednuje (ocjenjuje).		.678	1.87	.984
PO_13 Uloženi trud bez željenog ishoda, ne znači uspjeh.		.614	2.55	1.082
PO_12 Ocjene su najbolji pokazatelj znanja.		.558	2.24	1.082

Kako bi se provela validacija instrumenta za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju, provedena je konfirmatorna faktorska analiza. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom pilot istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=434.177$, $df = 53$, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat NFI=.826. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti $\geq .80$ (CFI=.843). Međutim, vrijednosti pojedinih pokazatelja pristajanja podataka nisu u granicama preporučenih (RMSEA=.134, SRMS=.064, NC=8.18) pa je preporuka provesti dodatne provjere valjanosti skale.

Skala za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta

Za potrebe ovog istraživanja kreirana je skala za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta temeljem analize postojećih teorijskih znanstvenih spoznaja i rezultata dosadašnjih istraživanja. Skala se sastoji od 13 čestica. Za svaku česticu sudionici istraživanja su trebali iskazati svoje slaganje u rasponu od 5 (od 1 = „Uopće se ne slažem“ do 5 = „U potpunosti se slažem“).

S ciljem konstruiranja i provjere faktorske strukture skale, provedena je eksploratorna faktorska analiza uz principal axis factoring metodu ekstrakcije faktora. Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti skale koja se sastoji od 13 čestica, provjerena je značajnost Kaiser-Meyer-Olkin testa i Bartlettovog testa sfericiteta. Provjera prikladnosti korištene analize, pokazala je da su podatci prikladni – vrijednost KMO testa iznosi .709 što je u skladu s preporučenom vrijednošću (.6), dok Bartlettov test sferičnosti pokazuje statističku značajnost (χ^2 (78, N=385) = 3103.409; $p < .01$).

Broj značajnih faktora određen je Cattellovim kriterijem "Scree-testa", uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi (Slika 6).

Početna ekstrakcija značajnih faktora (Prilog 6), pokazala je četiri značajna faktora s 60.96% objašnjene varijance. Pritom, prvi faktor objašnjava ukupno 23.57% varijance, drugi faktor 15.37% varijance, treći 12.25% varijance i četvrti 9.97% varijance. Daljnjom analizom je utvrđeno da pojedine čestice⁶ imaju negativno zasićenje na izdvojenom faktoru. Dodatnom analizom i čišćenjem, utvrđeno je da pojedine čestice također treba izbaciti iz predložene skale jer imaju vrlo niska zasićenja na pripadajućem faktoru te visoke unikvitete⁷. Izbacivanjem navedenih čestica, broj značajnih faktora smanjio se na tri (Tablica 10). Ukupno objašnjena varijance rješenja iznosi 64.86% (prvi faktor objašnjava 31.41% varijance, drugi 17.90% varijance, a treći 15.54% varijance).

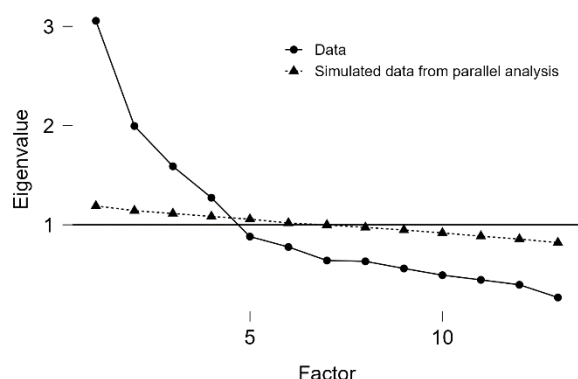
⁶ RA_11 Ja kao roditelj trebam sudjelovati u donošenju odluke o upisu moga djeteta u srednju školu.

RA_7 Očekujem da moje dijete samostalno odluči koju srednju školu će upisati.

⁷ RA_2 Očekujem da moje dijete završi strukovno obrazovanje.

RA_13 Odluka u vezi daljnjeg obrazovanja osobna je stvar moga djeteta u koju se ne želim miješati.

Slika 6. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta



Prema sadržaju čestica, prvi faktor je nazvan „Aspiracije prema trenutnom obrazovanju“ i sačinjen je od ukupno 3 čestice. Drugi faktor nazvan je „Aspiracije prema obrazovnoj budućnosti“ te obuhvaća ukupno 3 čestice. Treći faktor nazvan je „Obrazovanje i život“ i sadrži ukupno 3 čestice.

Analiza pouzdanosti provedena je na sve tri subskale opaženih vrijednosti zasebno. Cronbach α prvog faktora (Aspiracije prema trenutnom obrazovanju) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .789$. Cronbach α drugog faktora (Aspiracije prema obrazovnoj budućnosti) pokazao je postojanje granične pouzdanosti, $\alpha = .687$. Cronbach α trećeg faktora (Obrazovanje i život) pokazao je nisku razinu pouzdanosti faktora, $\alpha = .567$, što sugerira potrebu za dodatnom provjerom validnosti skale i/ili predlaganje dvofaktorskog rješenja.

Tablica 10. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje roditeljskih aspiracija prema obrazovanju djeteta i deskriptivni podaci

Čestice	Faktorska zasićenja			M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3		
RA_6 Očekujem da moje dijete ispuni obvezu domaće zadaće.	.847			2.77	1.238
RA_5 Očekujem da moje dijete redovito uči.	.831			3.50	1.244
RA_9 Očekujem da moje dijete kroz učenje stekne radne navike	.554			4.15	1.059
RA_4 Očekujem da moje dijete ima dobre (ili visoke) ocjene.		.726		3.12	1.103
RA_3 Očekujem da moje dijete završi fakultet.		.682		3.68	1.261
RA_1 Očekujem da moje dijete stekne gimnazijsko obrazovanje.		.552		3.07	1.086
RA_8 Očekujem da moje dijete bude uspješnije u školi od mene.			.480	3.83	1.121
RA_10 Očekujem da moje dijete stekne zanimanje koje će mu omogućiti blagostanje.			.686	4.06	1.059
RA_12 Očekujem da škola (obrazovanje) pripremi moje dijete za život.			.398	2.83	1.359

Kako bi se izvršila validacija skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju, primijenjena je konfirmatorna faktorska analiza. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom pilot istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=85.618$, $df = 24$, $p<.001$), a normirana vrijednost hi-kvadrat testa u okvirima je preporučenih vrijednosti (blaži kriterij je do 5), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat NFI=.903. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti $\geq .80$ (CFI=.927). Međutim, vrijednosti pojedinih pokazatelja pristajanja podataka nisu u granicama preporučenih (RMSEA=.082, SRMS=.055) pa je preporuka provesti dodatne provjere valjanosti skale.

Skala za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja

Skala za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja kreirana je na način da je dijelom preuzeta iz skale *Parents' Perceptions of General Invitations for Involvement from the School* (Walker i sur., 2005) (6 čestica⁸), a dijelom je sastavljena od čestica kreiranih na temelju teorijskih spoznaja. Čestice koje su preuzete iz Walker i sur. (2005) su prevedene i prilagođene dvostrukim prijevodom (s engleskog jezika na hrvatski jezik i obrnuto). Konačna skala za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju, korištena u pilot istraživanju, sastoji se od ukupno 8 čestica.

Sudionici istraživanja su za svaku tvrdnju trebali odrediti u kojoj se mjeri odnosi ili ne odnosi na njih, u rasponu od 5 stupnjeva (1 = „Uopće se ne odnosi na mene“ 2 = „Uglavnom se ne

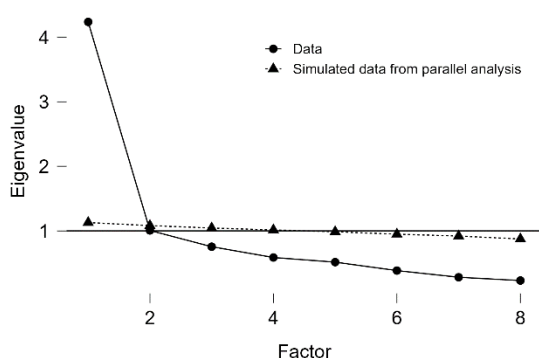
⁸ Teachers at this school are interested and cooperative when they discuss my child. I feel welcome at this school. Parent activities are scheduled at this school so that I can attend. This school lets me know about meetings and special school events. This school's staff contacts me promptly about any problems involving my child. The teachers at this school keep me informed about my child's progress in school.

odnosi na mene“ 3 = „Nisam siguran/na“ 4 = „Uglavnom se odnosi na mene“ 5 = „U potpunosti se odnosi na mene“).

S ciljem konstruiranja i provjere faktorske strukture instrumenta, provedena je eksploratorna faktorska analiza uz principal axis factoring metodu ekstrakcije faktora. Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti instrumenta koji se sastoji od 8 čestica, provjerena je značajnost Kaiser-Meyer-Olkin testa i Bartlettovog testa sfericiteta. Provjera prikladnosti korištene analize, pokazala je da su podatci prikladni – vrijednost KMO testa iznosi 0,860 što je u skladu s preporučenom vrijednošću (.6), dok Bartletov test sferičnosti pokazuje statističku značajnost (χ^2 (28, N=385) = 3684.882; $p < .01$). Broj značajnih faktora određen je Cattellovim kriterijem "Scree-testa", uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi (Slika 7).

Početna ekstrakcija značajnih faktora, principal axis factoring metodom, pokazala je 2 značajna faktora koja objašnjavaju ukupno 65.7% varijance (prvi faktor objašnjava ukupno 53% varijance; drugi faktor objašnjava 12.6% varijance. Niti jedna čestica nije pokazala nisko zasićenje te su stoga sve čestice zadržane u skali (Tablica 11).

Slika 7. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja



Tablica 11. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja

Čestice	Faktorska zasićenja		M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2		
PU_7 Učitelj/razrednik daje mi do znanja da je moja uloga kao roditelja važna za djetetov razvoj i uspjeh u školi.	.877		416	1.014
PU_8 Učitelj/razrednik me potiče da se uključim u obrazovanje svoga djeteta (npr. da razgovaram s djetetom, pomažem mu u rješavanju školskih obaveza i sl.)	.781		3.80	1.256
PU_6 Učitelj/razrednik me informira o napretku mog djeteta u školi.	.755		4.28	1.014
PU_5 Učitelj/razrednik me brzo kontaktira u vezi problema u koje je uključeno moje dijete.	.553		4.55	.940
PU_1 Učitelj/razrednik mog djeteta je zainteresiran/a i kooperativan/na kada razgovaramo o mom djetetu.		1.001	4.51	.784
PU_2 Osjećam se dobrodošlo u školi.		.520	4.57	.654
PU_4 Učitelj/razrednik me informira o školskim događanjima i sastancima.		.479	4.64	.664
PU_3 Aktivnosti za roditelje su planirane u vrijeme koje ja mogu pohađati.		.353	3.90	1.049

Prema sadržaju čestica, prvi faktor je nazvan „Usmjerenost na dijete“ i sačinjen je od ukupno 4 čestice. Drugi faktor nazvan je „Usmjerenost na roditelja“ te je sačinjen od ukupno 5 čestice.

Analiza pouzdanosti provedena je na obje subskele opaženih vrijednosti zasebno. Cronbach α prvog faktora (Usmjerenost na dijete) pokazao je postojanje dobre pouzdanosti, $\alpha = .844$. Cronbach α drugog faktora (Usmjerenost na roditelja) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .756$. Iako se na drugoj čestici prvog faktora (PU_8 Učitelj/razrednik me potiče da se uključim u obrazovanje svoga djeteta (npr. da razgovaram s djetetom, pomažem mu u rješavanju školskih obaveza i sl.) pokazala nešto niža aritmetička sredina (Tablica 10) i ona je zadržana u skali zbog toga što njenim uklanjanjem ne bi došlo do značajnog porasta Cronbach α . Po istoj logici zadržana je i posljednja čestica u drugom faktoru (PU_3 Aktivnosti za roditelje su planirane u vrijeme koje ja mogu pohađati).

Kako bi se provela validacija skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja, provedena je konfirmatorna faktorska analiza. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom pilot istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=82.994$, $df = 19$, $p<.001$), a normirana vrijednost hi-kvadrat testa u okvirima je preporučenih vrijednosti (blaži kriterij je do 5), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i

rezultat NFI=.942. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti ≥ 0.80 (CFI=.954). Međutim, vrijednosti pojedinih pokazatelja pristajanja podataka nisu u granicama preporučenih (RMSEA=.094, SRMS=.039) pa je preporuka provesti dodatne provjere valjanosti skale.

Skala za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje

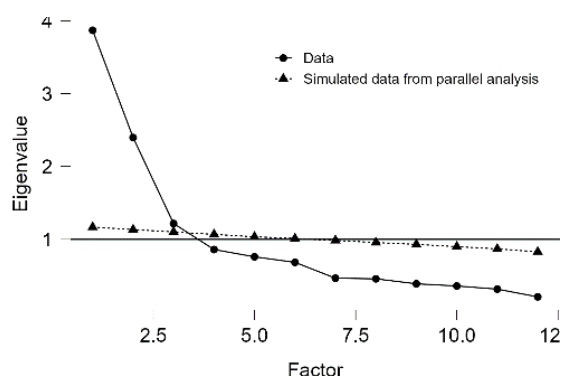
Za potrebe ovog istraživanja kreirana je skala za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje temeljem dosadašnjih znanstvenih spoznaja. Skala se sastoji od 12 čestica. Za svaku česticu sudionici istraživanja su trebali iskazati svoje slaganje u rasponu od 5 (od 1 = „Uopće se ne odnosi na mene“ do 5 = „U potpunosti se odnosi na mene“).

S ciljem konstruiranja i provjere faktorske strukture skale, provedena je eksploratorna faktorska analiza uz principal axis factoring metodu ekstrakcije faktora. Kako bi započeli s procjenom faktorske valjanosti skale koja se sastoji od 12 čestica, provjerena je značajnost Kaiser-Meyer-Olkin testa i Bartlettovog testa sfericiteta. Provjera prikladnosti korištene analize, pokazala je da su podaci prikladni – vrijednost KMO testa iznosi .785 što je u skladu s preporučenom vrijednošću (.6), dok Bartlettov test sferičnosti pokazuje statističku značajnost (χ^2 (66, N=385) = 4535.504; $p < .01$).

Broj značajnih faktora određen je Cattellovim kriterijem "Scree-testa", uz kosokutnu rotaciju faktorskih osi (Slika 8).

Početna ekstrakcija značajnih faktora (Prilog 7), pokazala je tri značajna faktora s 50.8% objašnjene varijance. Pritom, prvi faktor objašnjava ukupno 28.5% varijance, drugi faktor 19.3% varijance, treći 6.1% varijance. Međutim, daljnjom analizom je utvrđeno da čestica PU_12 (Primjećujem da moje dijete želi da redovito razgovaram s učiteljem/razrednikom o njegovom/njezinom postignuću) nije saturirala niti na jednom faktoru te je stoga izbačena iz skale.

Slika 8. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje



Prema sadržaju čestica, prvi faktor je nazvan „Samostalno izvršavanje školskih obaveza“ i sačinjen je od ukupno 5 čestice. Drugi faktor nazvan je „Nesamostalno izvršavanje školskih obaveza“ te ima ukupno 3 čestice. Treći faktor nazvan je (Aktivno traženje pomoći) i sadrži ukupno 3 čestice (Tablica 12).

Analiza pouzdanosti provedena je na sve subskale opaženih vrijednosti zasebno. Cronbach α prvog faktora (Samostalno izvršavanje školskih obaveza) pokazao je postojanje dobre pouzdanosti, $\alpha = .843$. Cronbach α drugog faktora (Nesamostalno izvršavanje školskih obaveza) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .789$. Cronbach α trećeg faktora (Aktivno traženje pomoći) pokazao je postojanje prihvatljive pouzdanosti, $\alpha = .686$.

Iako se na prvoj čestici prvog faktora (PD_3 Procjenjujem da moje dijete lako savladava sve školske obaveze.) pokazala nešto niža aritmetička sredina i ona je zadržana u skali zbog toga što njenim uklanjanjem dolazi do značajnog pada Cronbach α . Iz istog razloga zadržana je i druga čestica iz drugog faktora (PD_8 Primjećujem da moje dijete traži moju pomoć oko školskih obaveza.) te druga čestica u trećem faktoru (PD_11 Primjećujem da moje dijete zna kome se može obratiti za pomoć (meni, učiteljima, stručnim suradnicima i dr.).

Tablica 12. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje i deskriptivni podaci

Čestice	Faktorska zasićenja			M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3		
PD_3 Procjenjujem da moje dijete lako savladava sve školske obaveze.	.874			3.90	1.049
PD_2 Procjenjujem da moje dijete samostalno rješava školske obaveze.	.838			4.57	.654
PD_5 Procjenjujem da moje dijete zna kako učiti.	.657			4.55	.940
PD_7 Procjenjujem da je moje dijete uvijek u toku izvršavanja svojih obaveza.	.651			4.16	1.014
PD_6 Procjenjujem da moje dijete ne čeka zadnji tren da potraži pomoć oko rješavanja školskih obaveza.	.508			4.28	1.014
PD_1 Procjenjujem da moje dijete treba moju pomoć u učenju i rješavanju domaćih uradaka.		.814		4.51	.784
PD_8 Primjećujem da moje dijete traži moju pomoć oko školskih obaveza.		.787		3.80	1.256
PD_4 Procjenjujem da moje dijete treba moju pomoć oko nekih sadržaja koje uči u školi.		.644		4.64	.664
PD_10 Primjećujem da moje dijete razgovara sa mnom o poteškoćama s kojima se susretnu u vezi učenja.			.781	4.22	.734
PD_11 Primjećujem da moje dijete zna kome se može obratiti za pomoć (meni, učiteljima, stručnim suradnicima i dr.).			.702	3.38	.776
PD_9 Primjećujem da moje dijete pita predmetnog učitelja kada mu nešto nije jasno u vezi sadržaja i obaveza.			.427	5.00	.000

Kako bi se provela validacija skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje, provedena je konfirmatorna faktorska analiza. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom pilot istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=218.931$, $df = 41$, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat NFI=.870. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti $\geq .80$ (CFI=.890). Međutim, vrijednosti pojedinih pokazatelja pristajanja podataka nisu u granicama preporučenih (RMSEA=.1067, SRMS=.070, NC=5.31) pa je preporuka provesti dodatne provjere valjanosti skale.

2.2. Kognitivno intervjuiranje

Uz pilot testiranje, kognitivno intervjuiranje predstavlja jednu od najčešće korištenih metoda za pretestiranje i unaprijeđenje istraživačkih instrumenata, te se primjenjuje u različite svrhe (Vukelić, 2022). U okviru ovog istraživanja, kognitivno intervjuiranje provedeno je radi dodatne provjere čestica koje su, na temelju rezultata pilot istraživanja, identificirane kao nejasne ili dvojbene. Ova metoda omogućila je prikupljanje podataka o potrebnim izmjenama čestica, s naglaskom na njihovu jasnoću i relevantnost sadržaja (Dumas i sur., 2008). Cilj kognitivnog intervjuiranja bio je potvrditi valjanost čestica kroz analizu usklađenosti ispitanikova tumačenja s ciljanom značenjem čestica te utvrditi mjere li one zaista koncepte koje istraživač namjerava ispitati (Padilla i Leighton, 2017; Pepper i sur., 2018; Ryan i sur., 2012). Kognitivno intervjuiranje temelji se na dvije osnovne paradigme: razmišljanje na glas i dodatno ispitivanje (Vukelić, 2022). Za potrebe ovog istraživanja korištena hibridna metoda kognitivnog intervjuiranja, koja podrazumijeva kombinaciju obiju navedenih paradigmi. S jedne strane, nastojalo se što manje intervenirati u ispitanikovo verbaliziranje vlastitog promišljanja te smanjiti utjecaj istraživača (doktorandice) na postupak prikupljanja podataka, a s druge strane dodatno postavljanje pitanja omogućilo je dobivanje konkretnijih informacija u situacijama kada su ispitanici oklijevali sa svojim verbalizacijama ili su mijenjali svoje odgovore.

U kognitivnom intervjuiranju je sudjelovalo ukupno petero roditelja (majki) učenika/ica trećih i sedmih razreda osnovne škole u Rijeci. Svaka sudionica intervjuiranja prošla je istu proceduru, a intervjui su provedeni u periodu od deset dana, a trajali su od 30 do 45min. Na početku svakog intervjua, sudionice su bile upoznate s ciljem i postupkom intervjuiranja, istaknuto je da će se intervjui snimati te je navedena svrha snimanja, kao i mogućnost odustajanja u sudjelovanju prije početka ili u bilo kojem trenutku tijekom provedbe intervjua. Osim toga, naglašeno je da je postupak anoniman, da će snimke intervjua biti dostupne samo doktorandici te da njihovi identiteti neće biti objavljeni. Kako bi se olakšao postupak razmišljanja na glas, doktorandica je na početku objasnila i demonstrirala zadatak na primjeru jedne probne čestice. Doktorandica je pročitala česticu te ju potom parafrazirala sukladno vlastitoj interpretaciji i razumijevanju čestice. Zatim je opisala proces razmišljanja prilikom odgovaranja. Na taj način doktorandica je pokazala kako se prisjeća informacija potrebnih za odgovaranje na pitanje te je dala svoju procjenu slaganja s navedenom česticom. Nakon demonstracije procedure, sudionice su zamoljene da pokušaju probno izvesti razmišljanje

naglas na isti način. Potom je započelo kognitivno intervjuiranje Instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Sudionice su trebale čitati čestice iz upitnika i razmišljati o njima naglas na način da parafriziraju svaku česticu te da istaknu vlastitom tumačenjem iste. Dodatno postavljanje pitanja korišteno je u slučajevima kada sudionice ne bi znale što reći, kada bi šutjele duže vremena, koristile neodređene artikulacije poput „hm“, „um“, kada njihovi odgovori ne bi bili precizni ili jasni. Za vrijeme intervjua, doktorandica je bilježila sve važne situacije i odgovore s ciljem kasnije analize. Analogno tome, provedeno je kognitivno intervjuiranje Instrumenta za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece. Nakon provedenih pet intervjua došlo je do zasićenja podataka u smislu da se nisu pojavljivale nove informacije te su se ponavljale iste sporne točke u instrumentu.

Temeljem vođenih bilješki i naknadnim preslušavanjem snimki, uočeno je nekoliko čestica koje su sudionicama predstavljale izazov u razumijevanju ili su, retrogradno promišljajući o instrumentima, imali potrebu za dodavanjem još nekog sadržaja (čestica) u instrument.

2.2.2. Instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

U primjeni Instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, kreiran za potrebe ovog istraživanja, uočeno je nekoliko prijepornih točaka o kojima je trebalo promisliti prilikom revidiranja čestica. Prvo, pojedine se sudionice intervjua nisu mogle opredijeliti za jednu od ponuđenih opcija *učestalosti* jer im se opcija „nikad“ doimala previše kruto, a ostale opcije nisu odražavale stvarnu situaciju. Stoga je jedna od sudionica predložila da se, pored opcije „nikad“ doda i „par puta godišnje“. Drugo, uočeno je da sudionice intervjua ne vide razliku u značenju između dvije ili više ponuđenih čestica. Primjerice, jedna sudionica je istaknula: *Ne znam u čemu je razlika između ove čestice⁹ i čestice 12¹⁰ jer savjetovanje uključuje razgovor*. Riječ je o česticama koje se odnose na razgovor i/ili savjetovanje djetetu o upisu srednje škole. Treće, na pojedine čestice sudionice intervjua nisu znale kako odgovoriti jer sadržaj čestica nije primjeren dobi njihovog djeteta. Ovo je posebno bilo vidljivo u subskali Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja u kojoj sudionice

⁹ Savjetovao/la svom djetetu koju srednju školu da upiše.

¹⁰ Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi daljnjeg obrazovanja (željene srednje škole).

istraživanja sadržaj pojedinih čestica (npr. Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi daljnjeg obrazovanja (upis fakulteta)) smatraju „predalekim“ za trenutnu fazu obrazovanja u kojoj se nalazi njihovo dijete. Četvrto, pojedine čestice shvaćene su preopćenito, a ne u kontekstu obrazovanja, što nije u skladu s ciljem autorice instrumenta. Najčešći primjeri preopćenitog shvaćanja uočeni su u subskali Pružanje emocionalne podrške koju roditelji (majke) povezuju s ohrabrivanjem na svim razinama, a ne isključivo u vezi obrazovanja (primjer čestica- Dao/dala do znanja svome djetetu da mi se uvijek može povjeriti i obratiti za pomoć; Ohrabrio/la svoje dijete da ustraje u onome što je započeo/la). Peto, sudionice istraživanja nisu znale kako odgovoriti na pojedine čestice jer ih je zbunjivao njihov sadržaj. Riječ je o onim česticama koje su se sastojale od dva dijela (npr. Provjerio/la je li moje dijete napisalo domaću zadaću i naučio sve što je trebao/la.). U takvim primjerima, sudionice istraživanja bi zastale, iznova pročitale česticu nekoliko puta te istaknule kako nisu sigurne što bi odgovorile. Šesto, uočeno je kako sudionice istraživanja pojedine čestice tumače različito od ciljanog značenja. Primjer takve čestice je „Saslušao/la svoje dijete o onome što ga tišti ili o onome u čemu je postigao uspjeh.“, koja je interpretirana u kontekstu postojanja problema u odnosima s vršnjacima, a ne kao izazovi s kojima se dijete suočava prilikom savladavanja školskih obaveza.

2.2.3. Instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece

Kreirani instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece sastoji se od 6 skala: 1) skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge, 2) skala za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti, 3) skala za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju, 4) skala za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, 5) skala za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja, 6) skala za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje.

Unutar Skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge uočeno je nekoliko spornih dijelova. Prvo, slično kao i u prethodnom instrumentu, sudionice intervjua različite čestice interpretiraju na isti način, što je otežavalo odgovaranje zbog potrebe za vraćanje na ranije pročitane čestice i uspoređivanjem njihovog značenja (npr. „Moja odgovornost je pomagati djetetu pri pisanju domaće zadaće.“/“Moja odgovornost je objasniti nejasne zadatke mom djetetu.“). Drugo, sudionice intervjua pojedinim česticama su pridavale različito značenje od željenoga. Primjer

takve čestice je „Moja odgovornost je učiti dijete da vrednuje školski rad.“. Pritom, vrednovanje školskog rada usmjerilo je sudionice istraživanja na razmišljanje o ocjenjivanju koje provode učitelji (*Asocira me na nastavnike, da se njih poštuje ili da je djeci važno ono što uče. Uložiti trud i dobiti dobru ocjenu.*), što nije bila namjera autorice instrumenta. Također, različito tumačenje uočeno je i kod čestice „Moja odgovornost je redovito komunicirati s učiteljima moga djeteta.“, koju su pojedine sudionice shvatile kao *petljanje u posao nastavnika*, a ne kao pokazivanje inicijative za uključivanje u obrazovanje djeteta. Treće, naknadnim osvrtom na cjelokupnu skalu, sudionice intervjua napominju da su sve čestice dominantno usmjerene na školu, a jako malo na dijete, njegove/njezine afinitete te da se doima kako je sve usmjereno na „probleme“, a jako malo na „jake strane“ djeteta (*Sve mi je u ovoj tablici fokusirano na školu, a ništa na dijete. Ubaciti 'razgovarati s djetetom o njegovim afinitetima'. Saznati o djetetovim afinitetima.*).

U Skali za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti, najčešći prijedori odnosili su se oko nejasnoće postavljene teze i sličnosti među nekoliko čestica zbog čega sudionice intervjua nisu mogle dati odgovor ili su dugo razmišljale (npr. „Znam kako pomoći svom djetetu da bude uspješno u školi.“; „Ne znam kako pomoći djetetu da postigne dobre ocjene u školi.“). Drugi uočeni prijedor odnosi se na preširoko shvaćanje čestica. Primjer za to je čestica „Druga djeca imaju više utjecaja na ocjene/postignuće mog djeteta od mene.“ koju su sudionice intervjua interpretirale na različite načine. Neke su česticu interpretirale kroz usporedbu uspjeha svog djeteta s drugom djecom (*Kako je netko drugi mogao nešto postići, a ti ne? Ako drugi možeš, možeš i ti.*), neke kroz utjecaj vršnjaka (*Razmišljam u dva smjera: 1. loše društvo, 2. moje dijete bolje uči s prijateljicom nego sa mnom*), a neke kroz slab utjecaj roditelja na dijete (*Dijete me uopće ne doživljava; motivacija su mu tuđe ocjene.*).

Kada je riječ o Skali za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju, sudionice intervjua najčešće su komentirale nejasnoću pojedinih čestica te su iskazale potrebu da dodavanjem pojedinih riječi kojima bi se olakšalo razumijevanje. Primjer takve čestice je „Obrazovanje pridonosi boljoj budućnosti.“. sudionice intervjua pokazale su nesigurnost u pridavanju značenja frazi *bolja budućnost* te nisu mogle procijeniti odnosi li se na pojedinca ili društvo općenito. Također, kod pojedinih čestica, sudionice intervjua su dugo razmišljale i više puta pročitale naglas česticu te su glavninu vremena pokušavale povezati temeljne pojmove pokazujući da nisu sigurne kako bi interpretirale česticu (npr. „Uloženi trud bez željenog ishoda, ne znači uspjeh.“). Na temelju opisa procesa razmišljanja prilikom odgovaranja, uočeno je da postoji

nesrazmjer u procesu razmišljanja sudionica s procesom razmišljanja koji bi pokazao adekvatnu interpretaciju čestice.

Unutar Skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, uočeno je da sudionice istraživanja više različitih čestica interpretiraju na isti način što je otežavalo odgovaranje zbog potrebe za vraćanje na ranije pročitane čestice i uspoređivanje njihovog značenja (npr. „Očekujem da moje dijete samostalno odlučiti koju srednju školu će upisati.“/“Ja kao roditelj trebam sudjelovati u donošenju odluke o upisu mog djeteta u srednju školu.“). Drugi uočeni prijemori odnose se na pridavanje različitog značenja određenih čestica od ciljanog značenja (npr. „Odluka u vezi daljnjeg obrazovanja osobna je stvar mog djeteta u koju se ne želim miješati.“). Spomenuta čestica interpretirana je kao potpuna nezainteresiranost roditelja za odabirom srednje škole njihovog djeteta ili na činjenicu da dijete isključuje roditelja iz odluke o upisu srednje škole (*Teško pitanje. Zvuči mi kao da me boli briga, neću ti ja govoriti.; Asocira me na to da ne smijem ni pitati dijete što želi upisati.*). Treće, uočeno je da pojedinu česticu sudionice intervjua različito interpretiraju – šire ili užje, što sugerira da čestica nije dovoljno jasno i jednoznačno osmišljena (npr. „Očekujem da škola (obrazovanje) pripremi moje dijete za život.“).

U posljednje dvije skale – Skala za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja i Skala za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje, sudionice intervjua pokazale su visoku usklađenost vlastitih interpretacija s ciljanim značenjem čestica. Manji prijemori odnosili su se na potrebu konkretnijeg navođenja pojedinih čestica kroz dodavanje ili izbacivanje riječi koje bi olakšale razumijevanje. Primjerice, česticu „Procjenjujem da moje dijete treba moju pomoć u učenju i rješavanju domaćih uradaka.“, sudionice istraživanja su interpretirale kroz *bilo čiju pomoć*, što je u skladu s ciljanim značenjem čestice te je stoga riječ „moju“ u ovom slučaju nepotrebna jer potencijalno može pogrešno usmjeriti na isključivo roditeljsku pomoć, a ne na *stanje* u kojem se dijete nalazi u kontekstu obrazovanja (nemogućnost samostalnog rješavanja školskih obaveza).

2.3. Postupak kreiranja glavnih instrumenata

Na temelju rezultata dobivenih pilot istraživanjem i rezultata dobivenih kognitivnim intervjuiranjem roditelja učenika trećih i sedmih razreda osnovne škole, učinjene su određene izmjene u instrumentima koji su kasnije korišteni u glavnom istraživanju. Upitnik korišten u glavnom istraživanju sastoji se od tri glavna instrumenta: 1) Instrument za prikupljanje podataka o demografskim karakteristikama obitelji, 2) Instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, 3) Instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece (Prilog 8).

1) Instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

Prva verzija instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta sastojala se od ukupno 21 čestice. Ključne izmjene učinjene u instrumentu za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta odnose se na nekoliko glavnih promjena. Prvo, za procjenu učestalosti, kod opcije 1 – nikad, dodano je „gotovo nikad (1-2 puta godišnje)“. Drugo, slijedom rezultata koje su pokazale faktorske analize, pojedine čestice su u potpunosti izbačene iz instrumenta. Treće, čestice koje su pokazale dvojbeno rješenje te su naknadno provjerene provedbom kognitivnog intervjuiranja, su preoblikovane. Četvrto, prema sugestijama roditelja koji su sudjelovali u kognitivnim intervjuiima, dodane su čestice kojima se provjerava učestalost roditeljske uključenosti u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja te uključenost u pružanje emocionalne podrške djeci. Dodane čestice pokrivaju dio sadržaja za koji roditelji naglašavaju da im je posebno važno u kontekstu uključivanja u obrazovanje djeteta (npr. „Razgovor o promjenama koje dolaze prelaskom u sljedeće obrazovno razdoblje.“; „Poticanje djeteta na upornost i marljivost pri rješavanju školskih obaveza.“).

Na temelju opisanih postupaka (faktorske analize i kognitivnog intervjuiranja) kreiran je instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta koji se sastoji od ukupno 16 čestica, raspoređenih u četiri skale kojima se ispituju oblici izravne roditeljske uključenosti: 1) pružanje pomoći roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, 2) razgovor roditelja i djece o školskim obvezama, 3) razgovor roditelja i djece o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i 4) pružanje emocionalne podrške roditelja djeci. S ciljem ispitivanja pretpostavljene faktorske strukture konačnog instrumenta, provedena je konfirmatorna

faktorska analiza na podacima iz glavnog istraživanja. U glavnom istraživanju sudjelovalo je ukupno 1461 roditelj djece trećeg i sedmog razreda osnovne škole.

Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), indeks pristajanja podataka (Goodness of fit indeks, GFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). Rezultati su pokazali da hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=1187.290$ df = 98, $p<.01$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat CFI=.926, GFI=.988, TLI=.909 te NFI=.920. Prema Bentler i Bonett (1980) vrijednost NFI pokazatelja je prihvatljiva između 0 i 1, što je rezultat bliže 1, to je veće pristajanje modela. Također, prema Bentleru (1990), vrijednosti CFI i GFI pokazatelja, koje upućuju na zadovoljavajuće prilagođavanje pretpostavljenog modela s podacima, trebale bi biti $\geq .80$ (CFI=.885). Iako su vrijednosti nekih pokazatelja pristajanja podataka na granicama preporučenih (do .08) (RMSEA=.087, SRMR=.083), može se prihvatiti četverofaktorska struktura instrumenta. Ipak, ukoliko se uzme u obzir blaži kriteriji za SRMR (Hu i Bentler, 1999) i RMSEA (Browne i Cudeck 1993, prema Schermelleh-Engel i Moosbrugger, 2003), onda se može reći da i ova dva pokazatelja upućuju na prihvatljivo pristajanje modela (vrijednosti bi trebale biti manje od .1).

Radi bolje preglednosti rezultata, u nastavku se prikazuje tablica (Tablica 13) standardiziranih faktorskih zasićenja svakog faktora Instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, zajedno s deskriptivnim pokazateljima za sve čestice i ukupne rezultate skala. Također, u tablici se prikazuje informacija o izračunatim koeficijentima unutarnje konzistencije Cronbach alfa i McDonaldov omega (eng. *coefficient omega*, ω) koji pokazuju vrlo visoku pouzdanost instrumenta. Također, izračunata je i ukupna objašnjena varijanca četverofaktorskog rješenja koja iznosi 73.56%. Pritom, prvi faktor objašnjava ukupno 44.36% varijance, drugi faktor objašnjava 14.26%, treći 8.54% i četvrti faktor objašnjava 6.39% varijance. Visok postotak objašnjene varijance dodatno potvrđuje zadovoljavajuće pristajanje podacima. Sva faktorska zasićenja na česticama su statistički značajna na razini $p<.01$.

Tablica 13. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (N=1461)

Čestice	Faktorska zasićenja				M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4		
UČ_1 Pomagao/la oko domaće zadaće svojem djetetu.	.924				3.260	1.219
UČ_2 Pobrinuo/la se da uklonim ometajuće faktore u učenju (npr. televizor, mobitel).	.848				3.680	1.261
UČ_3 Pomogao/la svojem djetetu u planiranju i organizaciji vremena za rješavanje školskih obaveza.	1.023				3.493	1.216
UČ_4 Pomogao/la svojem djetetu u stjecanju efikasnijih metoda učenja i pamćenja (npr. izrada umnih mapa; sažimanje i sl.).	.992				2.949	1.333
UČ_5 Provjero/la je li moje dijete odradilo sve školske obaveze za sljedeći dan.		.895			3.826	1.212
UČ_6 Razgovarao/la sa svojim djetetom o obavezama u školi koje ga očekuju (sljedećih dana i/ili tjedana).		.630			4.246	.918
UČ_7 Razgovarao/la o sadržaju domaće zadaće sa svojim djetetom.		.933			3.856	1.112
UČ_8 Razgovarao/la sa svojim djetetom o onome što je učio/la u školi taj dan.		.703			4.170	.979
UČ_9 Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim ocjenama u školi.			.447		4.203	.919
UČ_10 Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi s daljnjim obrazovanjem (prelazak u predmetnu nastavu/upis željene srednje škole).			1.225		3.134	1.369
UČ_11 Razgovarao/la sa svojim djetetom o tome što bi želio/la raditi u životu (zanimanje).			1.253		3.080	1.344
UČ_12 Razgovarao/la sa svojim djetetom o promjenama koje dolaze s prelaskom u sljedeće obrazovno razdoblje (predmetna nastava / srednja škola).			1.167		2.997	1.329
UČ_13 Dao/dala do znanja svojem djetetu da mi se uvijek može povjeriti i obratiti za pomoć oko školskih pitanja.				.676	4.409	.880
UČ_14 Potaknuo/la svoje dijete da na probleme u školi gleda kao na izazove koji se, uz uloženi trud, mogu riješiti.				.858	4.096	.997
UČ_15 Ohrabrio/la svoje dijete da nastavi raditi ono što pridonosi njegovu/njezinu uspjehu u školi.				.793	4.261	.900
UČ_16 Poticao/la svoje dijete na upornost i marljivost pri rješavanju školskih obaveza.				.679	4.384	.855
M (SD)	90.049 (19.873)					
Cronbach α	.909					
McDonald ω	.905					

Temeljem dobivenih rezultata provedene konfirmatorne faktorske analize te izračunatim Cronbach α koeficijentom pouzdanosti, na podacima prikupljenima na 1461 ispitanika može se zaključiti da je potvrđena pretpostavljena multidimenzionalna četverofaktorska struktura Instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.

2) Instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece

Početna verzija instrumenta za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece, koja je validirana u predistraživanju sastojala se od ukupno 75 čestica i u kojoj su, po uzoru na prvi instrument, učinjene ključne izmjene. Glavnina izmjena odnosi se na izbacivanje onih čestica koje su se u faktorskim analizama pokazale neprikladnima, preoblikovanje onih čestica koje su se navedenim analizama pokazale dvojbenima te objedinjavanje i smanjenje broja onih čestica koje su, prema rezultatima kognitivnog intervjuiranja pokazale istoznačnima i redundantnima. Konačni instrument sastoji se od ukupno 50 čestica raspoređenih u 6 skala: 1) skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge (10 čestica), 2) skala za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti (7 čestica), 3) skala za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju (10 čestica), 4) skala za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta (10 čestica), 5) skala za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja (6 čestica), 6) skala za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje (7 čestica). Kako bi se provjerila pretpostavljena faktorska struktura pojedinačnih skala uključenih u instrument za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece, provedene su konfirmatorne faktorske analize svake skale koje će biti prikazane u nastavku.

Skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge

Po uzoru na prethodno opisanu konfirmatornu faktorsku analizu, ista je provedena i na skali za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), indeks pristajanja podataka (Goodness of fit indeks, GFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). Testiranje teorijski pretpostavljene jednofaktorske strukture skale pokazalo je slabo zadovoljavajuće parametre (Tablica 14), što je utjecalo na konačnu odluku da se, sukladno podacima eksploratorne faktorske analize provedene u okviru pilot-istraživanja, zadrži bifaktorsko rješenje skale. Rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=759.851$ df = 34, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat CFI=.851, GFI=.996 , TLI=.803 te NFI=.846. Prema blažem kriteriju, vrijednost pokazatelja SRMR

također pokazuje prihvatljivo pristajanje modela (SRMR=.072). Iako su vrijednosti nekih pokazatelja pristajanja podataka preko granica preporučenih (RMSEA=.121, NC=22.39), u skladu s većinom prikazanih zadovoljenih parametara, može se prihvatiti bifaktorski model (Tablica 14).

Prvi faktor odnosi se na shvaćanje roditeljske uloge kao odgovornost prema djetetovom izvršavanju trenutnih školskih obaveza (5 čestica), u smislu da su roditelji odgovorni za pružanje direktne pomoći u aktualnim obavezama (npr. učenje i pisanje domaće zadaće). Drugi faktor odnosi se na shvaćanje roditeljske uloge kao odgovornost prema djetetovom obrazovanju (5 čestica) u smislu da je roditeljeva uloga poticati kod djeteta razvoj onih vještina i sposobnosti koji će mu omogućiti uspješno izvršavanje školskih obaveza i u budućnost, a ne samo trenutno.

Tablica 14. Pokazatelji slaganja modela – jednofaktorska i dvofaktorska struktura (*Skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge*)

CFA (n=1461)	$\chi^2(df)$	χ^2/df	SRMR	RMSEA	CFI	GFI	TLI	NFI
1-faktorska struktura	1352.786 (35)	38.662	.089	.161	.730	.995	.652	.725
2-faktorska struktura	759.851 (34)	22.396	.072	.121	.851	.996	.803	.846

U nastavku su prikazani podaci o standardiziranim faktorskim zasićenjima svakog faktora Skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge, zajedno s deskriptivnim pokazateljima za sve čestice i ukupne rezultate subskala. Također, u tablici je vidljiva informacija o izračunatim koeficijentima unutarnje konzistencije Cronbach alfa i McDonaldov omega (eng. coefficient omega, ω) koji pokazuju vrlo visoku pouzdanost skale (Tablica 15). Izračunata je i ukupna objašnjena varijanca dvofaktorskog rješenja koja iznosi 55.99%. Pritom, prvi faktor objašnjava ukupno 41.15% varijance, a drugi faktor objašnjava 14.84%. Ostatak neobjašnjenog postotka upućuje na postojanje višedimenzionalnosti skale. Sva faktorska zasićenja na česticama su statistički značajna na razini $p < .001$.

Tablica 15. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge (N=1461)

Čestice	Faktorska zasićenja		M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2		
RU_1 Moja odgovornost je pomagati djetetu pri učenju i pisanju domaće zadaće.	.806		3.744	1.157
RU_2 Moja odgovornost je pomoći djetetu u organizaciji vremena za izvršavanje školskih obaveza.	.709		3.957	.979
RU_3 Moja odgovornost je razgovarati sa svojim djetetom o školskom danu.	.339		4.615	.621
RU_4 Moja odgovornost je voditi brigu o tome da moje dijete na vrijeme izvršava školske obaveze.	.711		4.207	.992
RU_5 Moja odgovornost je biti u tijeku sa sadržajem koje moje dijete uči u školi.	.733		4.054	1.033
RU_6 Moja odgovornost je po potrebi komunicirati s učiteljima mog djeteta.		.367	4.630	.665
RU_7 Moja odgovornost je pratiti uspjeh svojega djeteta u školi (provjeravanje e-dnevnika).		.283	4.799	.479
RU_8 Moja odgovornost je usmjeravati svoje dijete prema njegovim/njezinim sposobnostima i interesima.		.324	4.760	.480
RU_9 Moja odgovornost je naučiti dijete odgovornosti u izvršavanju školskih obaveza.		.372	4.764	.521
RU_10 Moja odgovornost je pomoći djetetu u osamostaljivanju u rješavanju školskih obaveza.		.402	4.700	.627
M (SD)	44.23 (7.554)			
Cronbach α	.826			
McDonald ω	.849			

Temeljem prikazanih rezultata, na podacima prikupljenima na 1461 ispitanika može se zaključiti da je potvrđena bifaktorska struktura Skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge.

Skala za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti

S ciljem provjere pretpostavljene jednofaktorske strukture skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti, provedena je konfirmatorna faktorska analiza na podacima prikupljenima u okviru glavnog istraživanja. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), indeks pristajanja podataka (Goodness of fit indeks, GFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=562.027$ df = 14, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat CFI=.839, GFI=.993, TLI=.759 te NFI=.836. Prema blažem kriteriju, vrijednost pokazatelja SRMR također pokazuje prihvatljivo pristajanje modela

(SRMR=0.061). Iako su vrijednosti nekih pokazatelja pristajanja podataka preko granica preporučenih (RMSEA=.164, NC=40.14), u skladu s većinom prikazanih zadovoljenih parametara, može se prihvatiti jednofaktorski model.

Po uzoru na dosadašnji prikaz rezultata u nastavku se nalazi tablica (Tablica 16) sa standardiziranim faktorskim zasićenjima Skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti, uključujući deskriptivne pokazatelje za svaku stavku i ukupne rezultate skale. Također, tablica sadrži informacije o izračunatim koeficijentima unutarnje konzistencije, odnosno Cronbach alfa i McDonaldov omega (koeficijent omega, ω), koji ukazuju na prihvatljivu pouzdanost skale.

Tablica 16. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti (N=1461)

Čestice	Faktorska zasićenja	M	StD.
	Faktor 1		
RS_1 Ne znam dopiru li moje riječi/savjeti do moga djeteta.	.276	2.983	1.250
RS_2 Osjećam da su moji napori da pomognem djetetu pri savladavanju školskih obaveza uspješni.	.507	3.977	.830
RS_3 Imam znanja i vještina kojima mogu pomoći svojem djetetu da bude uspješno u školi (npr. znam i razumijem gradivo iz određenog predmeta).	.576	4.078	.909
RS_4 Znam kako na adekvatan način motivirati svoje dijete da bude ustrajno u izvršavanju školskih obaveza.	.657	3.880	.861
RS_5 Moja obrazovna iskustva mogu pomoći mojem djetetu u školi.	.580	4.029	.887
RS_6 Prepoznajem potrebe svojega djeteta kad je riječ o izvršavanju školskih obaveza.	.577	4.206	.762
RS_7 Uvijek nađem načina kako pomoći djetetu kada mu nešto nije jasno u vezi sa školskim sadržajem ili obavezama.	.484	4.424	.751
M (SD)	27.577 (6.25)		
Cronbach α	.776		
McDonald ω	.779		

Temeljem dobivenih podataka provedene konfirmatorne faktorske analize te izračunatim Cronbach α koeficijentom pouzdanosti, na podacima prikupljenima na 1461 ispitanika može se zaključiti da je potvrđena pretpostavljena jednofaktorska struktura Skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti.

Skala za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju

Kako bi se provjerila pretpostavljena bifaktorska struktura skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju djeteta provedena je konfirmatorna faktorska analiza na podacima dobivenima u glavnom istraživanju. Rezultati većine korištenih pokazatelja stupnja slaganja modela s empirijskim podacima pokazuju visoko pristajanje. Hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=406.053$, $df = 34$, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat CFI=.908, GFI=.997, TLI=.878 te NFI=.901. Prema blažem kriteriju, vrijednost pokazatelja SRMR također pokazuje prihvatljivo pristajanje modela (SRMR=.056). Iako su vrijednosti nekih pokazatelja pristajanja podataka na granicama preporučenih (RMSEA=.087, NC=11.94), može se prihvatiti bifaktorska struktura skale. Ipak, ukoliko se uzme u obzir blaži kriteriji za SRMR (HU i Bentler, 1999) i RMSEA (Browne i Cudeck 1993, prema Schermelleh-Engel i Moosbrugger, 2003), onda se može reći da i ova dva pokazatelja upućuju na prihvatljivo pristajanje modela (vrijednosti bi trebale biti manje od .1). Prvi faktor mjeri percepciju obrazovanja u širem smislu, promatrajući ga kroz njegovu ulogu u dobrobiti cijelog društva i društvenog statusa pojedinca. Drugi faktor mjeri percepciju obrazovanja u užem smislu, promatrajući ga kroz važnost stjecanja visokih ocjena.

U nastavku su prikazani podaci o standardiziranim faktorskim zasićenjima svakog faktora Skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju, zajedno s deskriptivnim pokazateljima za sve čestice i ukupne rezultate subskala. Također, u tablici je vidljiva informacija o izračunatim koeficijentima unutarnje konzistencije Cronbach alfa i McDonaldov omega (eng. coefficient omega, ω) koji pokazuju prihvatljivu pouzdanost skale (Tablica 17). Ovdje je potrebno naglasiti kako se razlikuje jačina pouzdanosti među faktorima. Pouzdanost prvog faktora je vrlo visoka i iznosi $\alpha=.831$, dok je pouzdanost drugog faktora prihvatljiva, $\alpha=.610$. Također, izračunata je i ukupna objašnjena varijanca dvofaktorskog rješenja koja iznosi 52.25%. Pritom, prvi faktor objašnjava ukupno 31.36%, a drugi 20.90% varijance. Ostatak neobjašnjenog postotka upućuje na višedimenzionalnost skale. Sva faktorska zasićenja na česticama su statistički značajna na razini $p<.001$.

Tablica 17. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju (N=1461)

Čestice	Faktorska zasićenja		M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2		
PERO_1 Obrazovanje pridonosi boljoj budućnosti općenito (cijelog društva).	.501		4.593	.684
PERO_2 Obrazovanje pridonosi stjecanju općeg znanja (iz različitih područja).	.442		4.652	.592
PERO_3 Obrazovanje pridonosi razvoju kritičkog razmišljanja kod ljudi općenito.	.633		4.299	.890
PERO_4 Obrazovanje pridonosi stjecanju socijalnoga i kulturnoga kapitala (raznovrsni međuljudski odnosi i poznanstva).	.589		4.418	.774
PERO_5 Obrazovanje pridonosi boljem društvenom statusu pojedinca.	.608		4.194	.940
PERO_6 Nema smisla učiti, osim ako se za to ne dobije visoka ocjena (4 ili 5).		.719	1.568	.949
PERO_7 Ocjene su najbolji pokazatelj znanja.		.495	2.419	1.246
PERO_8 Nije potrebno da dijete uči i radi ono što se ne vrednuje (ocjenjuje).		.789	1.672	1.035
PERO_9 Samo s izvrsnim uspjehom dijete može upisati željenu srednju školu.		.325	3.271	1.293
PERO_10 U redu je opravdati djetetu izostanak iz škole, ako nije spreman/spremna za usmenu ili pismenu provjeru znanja.		.502	1.968	1.236
M (SD)	33.054 (9.639)			
Cronbach α	.625			
McDonald ω	.650			

Na osnovu analize dobivenih rezultata konfirmatorne faktorske analize i izračunatog Cronbach alfa koeficijenta pouzdanosti, zaključuje se da je potvrđena pretpostavljena bifaktorska struktura Skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju.

Skala za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta

S ciljem provjere pretpostavljene trofaktorske strukture skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, provedena je konfirmatorna faktorska analiza na podacima prikupljenima u okviru glavnog istraživanja. Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), indeks pristajanja podataka (Goodness of fit indeks, GFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=220.321$ df = 17, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuju i rezultati RMSEA=.091, SRMR=.057, CFI=.852, GFI=.100. NFI=.843.

Iako su vrijednosti nekih pokazatelja pristajanja podataka izvan granica preporučenih (TLI=.757, NC=12.94), predlaže se prihvaćanje trofaktorskog modela.

Prema sadržaju čestica, uočava se da prvi faktor okuplja one čestice koje ispituju aspiracije roditelja prema obrazovnom putu djeteta, koji uključuje stjecanje diplome iz srednje škole. Pritom, očekuju od djeteta ispunjavanje školskih obaveza i stjecanje radnih navika u osnovnoj školi. Drugi faktor sačinjen je od dvije čestice koje ispituju očekivanja roditelja prema ocjenama koje postižu u osnovnoj školi i prema studiranju. Pretpostavka okupljanja ovih dviju čestica oko istog faktora jest u tome da obje čestice ispituju ili trenutno nedovoljno bitan aspekt obrazovanja za roditelje ili su međusobno povezane na način da oni učenici koji ostvaruju visoke ocjene u osnovnoj školi, češće upisuju fakultete. Treći faktor okuplja one čestice kojima se ispituje roditeljska aspiracija prema obrazovanju u smislu da je obrazovanje povezano sa zanimanjem kojim će se njihovo dijete baviti u životu. Ovdje treba naglasiti da su dvije čestice¹¹ izbačene iz daljnje analize jer nisu saturirale niti na jednom faktoru.

U nastavku su prikazani podaci o standardiziranim faktorskim zasićenjima svakog faktora Skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, zajedno s deskriptivnim pokazateljima za sve čestice i ukupne rezultate subskala. Također, u tablici je vidljiva informacija o izračunatim koeficijentima unutarnje konzistencije Cronbach alfa i McDonaldov omega (eng. coefficient omega, ω) (Tablica 18). Iako je Cronbach α nešto niži od preporučene vrijednosti (0.6), s obzirom na kontekstualne čimbenike (npr. specifičnost čestica uključenih u skalu, postojanje više faktora) može se prihvatiti srednja pouzdanost skale. Također, izračunata je i ukupna objašnjena varijanca trofaktorskog rješenja koja iznosi 51.06%. Pritom, prvi faktor objašnjava ukupno 22.98%, a drugi 16% varijance i treći 12.09% varijance. Ostatak neobjašnjenog postotka upućuje na višedimenzionalnost skale. Sva faktorska zasićenja na česticama su statistički značajna na razini $p < .001$.

¹¹ Bio/bila bih zadovoljan/na da moje dijete stekne strukovno obrazovanje.
Zadovoljan/na sam školskim uspjehom svojega djeteta u prethodnom razredu.

Tablica 18. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta (N=1461)

Čestice	Faktorska zasićenja			M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3		
RASPIR_1 Očekujem da moje dijete završi srednju školu.	.196			4.880	.489
RASPIR_4 Očekujem da moje dijete redovito ispunjava školske obaveze.	.218			4.802	.440
RASPIR_8 Želio/željela bih da moje dijete, kroz obrazovanje, stekne radne navike.	.347			4.785	.494
RASPIR_2 Očekujem da moje dijete jednog dana ide na fakultet.		.715		3.889	1.079
RASPIR_6 Očekujem da moje dijete postiže visoke ocjene (4 ili 5) kroz cijelu osnovnu školu.		.856		3.351	1.249
RASPIR_7 Želio/željela bih da moje dijete bude uspješnije u školi od mene.			.568	3.991	1.282
RASPIR_9 Želio/željela bih da moje dijete stekne zanimanje koje će mu/joj omogućiti bolji standard.			.373	4.674	.629
RASPIR_10 Želio/željela bih da moje dijete stekne zanimanje koje će voljeti raditi.			.088	4.941	.266
M (SD)	35.311 (5.928)				
Cronbach α	.572				
McDonald ω	.658				

Temeljem dobivenih podataka konfirmatorne faktorske analize i izračunatog Cronbach alfa koeficijenta pouzdanosti, zaključuje se da je potvrđena pretpostavljena trofaktorska struktura Skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta.

Skala za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja

Na podacima prikupljenima unutar glavnog istraživanja provedena je konfirmatorna faktorska analiza s ciljem provjere pretpostavljene jednofaktorske strukture Skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja.

Korišteni su najučestaliji pokazatelji za procjenu stupnja slaganja modela s empirijskim podacima: hi-kvadrat test, indeks komparativnog pristajanja (Comparative Fit Indeks, CFI), indeks pristajanja podataka (Goodness of fit indeks, GFI), normirani indeks pristajanja (Normed fit index (NFI), korijen prosječnog kvadrata reziduala (Standardized Root Mean Square Residual, SRMR), prosječna standardna rezidualna pogreška (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). U ovom istraživanju pokazalo se da rezultat hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=144.175$ df = 5, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuju i rezultati SRMR=.049, CFI=.946, GFI=.998, NFI=.944, TLI=.892. Iako su vrijednosti nekih pokazatelja pristajanja

podataka izvan granica preporučenih (RMSEA=.138, NC=28.80), predlaže se prihvatanje jednofaktorskog modela.

U Tablici 18, prikazana su standardizirana faktorska zasićenja svakog faktora Skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja, zajedno s deskriptivnim pokazateljima za sve čestice i ukupne rezultate skale. U istoj tablici je vidljiva informacija o izračunatim koeficijentima unutarnje konzistencije Cronbach alfa i McDonaldov omega koji pokazuju visoku pouzdanost skale (eng. coefficient omega, ω) (Tablica 19). Izračunata je i ukupna objašnjena varijanca jednofaktorskog rješenja koja iznosi 54.45%. Ostatak neobjašnjenog postotka upućuje na višedimenzionalnost skale. Sva faktorska zasićenja na česticama su statistički značajna na razini $p < .001$. Ovdje treba naglasiti kako je izbacivanjem čestice „Osjećam se dobrodošlim/om u školi“, došlo do značajnog porasta vrijednosti svih pokazatelja u konfirmatornoj faktorskoj analizi, kao i vrijednost Cronbach alfa i McDonaldov omega koeficijenata pouzdanosti, stoga se ona izbacuje iz budućih analiza. Pretpostavka za to se pronalazi u općenitosti navedene čestice, naspram ostalih sadržajno specifičnijih čestica.

Tablica 19. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja (N=1461)

Čestice	Faktorska zasićenja	M	Std.
	Faktor 1		
POZU_1 Učitelj/razrednik mog djeteta je zainteresiran/a i kooperativan/na kada razgovaramo o mojem djetetu.	.392	4.608	.731
POZU_3 Aktivnosti za roditelje planirane su u vrijeme u koje ih mogu pohađati.	.820	4.173	1.010
POZU_4 Učitelj/razrednik samoinicijativno me informira o napretku mog djeteta u školi.	.727	3.761	1.285
POZU_5 Učitelj/razrednik daje mi do znanja da je moje uključivanje u obrazovanje djeteta važno za njegov/njezin razvoj i uspjeh u školi.	.280	4.069	1.136
POZU_6 Učitelj/razrednik me potiče da se uključim u obrazovanje svojega djeteta (npr. da razgovaram s djetetom, pomažem mu u rješavanju školskih obaveza i sl.)	.661	3.918	1.260
M (SD)	20.529 (5.422)		
Cronbach α	.806		
McDonald ω	.822		

S obzirom na dobivene podatke konfirmatorne faktorske analize i izračunatog Cronbach alfa koeficijenta pouzdanosti, potvrđuje se pretpostavljena jednofaktorska struktura Skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja.

Skala za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje

Kako bi se provjerila pretpostavljena bifaktorska struktura skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje provedena je konfirmatorna faktorska analiza na podacima dobivenima u glavnom istraživanju. Rezultati većine korištenih pokazatelja stupnja slaganja modela s empirijskim podacima pokazuju visoko pristajanje. Hi-kvadrat testa nije značajan ($\chi^2=406.053$, $df = 34$, $p<.001$), što upućuje na zadovoljavajuće pristajanje podacima. Prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima potvrđuje i rezultat $SRMS=0.045$, $CFI=0.936$, $GFI=.997$, $TLI=.896$ te $NFI=.931$. Prema blažem kriteriju (do .09), vrijednost pokazatelja RMSEA također pokazuje prihvatljivo pristajanje modela ($RMSEA=.092$). Iako je normirana vrijednost hi-kvadrat testa iznad preporučenih vrijednosti ($NC=13.23$), može se prihvatiti bifaktorska struktura skale. Prvi faktor mjeri „indirektne pozive od strane djeteta“, koji se odnose na percepciju roditelja o tome je li potrebna pomoć njihovom djetetu pri savladavanju školskih obaveza, odnosno procjenu roditelja o (ne)samostalnosti djeteta. Drugi faktor mjeri „direktne pozive od strane djeteta“, odnosno percepciju roditelja o tome koliko je dijete otvoreno u pokazivanju potrebe za roditeljskim uključivanjem u obrazovanje.

U nastavku su prikazani podaci o standardiziranim faktorskim zasićenjima svakog faktora Skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje, zajedno s deskriptivnim pokazateljima za sve čestice i ukupne rezultate subskala. Također, u tablici je vidljiva informacija o izračunatim koeficijentima unutarnje konzistencije Cronbach alfa i McDonaldov omega (eng. coefficient omega, ω) koji pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost skale (Tablica 20). Izračunata je i ukupna objašnjena varijanca dvofaktorskog rješenja koja iznosi 58.55%. Pritom, prvi faktor objašnjava ukupno 41.99% varijance, a drugi 16.56% varijance. Ostatak neobjašnjenog postotka upućuje na višedimenzionalnost skale. Sva faktorska zasićenja na česticama su statistički značajna na razini $p<.001$.

Tablica 20. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje (N=1461)

Čestice	Faktorska zasićenja		M	StD.
	Faktor 1	Faktor 2		
POZDI_1 Moje dijete često treba pomoć u učenju i rješavanju domaćih zadaća.	.284		2.852	1.349
POZDI_2 Moje dijete općenito zna kako učiti (koristi različite strategije za učenje).	.639		3.680	1.072
POZDI_3 Moje dijete ne čeka zadnji trenutak da potraži pomoć u rješavanju školskih obaveza.	.771		3.425	1.226
POZDI_4 Moje dijete uvijek je u tijeku s izvršavanjem svojih školskih obaveza.	.831		3.933	1.049
POZDI_5 Moje dijete razgovara sa mnom o poteškoćama s kojima se susreće pri rješavanju školskih obaveza.		.700	4.295	.868
POZDI_6 Moje dijete ima samopouzdanja zatražiti pomoć kada naiđe na poteškoću u savladavanju školskih obaveza.		.749	4.227	.950
POZDI_7 Moje dijete želi da redovito razgovaram s učiteljem/razrednikom o njegovu/njezinu postignuću.		.489	3.029	1.295
M (SD)	25.441 (7.809)			
Cronbach α	.637			
McDonald ω	.668			

Na osnovu analize dobivenih rezultata konfirmatorne faktorske analize i izračunatog Cronbach alfa koeficijenta pouzdanosti, zaključuje se da je potvrđena pretpostavljena bifaktorska struktura Skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje.

Zaključno, validacija instrumenata potvrdila je višefaktorske strukture usklađene s teorijskim pretpostavkama, poput četverofaktorske strukture za mjerenje roditeljske uključenosti i dvofaktorske strukture za roditeljsku samoeфикаsnost. Analize pouzdanosti pokazale su da većina skala ima zadovoljavajuće vrijednosti (npr. „Pružanje emocionalne podrške“, $\alpha = .860$), dok su skale s nižim vrijednostima preporučene za reviziju. Konfirmatorne faktorske analize potvrdile su dobro pristajanje modela s podacima, iako su kod nekih skala, poput roditeljskih aspiracija, zabilježene granične vrijednosti pokazatelja, što zahtijeva dodatne provjere. Čestice s niskim zasićenjima prilagođene su, isključene ili dodatno testirane, a kognitivno intervjuiranje dodatno je osiguralo njihovu jasnoću i relevantnost. Validacija je pokazala zadovoljavajuću razinu valjanosti i pouzdanosti instrumenata za mjerenje roditeljske uključenosti, samoeфикаsnosti i stavova o obrazovanju. Unatoč tome, za određene skale preporučuje se daljnja revizija i prilagodba kako bi se osigurala njihova optimalna metrijska svojstva. Potencijalno, ovi instrumenti mogu pružiti korisnu osnovu za daljnje istraživanje i mjerenje ključnih aspekata roditeljske uključenosti u obrazovanje, uz mogućnost dodatnih prilagodbi radi povećanja njihove preciznosti.

3. POSTUPAK PRIKUPLJANJA PODATAKA

Glavno istraživanje je provedeno u razdoblju od siječnja do svibnja 2022. godine. Prije početka prikupljanja podataka zatraženo je i dobiveno odobrenje Ministarstva znanosti i obrazovanja za provedbu istraživanja (Prilog 9). Nacrt istraživanja odobren je od strane Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta u Rijeci (Prilog 10). Podaci su prikupljeni postupkom anketiranja na nekoliko načina, ovisno o mogućnostima škole i odluci ravnatelja/ica škole: (I) u okviru redovnih roditeljskih sastanaka, II) slanjem anketnih upitnika roditeljima (posredno preko razrednika), III) online ispunjavanjem. U pojedinim slučajevima, ravnatelji su podržali osobni dolazak doktorandice na redovni roditeljski sastanak i provedbu istraživanja uživo. U drugim slučajevima, ravnatelji su smatrali prikladnijim (npr. zbog racionalizacije vremena potrebnog za provedbu istraživanja) angažirati razrednike ili stručne suradnike da provedu istraživanje na roditeljskim sastancima ili su odlučili poslati anketne upitnike roditeljima da ih ispune u svojim domovima. U trećim slučajevima, ravnatelji su bili nakloni isključivo online verziji, pri čemu su ili oni osobno poslali poveznicu na upitnik roditeljima e-mailom ili zajedničkim grupama na različitim platformama za komunikaciju.

Postupak istraživanja odvijao se u nekoliko faza: 1. nakon odabira uzorka kontaktirani su ravnatelji/ice odabranih škola s ciljem pribavljanja suglasnosti za provedbu istraživanja. Svi ravnatelji/ice su informirani o svrsi istraživanja, potencijalnim rizicima i mogućim doprinosima. Također, ravnatelji/ice su upoznati s mogućnošću uvida u rezultate istraživanja; 2. nakon dobivenog odobrenja, postignut je dogovor s ravnateljem/icom o načinu provođenja istraživanja te je stupljeno u kontakt s osobama, najčešće stručnim suradnicima koji su pomogli u koordinaciji provedbe istraživanja; 3. ovisno o načinu prikupljanja podataka, doktorandica je prikupila podatke osobno, dolaskom na roditeljske sastanke, ili je poslala isprintane anketne upitnike u odabrane škole koji su proslijeđeni roditeljima učenika trećih i sedmih razreda. U slučajevima kada su ravnatelji/ce odabrali online ispunjavanje upitnika, doktorandica je prosljedila poveznicu na upitnik putem LimeSurvey platforme.

S obzirom na specifičnost principa uzorkovanja i prikupljanja podataka, postojali su određeni izazovi. Prvo, kako bi roditelji dobili anketni upitnik, ravnatelj/ica svake škole je trebao/la dati odobrenje za provedbu istraživanja, angažirati osobu iz škole koja će, uz već postojeća zaduženja u školi, biti koordinator u provođenju istraživanja, a naposljetku, određeni izazov jest i osobna odluka roditelja da ispune anketu, ovisno o dobroj volji i slobodnom vremenu. Posebno je uočen izazov u online prikupljanju podataka u kojem je odaziv sudionika

istraživanja bio vrlo nizak, posebice u odnosu na prikupljanje podataka uživo, na roditeljskim sastancima. S obzirom na geografsku rasprostranjenost odabranih škola i udaljenost od mjesta prebivališta doktorandice, prikupljanje podataka u sklopu roditeljskih sastanaka najčešće je provedeno na području Primorsko – goranske županije. U ostalim županijama RH i njihovim pripadajućim školama, prikupljanja podataka provedeno je slanjem isprintanih anketnih upitnika koji su potom distribuirani roditeljima putem škola. Online prikupljanje podataka provedeno je dominantno na području grada Zagreba.

Pri provođenju istraživanja, sudionici su bili upoznati s mogućnošću odustajanja od istraživanja u bilo kojem trenutku. Posebno je istaknuto da je ispunjavanje upitnika anonimno. Na početnoj stranici upitnika, bile su dostupne informacije o cilju istraživanja (vidi Prilog 8). Naglašeno je da će se prikupljeni podaci koristiti isključivo u svrhu izrade doktorske disertacije i objavljivanja znanstvenih radova. Prosjek trajanja samog ispitivanja bio je između 20 i 30 minuta.

Podaci prikupljeni u okviru ovog istraživanja bit će pohranjeni i zaštićeni u skladu s važećim zakonskim propisima o zaštiti podataka, uključujući Opću uredbu o zaštiti podataka (GDPR). Svi podaci su anonimizirani prije analize kako bi se osigurala povjerljivost sudionika. Pristup podacima imat će isključivo doktorandica, a podaci će se čuvati na sigurnim digitalnim medijima zaštićenim lozinkama i šifriranjem te na fizički zaštićenim lokacijama u slučaju papirnatih dokumenata.

Podaci prikupljeni ispunjavanjem anketnih upitnika pohranjeni su na računalu doktorandice i u online sustavu Google Drive, u obliku baze podataka spremljene u SPSS programu. Fizički ispunjeni upitnici arhivirani su u uredu doktorandice (F-321) na Filozofskom fakultetu u Rijeci. Podaci dobiveni kognitivnim intervjuiranjem pohranjeni su kao tekstualni transkripti i zvučni zapisi (mp3 format). Tekstualni podaci čuvaju se u .docx i .pdf formatima; .docx omogućuje izmjene, dok je .pdf namijenjen konačnim izvještajima radi očuvanja sadržaja i integriteta. Sve starije datoteke u .doc formatu konvertirane su u .docx.

Podaci se koriste isključivo za znanstvenu analizu i objavu rezultata u agregiranom obliku, bez mogućnosti identifikacije pojedinaca. Podaci će se čuvati najduže pet godina ili do isteka zakonski propisanog roka, nakon čega će biti trajno uništeni na siguran način. Sudionici imaju pravo na uvid u podatke koji se odnose na njih te pravo na zahtjev za njihovim uklanjanjem, u skladu s GDPR-om.

Podaci namijenjeni trajnom čuvanju bit će pohranjeni na Repozitorij Filozofskog fakulteta u Rijeci (sustav Dabar), gdje će tekstualni podaci biti dostupni u .docx i .pdf formatima. Ove mjere osiguravaju povjerljivost, sigurnost i zakonito postupanje s podacima tijekom i nakon istraživanja.

4. OBRADA PODATAKA

Statistička obrada podataka izvršena je putem licenciranog Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 23.0) te putem besplatnog programa za statističku analizu JASP. Zavisne varijable obrađene su na intervalnoj (kvantitativnoj) ljestvici, a nezavisne varijable na nominalnoj (kvalitativnoj - dihotomne i kategoričke varijable) ili intervalnoj (kvantitativnoj ljestvici). Analiza prikupljenih podataka izvršena je statističkim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike. U obradi podataka korištene su metode univarijatne statistike (postoci, frekvencije, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti, normalnost distribucije rezultata - Kolmogorov - Smirnovljev test), metode bivarijatne statistike (koeficijenti korelacije) te metode multivarijatne statistike (regresijska analiza i eksploratorna faktorska analiza). Prikazani su deskriptivni podaci (postoci, frekvencije, mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti, normalnost distribucije) za sve mjerene varijable te su izračunati odgovarajući koeficijenti korelacije među svim mjerenim varijablama. U svrhu provjere faktorske strukture instrumenata korišteni su postupci eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize, uz provjeru preduvjeta za provođenje faktorske analize (Kaiser-Meyer-Olkin test i Bartlett-ov test sfericiteta). Pouzdanost Skala utvrđena je Cronbach alpha analizom pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije. Za utvrđivanje razlika među grupama (spol roditelja, spol djeteta, razred (dob djeteta)) s obzirom na učestalost izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta korišteni su t-test za nezavisne uzorke ili analiza varijance (ANOVA) (ili neparametrijske zamjene - Mann Whitney U-test, odnosno Kruskal-Wallis test).

U slučajevima primjene neparametrijskih testova, prikazana je i informacija o veličini efekta. Kruskal-Wallis H test koristi mjeru veličine efekta (η^2), izračunatu formulom $\eta^2 = \chi^2 / N - 1$, gdje χ^2 predstavlja testnu statistiku Kruskal-Wallis H testa, a N je broj ispitanika (Tomczak i Tomczak, 2014). Prema kriterijima Cohena (1988), η^2 veći od .14 označava veliki efekt, oko .06 srednji i oko .01 mali efekt.

Mann-Whitney U test također koristi veličinu efekta (r), koja se izračunava prema formuli $r = z / \sqrt{N}$, gdje z označava testnu statistiku Mann-Whitney U testa, a N je broj ispitanika (Fritz, Morris i Richler, 2012). Prema Cohenovim preporukama, koeficijent veći od .5 smatra se velikim efektom, srednje veličine efekta iznose oko .3, dok je mala veličina efekta oko .10.

Za utvrđivanje u kojoj mjeri individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece mogu objasniti učestalost oblika izravne

roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta korištena je hijerarhijska regresijska analiza. Prediktorske varijable su *individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece*, dok je kriterijska varijabla *učestalost oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta*. Analiza je provedena u 3 koraka. Na osnovi teorijskih utemeljenih očekivanja i rezultata prijašnjih istraživanja koja govore u prilog značajne povezanosti između individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljskih donošenja odluka o uključenosti, prediktorska varijabla – individualne karakteristike roditelja i djece ušla je u model u 1. koraku. U 1. koraku ispitano je u kojoj mjeri spol roditelja, spol djeteta te razred koji dijete pohađa doprinose učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. U 2. koraku utvrđeno je u kojoj mjeri obilježja obitelji (struktura, veličina i SES) mogu objasniti dio varijance kriterija uz ono što je već objašnjeno doprinosom individualnih karakteristika roditelja i djece. U 3. koraku utvrđeno je u kojoj mjeri roditeljska odluka o uključenosti može objasniti dio varijance kriterija uz ono što je već objašnjeno doprinosom individualnih karakteristika roditelja i djece i obilježja obitelji.

Prije provođenja statističkih analiza, izvršena je provjera nedostajućih podataka (eng. missing data). Ustanovljeno je da takvih podataka čini manje od 0,5% od ukupnog broja podataka za sve promatrane varijable. U tim situacijama, vrijednosti koje nedostaju su nadomještene aritmetičkom sredinom odgovarajućih čestica.

5. REZULTATI

5.1. Deskriptivni pokazatelji učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

Izračunati su deskriptivni pokazatelji učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. U ovom slučaju, učestalost roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta predstavlja kriterijsku varijablu koja se odnosi na četiri varijable kojima se mjeri učestalost oblika izravne roditeljske uključenosti: (I) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obaveza, (II) razgovor o školskim obavezama, (III) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i (IV) pružanje emocionalne podrške.

Na temelju broja faktora potvrđenih konfirmatornom faktorskom analizom, kreiran je kompozit varijabli te je provjerena normalnost distribucije podataka korištenjem Kolmogorov-Smirnov testa. Utvrđeno je da postoji značajno odstupanje podataka od normalne distribucije ($K-S = .086-.190$, $p < .01$), što sugerira korištenje neparametrijskih testova i koeficijenta korelacije, čiji će rezultati biti prikazani kasnije u radu.

Deskriptivni pokazatelji učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta pokazuju da se generalno roditelji često uključuju u obrazovanje djeteta. Rezultati mjera centralne tendencije (D – mod (vrijednost koja se najčešće ponavlja), C – median (podatak koji se nalazi točno na sredini rezultata), M – aritmetička sredina) i mjere varijabiliteta (St.D – standardna devijacija) prikazani su u tablici 20. Prema dobivenim rezultatima, roditelji najčešće pružaju emocionalnu podršku djetetu u kontekstu obrazovanja ($M=17.163$, $St.D=3.170$). Slijedi razgovor o školskim obavezama ($M=16.103$, $St.D=3.455$). Roditelji se rjeđe uključuju u one oblike izravne uključenosti koji podrazumijevaju razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja ($M=13.412$, $St.D=4.286$) te u pružanje instrumentalne pomoći u savladavanju školskih obaveza ($M=13.389$, $St.D=4.133$). Govoreći o učestalosti u kontekstu rangiranja od „nikad ili gotovo nikad (1-2 puta godišnje)“ do „svaki dan ili gotovo svaki dan (6-7 puta na tjedan)“, rezultati pokazuju da roditelji više puta tjedno (3-5) pružaju emocionalnu podršku djetetu i razgovaraju o školskim obavezama, a prosječno 1-2 puta tjedno pružaju pomoć u savladavanju školskih obaveza te razgovaraju o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja djeteta (Tablica 21).

Tablica 21. Deskriptivni pokazatelji učestalosti uključivanja roditelja u oblike izravne uključenosti u obrazovanje djeteta

VARIJABLE	MIN	MAX	D	C	M	ST.D	INDEKS ZAOBLJENOSTI	INDEKS SIMETRIČNOSTI
Pomoć u savladavanju školskih obaveza	4	20	13.51	14	13.389	4.133	-.751	-.261
Razgovor o školskim obvezama	4	20	19.66	17	16.103	3.455	-.111	-.789
Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja	4	20	9.97	13	13.412	4.286	-1.139	.077
Pružanje emocionalne podrške	5	20	19.89	18	17.163	3.170	.303	-1.034

5.2. Deskriptivni pokazatelji roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djece

Deskriptivni pokazatelji kriterijske varijable *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* prikazani su u sljedećem poglavlju. Varijabla se sastoji od šest konstrukata: (I) shvaćanje roditeljske uloge, (II) procjena samoeфикаsnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, (III) stavovi roditelja prema obrazovanju, (IV) roditeljske aspiracije u vezi s obrazovanjem djeteta, (V) percepcija roditelja o pozivu učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta i (VI) percepcija roditelja o potrebama djeteta za njihovo uključivanje (Tablica 22).

Provjera normalnosti distribucije rezultata za svaki kompozit varijabli zasebno, pokazala je nepostojanje normalnosti distribucije što upućuje na potrebu korištenja neparametrijskih testova i koeficijenata korelacije ($K-S = .067-0,280$, $p < .01$). Rezultati zaobljenosti i simetričnosti, koji variraju unutar širokog raspona, prikazani su u tablici 21. Što se tiče zaobljenosti (kurtoze), na većini subskali, zaobljenost ima leptokurtične karakteristike, što znači da se puno rezultata nalazi na krajevima krivulje, odnosno da postoji puno ekstremnih vrijednosti u dobivenim rezultatima. Kada je riječ o simetričnosti, može se uočiti da je na svim subskalama krivulja negativno nagnuta, odnosno da su svi rezultati grupirani na višem kraju što može upućivati na davanje socijalno poželjnih odgovora ispitanika.

5.2.1. Deskriptivni pokazatelji varijable shvaćanje roditeljske uloge

Deskriptivni pokazatelji varijable shvaćanja roditeljske uloge ispitani su za svaki faktor zasebno. Prvo, shvaćanje uloge kao odgovornosti za djetetovo obrazovanje u smislu utjecaja na razvoj generičkih vještina korisnih tijekom cijelog obrazovanja. Drugo, shvaćanje roditeljske uloge kao odgovornosti za djetetovo izvršavanje trenutnih školskih obaveza. Dobiveni rezultati pokazuju visoke vrijednosti slaganja roditelja s tvrdnjama koje se odnose na njihovu ulogu u kontekstu odgovornosti prema djetetovu obrazovanju ($M=23.657$, $St.D=1.987$), a nešto manje slaganje s onim tvrdnjama koje se odnose na odgovornost prema izvršavanju trenutnih školskih obaveza ($M=20.583$, $St.D=3.646$). Drugim riječima, roditelji smatraju da je njihova uloga u obrazovanju djeteta pratiti djetetov uspjeh, biti u kontaktu s učiteljima, usmjeravati dijete prema njegovim/njezinim sposobnostima i interesima te učiti dijete odgovornosti u izvršavanju školskih obaveza. Prosječna vrijednost slaganja s pripadajućim tvrdnjama iznosi 4.73, uz nisku standardnu devijaciju .397, što upućuje na to da nema velikog raspršenja podataka oko prosječne vrijednosti. Roditelji pokazuju nešto niže slaganje s tvrdnjama kojima procjenjuju svoju ulogu u smislu odgovornosti prema pomaganju pri učenju i pisanju domaće zadaće, organizacije vremena za izvršavanje školskih obaveza i sl. (prosječna vrijednost iznosi 4.11, uz nešto veće odstupanje podataka .729).

5.2.2. Deskriptivni pokazatelji varijable procjena samoeфикаsnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta

Prema opisanoj faktorskoj strukturi u prethodnom poglavlju, skala za procjenu samoeфикаsnosti roditelja u uključivanju u obrazovanje djeteta sastoji se od jednog faktora, zbog čega je izrađen jedan kompozit svih čestica. Deskriptivni rezultati ukazuju na to da roditelji procjenjuju svoju samoeфикаsnost za uključivanje u obrazovanje djeteta dovoljno visokom. Prosječan rezultat iznosi 3.94 (srednja standardna devijacija je .592). Roditelji smatraju da posjeduju znanja i vještine potrebne za pomoć djetetu u postizanju školskog uspjeha te su sposobni prepoznati djetetove potrebe u izvršavanju školskih obaveza.

5.2.3. Deskriptivni pokazatelji varijable stavovi roditelja o obrazovanju

U okviru varijable *stavovi roditelja o obrazovanju općenito*, utvrđeni su deskriptivni pokazatelji za svaki faktor zasebno. Prvi faktor, percepcija obrazovanja u širem smislu, odnosi se na procjenu obrazovanja kao elementa koji doprinosi općoj dobrobiti društva. Drugi faktor, percepcija obrazovanja u užem smislu, odnosi se na postizanje visokih ocjena u trenutnom obrazovnom kontekstu. Prema dobivenim deskriptivnim podacima, roditelji procjenjuju važnijim obrazovanje u širem smislu ($M=22.159$, $St.D=3.042$), a nešto manje slaganje pokazuju s onim tvrdnjama koje se odnose na obrazovanje u užem smislu ($M=18.487$, $St.D=2.665$). Odnosno, roditelji procjenjuju da je važnije na koji način će obrazovanje pripremiti dijete za budućnost (dobrobit cijelog društva i društvenog statusa pojedinca), od postizanja visokih ocjena u školi. Možemo zaključiti da roditelji visoko ocjenjuju tvrdnje da obrazovanje doprinosi boljoj budućnosti uopće te stjecanju socijalnog i kulturnog kapitala pojedinca. Nešto niže ocjenjuju tvrdnje koje se odnose na orijentiranost prema postizanju isključivo visokih ocjena (4 ili 5) u školi.

5.2.4. Deskriptivni pokazatelji varijable roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta

Utvrđeni su deskriptivni podaci varijable *roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta* za svaki faktor zasebno. Ova skala, prema dobivenoj strukturi opisanoj u prethodnom poglavlju, sastoji se od tri faktora: aspiracije roditelja prema obrazovnom putu djeteta, očekivanja roditelja u vezi s ocjenama koje dijete postiže u osnovnoj školi i prema budućem studiranju te roditeljske aspiracije prema obrazovanju u smislu njegove povezanosti s planiranim budućim zanimanjem djeteta. Rezultati sugeriraju da roditelji najviše slaganje iskazuju s česticama koje se odnose na aspiracije prema obrazovnom putu djeteta, posebno u kontekstu stjecanja radnih navika ($M = 14.469$, $SD = 1.033$). Prosječan rezultat za ovu dimenziju iznosi 4.823, uz nisko prosječno odstupanje ($SD = .344$). Nešto manje slaganje prisutno je s česticama koje mjere aspiracije roditelja u vezi s budućim zanimanjem djeteta nakon završetka obrazovanja ($M = 13.607$, $SD = 1.642$), s prosječnim rezultatom od 4.535. Najniže slaganje roditelji pokazuju s tvrdnjama koje se odnose na aspiracije prema postizanju visokih ocjena u školi ili na fakultetu, s prosječnim rezultatom od 3.621. Roditelji najviše očekuju da njihovo dijete redovito

ispunjava školske obaveze i stječe radne navike kroz obrazovanje, dok imaju niža očekivanja u vezi s postizanjem visokih ocjena.

5.2.5. Deskriptivni pokazatelji varijable roditeljska percepcija poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta

Prema prethodno provjerenoj faktorskoj strukturi, skala za ispitivanje roditeljske percepcije poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta sastoji se od jednog faktora, te je stoga izrađen kompozit svih čestica. Deskriptivni rezultati ukazuju na to da roditelji smatraju da se većina čestica odnosi na njih ($M = 20.532$, $SD = 4.135$). Roditelji percipiraju da su učitelji/razrednici zainteresirani i kooperativni tijekom razgovora o njihovom djetetu, da jasno izražavaju važnost roditeljskog uključivanja za napredak djeteta u školi te da ih potiču na uključivanje u obrazovni proces. Prosječan rezultat za ovu skalu iznosi 4.106. Međutim, kada se podaci analiziraju na razini pojedinačnih čestica, uočava se da roditelji najniže ocjenjuju česticu "Učitelj/razrednik samoinicijativno me informira o napretku mog djeteta u školi", pri čemu učitelji/razrednici najrjeđe informiraju roditelje o napretku djeteta bez prethodne inicijative s njihove strane ($M = 3.761$).

5.2.6. Deskriptivni pokazatelji varijable roditeljska percepcija o potrebama djeteta za njihovo uključivanje

Deskriptivni pokazatelji varijable *roditeljska percepcija poziva djeteta za njihovo uključivanje* utvrđeni su za svaki faktor zasebno, uključujući indirektne pozive od strane djeteta i direktne pozive od strane djeteta. Analizom čestica, uočava se da roditelji iskazuju niže slaganje s prvim faktorom (indirektni pozivi) u usporedbi s drugim faktorom (direktni pozivi). Roditelji percipiraju da se tvrdnje koje ispituju percepciju direktnih poziva od strane djeteta više odnose na njih nego tvrdnje koje se odnose na indirektne pozive. Naime, roditelji procjenjuju da njihovo dijete ne treba pomoć u savladavanju školskih obaveza, ali da želi razgovarati s roditeljima kada se suoči s poteškoćama. Ispitanici vjeruju da njihovo dijete posjeduje samopouzdanje za traženje pomoći kada naiđe na poteškoće u savladavanju školskih obaveza. Prosječna vrijednost za čestice prvog faktora kreće se na rubnoj granici između stavova "nisam

siguran/na" i "odnosi se na mene" ($M = 3.546$), dok prosječan rezultat za čestice drugog faktora iznosi 3.853.

Tablica 22. Deskriptivni pokazatelji roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djeteta

VARIJABLE		MIN	MAX	D	C	M	ST.D	INDEKS ZAOBLJENOSTI	INDEKS SIMETRIČNOSTI
Shvaćanje roditeljske uloge	Odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza	7	25	24.701	21	20.583	3.646	.273	-.796
	Odgovornost za razvoj djetetovih vještina	11	25	24.998	25	23.657	1.987	4.341	-1.879
Samoeфикаsnost roditelja		10	35	26.138	28	27.583	4.146	.607	-.438
Stavovi roditelja o obrazovanju	Obrazovanje za dobrobit cijelog društva	5	25	24.876	23	22.159	3.042	2.888	-1.387
	Obrazovanje za visoke ocjene	6	25	19.020	19	18.487	2.665	1.130	-.515
Roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta	Aspiracije prema obrazovnom putu djeteta	5	15	15.000	15	14.469	1.033	13.013	-2.963
	Aspiracije prema visokim ocjenama	2	10	8.009	8	7.242	1.985	-.316	-.535
	Aspiracije prema obrazovanju za buduće zanimanje	7	15	14.997	14	13.607	1.642	.932	-1.179
Percepcija poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje		5	25	24.562	21	20.532	4.135	.790	-1.036
Percepcija poziva djeteta za roditeljsko uključivanje	Indirektni pozivi	4	20	14.403	14	14.186	3.205	-.042	-.326
	Direktni pozivi	3	15	11.082	12	11.559	2.398	.129	-.741

Napomena: D – mod (vrijednost koja se najčešće ponavlja), C – median (podatak koji se nalazi točno na sredini rezultata), M – aritmetička sredina, St.D – standardna devijacija

5.3. Razlike u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na socio-demografske karakteristike obitelji

U nastavku se prikazuju rezultati statističke analize usporedbe učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na: a) individualne karakteristike roditelja i djece: spol roditelja i djece, razred koji dijete pohađa (3. ili 7.), b) obilježja obitelji: struktura, veličina i socioekonomski status (zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i primanja).

Učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na individualne karakteristike roditelja i djece

Prije provedbe odgovarajućih parametrijskih testova provjereni su preduvjeti za analizu (slučajan uzorak, dovoljno velik uzorak, normalnost distribucije rezultata i homogenost varijanci). S obzirom na to da nije zadovoljen preduvjet normalnosti distribucije podataka niti za jednu varijablu, korišten je Mann-Whitney test kao neparametrijska zamjena za t-test za nezavisne skupine rezultata. Ovim testom provjerene su razlike u medijanima između kriterijske i prediktorskih varijabli, odnosno između spola roditelja i djece te dobi djece i učestalosti uključivanja u različite izravne oblike. Testiranje je provedeno zasebno za svaki oblik izravne uključenosti (pomoć pri učenju i pisanju domaće zadaće, razgovor o školskim obvezama, razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, pružanje emocionalne podrške) te generalno za sve oblike zajedno (skupno).

- a) Rezultati testiranja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na spol roditelja

Rezultati ispitivanja postojanja razlika u medijanima s obzirom na varijablu **spol roditelja** i oblik uključivanja **pomoć u savladavanju školskih obaveza**, pokazuju da postoji statistički značajna razlika ($F=159874$, $z=-3.196$, $p=.001$, $p<.01$) u učestalosti uključivanja između ženskih i muških sudionika istraživanja (majki i očeva). Pritom se očevi rjeđe uključuju u pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće od majki ($C_1=13$, $Q_1=6$; $C_2=14$, $Q_2=6$). Kako bi se dobio podatak o stvarnoj značajnosti i snazi razlika među grupama (spol roditelja), izračunat je Pearsonov koeficijent veličine efekta. Prema dobivenim rezultatima, veličina efekta iznosi $r=0,08$, što upućuje na izrazito malu ili gotovo nepostojeću razliku među grupama.

Prema znanstvenoj literaturi, predlažu se granice veličine efekta na način da .0 – .29 predstavlja mali efekt; .3 - .49 srednji efekt, a .5 - 1 veliki efekt (Cohen, 1988/2013, Field, 2009; Stevens, 1980). Veličina efekta računata je po formuli $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$ (r =Pearsonov koeficijent, z – dobivena z vrijednost testa, N – broj ispitanika).

Varijacije u odgovorima između spolova sudionika istraživanja u odnosu na varijablu **razgovor o školskim obavezama** pokazuju statistički značajnu razliku u učestalosti uključivanja majki i očeva ($F = 146868.500$, $z = -5.546$, $p = 0,000$, $p < .01$). Kao i u prethodnom obliku izravnog uključivanja, očevi pokazuju manju učestalost uključivanja u usporedbi s majkama ($C_1 = 16$, $Q_1 = 6$; $C_2 = 17$, $Q_2 = 5$). Izračunata veličina efekta ukazuje na mali učinak varijable spol na varijablu razgovora o školskim obavezama ($r = .14$).

Provedeno je ispitivanje razlike među spolovima s obzirom na preostala dva oblika izravne uključenosti: razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, pružanje emocionalne podrške. Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika između učestalosti **razgovora o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja** između očeva i majki ($F=178521$, $z=-.597$, $p=.275$, $p>.01$).

Kada je riječ o razlikama po spolu s obzirom na varijablu **pružanje emocionalne podrške**, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika ($F=153313$, $z=-4.629$, $p=.000$, $p<.01$). Razlika se očituje na način da majke iskazuju češće uključivanje u pružanje emocionalne podrške djetetu od očeva ($C_2=19$, $Q_2=4$; $C_1=17$, $Q_1=6$). Ipak, učinak spola na navedenu varijablu ostaje malen ($r=.12$), što upućuje na to da dobivena razlika nije realna.

Testiranje razlike po spolu na osnovi cjelokupnog kompozita svih varijabli uključenosti, pokazuje da postoje statistički značajne razlike ($F=146128,500$, $z=-4.222$, $p=.000$, $p<.01$), pri čemu se majke češće uključuju od očeva ($C_2=62$, $Q_2=17$; $C_1=58$, $Q_1=17$). Ipak, provjerom veličine efekta, evidentno je da spol nema značajan učinak za učestalost uključivanja u obrazovanje djeteta ($r=0,11$).

- b) Rezultati testiranja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na spol djeteta

Analiza razlika u medijanima s obzirom na varijablu **spol djeteta** i oblik uključivanja **pomoć u savladavanju školskih obaveza**, pokazuju da postoji statistički značajna razlika na razini od 95% ($F=242598,500$, $z=-1.691$, $p=.03$, $p<.05$) u učestalosti uključivanja roditelja. Prema rezultatima, roditelji se češće uključuju u pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće kod djece muškog spola ($C_1=14$, $Q_1=6$; $C_2=13$, $Q_2=7$). Kako bi se dobio podatak o stvarnoj značajnosti i snazi razlika među grupama (spol djeteta), izračunat je Pearsonov koeficijent veličine efekta. Prema dobivenim rezultatima, veličina efekta iznosi $r=.04$, što upućuje na izrazito malu ili gotovo nepostojeću razliku među grupama.

Kod preostala tri oblika uključivanja: **razgovor o školskim obvezama**, **razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja** i **pružanje emocionalne podrške**, utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol djeteta ($F=248640$, $z=-1.538$, $p=.06$, $p>.01$; $F=254156$, $z=-.675$, $p=.25$, $p>.01$; $F=599785$, $z=-.049$, $p=.48$, $p>.01$). Odnosno, roditelji podjednako često razgovaraju o školskim obvezama, planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i s muškim i ženskim djetetom. Također, podjednako često pružaju emocionalnu podršku djeci bez obzira na spol djeteta.

Testiranje razlike po spolu djeteta na osnovi cjelokupnog kompozita svih varijabli uključenosti, pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike ($F=237015,500$, $z=-.981$, $p=.163$, $p>.01$).

- c) Rezultati testiranja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na dob djeteta (razred)

Testiranje razlika u medijanima s obzirom na varijablu **dob djeteta (razred)** i oblik uključivanja **pomoć u savladavanju školskih obaveza** pokazuje statistički značajnu razliku ($F = 155728$, $z = -12.925$, $p = .000$, $p < .01$) u učestalosti uključivanja roditelja. Rezultati upućuju na to da se roditelji učenika 3. razreda češće uključuju u pružanje pomoći i pisanju domaćih zadataka u usporedbi s roditeljima učenika 7. razreda ($C_1 = 15$, $Q_1 = 6$; $C_2 = 12$, $Q_2 = 6$). Značajnost razlika među grupama potvrđena je Pearsonovim koeficijentom veličine efekta, koji iznosi $r = .34$, što ukazuje na srednju jačinu efekta varijable dobi djeteta na varijablu pružanja pomoći u savladavanju školskih obaveza.

Slični rezultati dobiveni su i za drugi izravni oblik roditeljske uključenosti – **razgovor o školskim obavezama**. Dobivena je statistički značajna razlika s obzirom na dob djeteta ($F=1668965$, $z=-11.682$, $p=.000$, $p<.01$) pri čemu roditelji učenika 3.razreda iskazuju češće uključivanje od roditelja učenika 7.razreda ($C_1=18$, $Q_1=5$; $C_2=15$, $Q_2=6$). Veličina efekta i ovdje pokazuje srednju jačinu učinka varijable dob djeteta na učestalost uključivanja roditelja u razgovor o školskim obavezama ($r=.31$).

Provjera razlike među grupama (dob djeteta) s obzirom na posljednja dva oblika izravne uključenosti – **razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i pružanje emocionalne podrške**, pokazala je da u oba slučaja postoji statistički značajna razlika ($F=204134.500$, $z=-7.061$, $p=.000$, $p<.01$; $F=218492.500$, $z=-5.439$, $p=.000$, $p<.01$). Pritom, roditelji učenika 7.razreda se češće uključuju u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja od roditelja učenika 3.razreda ($C_2=14$, $Q_2=7$; $C_1=12$, $Q_1=7$). Obrnuto vrijedi za varijablu pružanje emocionalne podrške u koju su uključeni roditelji učenika 3.razreda od roditelja učenika 7.razreda ($C_1=19$, $Q_1=4$; $C_2=17$, $Q_2=5$). Međutim, naknadnim izračunom veličine efekta ustanovljeno je da postoji mali učinak varijable dob djeteta na učestalost razgovor o daljnjem obrazovanju ($r=.19$) i na pružanje emocionalne podrške roditelja djeci ($r=.14$).

Kako bi se rezultati prikazali jasnije i preglednije, u Tablici 23 su navedene sve dobivene razlike među grupama s obzirom na korištene varijable. Statistički značajne razlike primijećene su u učestalosti uključivanja roditelja u pružanje pomoći pri savladavanju školskih obaveza u odnosu na spol roditelja, spol djeteta i dob djeteta. U pogledu učestalosti uključivanja roditelja u razgovore o školskim obavezama, nije utvrđena statistički značajna razlika u odnosu na spol djeteta, što sugerira da se roditelji jednako često uključuju bez obzira na to je li dijete muškog ili ženskog spola. Slični rezultati zabilježeni su i kod učestalosti pružanja emocionalne podrške. Kod varijable učestalost uključivanja u razgovore o planovima za daljnje obrazovanje, statistički značajna razlika pronađena je samo u odnosu na dob djeteta. Drugim riječima, roditelji se podjednako često uključuju u razgovore o daljnjem obrazovanju, neovisno o tome je li riječ o majci ili ocu te bez obzira na spol djeteta.

Tablica 23. Testiranje postojanja razlika među grupama s obzirom na individualne karakteristike roditelja i djece

VARIJABLE	OBlici IZRAVNE UKLJUČENOSTI							
	PSŠO		RŠO		RPO		EP	
	F, p	r	F, p	r	F, p	r	F, p	r
Spol roditelja	159874 p<.01	.08	146868.500 p<.01	.14	178521 p=.275, p>.01	/	153313 p<.01	.12
Spol djeteta	242598.500 p<.05	.04	248640 p= .06, p>.01	/	254156 p=.25, p>.01	/	599785 p=.48, p>.01	/
Dob djeteta	155728 p<.01	.34	1668965 p<.01	.31	204134.50 p<.01	.19	218492.5 p<.01	.14

Napomena: PSŠO – Pomoć u savladavanju školskih obaveza, RŠO – Razgovor o školskim obavezama, RPO – Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, EP - Emocionalna podrška; F – vrijednost M-W testa, r – Pearsonov koeficijent veličine efekta

d) Rezultati testiranja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na (ne)pohađanje cjelodnevnog/poludnevnog boravka u školi

S obzirom na to da u velikom broju osnovnih škola postoji opcija cjelodnevnog/poludnevnog boravka djece, nastojalo se utvrditi (ne)postojanje razlika u učestalosti uključivanja roditelja u sve oblike izravne uključenosti. Proveden je Mann-Whitney test utvrđivanja postojanja razlika u medijanima grupa (roditelji djece koja pohađaju i roditelji djece koja ne pohađaju cjelodnevni/poludnevni boravak u školi). Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika samo u jednom obliku izravne uključenosti: pomoću učenju i pisanju domaće zadaće (F=200838, z=-2.775, p=.006, p<.001). Kod ostalih oblika nije pronađena statistički značajna razlika (Tablica 24). Daljnjom analizom utvrđeno je da se roditelji djece koja ne pohađaju cjelodnevni/poludnevni boravak u školi rjeđe uključuju u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza (C=13, Q=6) od roditelja djece koja pohađaju cjelodnevni/poludnevni boravak u školi (C=14, Q=6). Međutim, veličina efekta pokazuje da dobivene razlike treba uzeti s oprezom, zbog izrazito niske vrijednosti koeficijenta (r=.07).

Tablica 24. Testiranje postojanja razlika među grupama s obzirom na pohađanje cjelodnevnog/poludnevnog boravka u školi

VARIJABLA	OBlici IZRAVNE UKLJUČENOSTI							
	PSŠO		RŠO		RPO		EP	
	F, p	r	F, p	r	F, p	r	F, p	r
Cjelodnevni/p oludnevni boravak u školi	200838 p=.006 p<.01	.07	212730 p=.053 p>.01	/	220461.500 p=.053 p>.01	/	216217 p=.221 p>.01	/

Napomena: PSŠO – Pomoć u savladavanju školskih obaveza, RŠO – Razgovor o školskim obavezama, RPO – Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, EP - Emocionalna podrška; F – vrijednost M-W testa, r – Pearsonov koeficijent veličine efekta

Učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji

Ispitane sociodemografske karakteristike obitelji odnose se na strukturu obitelji, broj djece u obitelji i socioekonomski status obitelji (zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i obiteljska primanja). Prije provedbe testova kojima se ispituje razlika u aritmetičkim sredinama među grupama (ANOVA), potrebno je provjeriti ispunjavanje preduvjeta za navedenu analizu. S obzirom na to da su rezultati pokazali nepostojanje normalne distribucije podataka, koristit će se Kruskal Wallis test kao neparametrijska zamjena za ANOVU (za nezavisne skupine rezultata) uz Bonferroni metodu kontrole alfa pogreške.

- a) Rezultati testiranja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na strukturu obitelji

Varijabla **struktura obitelji** uključuje nekoliko skupina u koje su razvrstani podaci: oba roditelja biološka, dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim), jedan roditelj, roditelji-posvojitelji, roditelji-udomitelji, dva roditelja istog spola, skrbnici. S obzirom na to da su pojedine skupine zastupljene s vrlo malim brojem sudionika, a slične su po svojim karakteristikama, odlučeno je da se ti rezultati okrupne (spoje). To se odnosi na skupine „roditelji-posvojitelji“, „roditelji-udomitelji“ i „skrbnici“. Također, u skupini „dva roditelja istoga spola“ dobiven je samo jedan rezultat, što ju čini statistički nepouzdanom za daljnje analize. S obzirom na nedostatak reprezentativnosti, nemogućnost izračuna nekih statističkih parametara i povećani rizik od netočnih zaključaka, uključenje ove kategorije moglo bi iskriviti ukupne rezultate. Stoga, u skladu s istraživačkim praksama, ova kategorija bit će izostavljena iz daljnjih analiza kako bi se osigurala valjanost i pouzdanost rezultata. Sukladno navedenom, u nastavku su prikazani rezultati analize varijance za varijable učestalost uključenosti u obrazovanje djeteta (za svaki oblik uključenosti zasebno) i struktura obitelji među 4 grupe: oba biološka roditelja, dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim), jedan roditelj, skrbnici.

Rezultati ispitivanja postojanja razlika u medijanima s obzirom na varijablu **struktura obitelji** i oblik uključivanja **pomoć u savladavanju školskih obaveza**, pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika ($\chi^2(6,1431)=7.308$, $p=.293$, $p>.01$) u učestalosti uključivanja roditelja. Ne postojanje statistički značajne razlike pokazalo je i testiranje među grupama

strukture obitelji i uključivanja u **razgovor o školskim obavezama** ($\chi^2(6,1445)=4.302$, $p=.636$, $p>.016$) te u **pružanju emocionalne podrške** djeci ($\chi^2(6,1443)=2.714$, $p=.844$, $p>.016$). Odnosno, roditelji se podjednako često uključuju u pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće, razgovoru o školskim obavezama te pružanju emocionalne podrške, bez obzira na strukturu obitelji kojoj pripadaju.

Postojanje statistički značajne razlike uočeno je kod učestalosti uključivanja roditelja u **razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja** ($\chi^2(6,1441)=21.421$, $p=.002$, $p<.016$). Kako bi se ispitalo realno postojanje razlika među grupama, izračunata je veličina efekta (η^2), koja se kod Kruskal Wallis testa računa prema formuli $\eta^2 = \chi^2/N-1$. Pritom, χ^2 označava testnu statistiku Kruskal Wallis H testa, a N broj ispitanika (Tomczak i Tomczak, 2014). Koeficijent veličine efekta (η^2) veći od .14 predstavlja veliki efekt, oko .06 srednji i oko .01 mali efekt (Cohen, 1988). Prema tome, iako je utvrđeno postojanje razlika među grupama, vrijednost veličine efekta ukazuje na vrlo malu razliku ($\eta^2=0,014$). Razlike su primijećene između grupa „oba biološka roditelja“ i „dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim)“ ($F = 17704$, $z = -3.906$, $p = .000$, $p < .01$) te između grupa „dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim)“ i „jedan roditelj“ ($F = 1248.500$, $z = -2.847$, $p = .004$, $p < .01$). U usporedbi grupa „oba biološka roditelja“ i „dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim)“, rezultati pokazuju da se roditelji koji dolaze iz obitelji s dva roditelja, pri čemu jedan od njih predstavlja pomajka ili poočim ($C = 17$, $Q = 8$), češće uključuju u razgovore o planovima za daljnje obrazovanje u odnosu na roditelje iz obitelji s dva biološka roditelja ($C = 13$, $Q = 7$). Iako je utvrđena statistički značajna razlika, veličina efekta ukazuje na vrlo malu razliku među ovim grupama ($r = .10$).

Što se tiče razlika između grupa „dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim)“ i „jedan roditelj“, roditelji iz obitelji s dva roditelja, pri čemu jedan od njih predstavlja pomajka ili poočim ($C = 17$, $Q = 8$), češće se uključuju u razgovore o planovima za daljnje obrazovanje u odnosu na roditelje iz jednoroditeljskih obitelji ($C = 13$, $Q = 7$). Ipak, iako je rezultat nešto viši, veličina efekta je također relativno niska ($r = 0,25$). Testiranje razlike po strukturi obitelji na osnovi cjelokupnog kompozita svih varijabli uključenosti, pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike među grupama ($\chi^2(6,1399)=11.889$, $p=.064$, $p>.01$).

- b) Rezultati testiranja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na broj djece u obitelji

Za potrebe ispitivanja razlika među grupama za varijablu broj djece u obitelji, sudionici istraživanja su razvrstani u 4 skupine: jedno dijete, dva djeteta, tri djeteta, četvero i više djece. Rezultati ispitivanja postojanja razlika u medijanima s obzirom na varijablu **broj djece u obitelji** i oblik uključivanja **pomoć u savladavanju školskih obaveza** pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u odgovorima među sudionicima istraživanja različitog broja djece u obitelji ($\chi^2(3,1432)=7.738$, $p=.052$, $p>.016$). Ne postojanje statistički značajne razlike pokazalo je i testiranje među grupama na varijabli broj djece u obitelji i učestalosti **pružanja emocionalne podrške** ($\chi^2(3,1444)=13992.3641$, $p=.450$, $p>.016$). Roditelji se podjednako često uključuju u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza i pružanju emocionalne podrške, bez obzira na broj djece u obitelji.

Statistički značajne razlike s obzirom na varijablu broj djece u obitelji uočene su kod učestalosti uključivanja u **razgovor o školskim obavezama** ($\chi^2(3,1446)=15.464$, $p=.001$, $p<.016$) i **razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja** ($\chi^2(3,1442)=17.547$, $p=.001$, $p<.016$). Veličine efekta u oba slučaja imaju vrlo niske vrijednosti što upućuje na realno mali efekt broja djece u obitelji na učestalost uključivanja u spomenute izravne oblike ($\eta^2=.010$ i $\eta^2=.012$). Kada je riječ o varijabli razgovor o školskim obavezama, dobivene su statistički značajne razlike među grupama sudionika koji pripadaju obitelji s jednim djetetom i dvoje djece ($F=82552.500$, $z=-3.602$, $p=.000$, $p<.01$) te između grupa sudionika istraživanja koji pripadaju obitelji s jednim djetetom i troje djece ($F=31445.500$, $z=-3.495$, $p=.000$, $p<.01$). Među ostalim grupama nije dobivena statistički značajna razlika. Pritom, rezultati pokazuju da se roditelji koji imaju jedno dijete ($C=18$, $Q=4,25$) češće uključuju u razgovor o školskim obavezama od roditelja koji imaju dvoje ($C=17$, $Q=5$) ili troje djece ($C=16$, $Q=6$). Ipak, dobivena veličina efekta pokazuje da ove razlike treba uzeti s oprezom. I u jednom i u drugom slučaju veličina efekta pokazuje slabu jakost u postojanju razlika ($r_1=.11$, $r_2=.15$).

S obzirom na učestalost uključivanja u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, dobivene su statistički značajne razlike među grupama sudionika koji pripadaju obitelji s četvero i više djece i ostalim grupama ($F=463999$, $z=-3.885$, $p=.000$, $p<.01$; $F=43460$, $z=-3.391$, $p=.001$, $p<.01$; $F=17695$, $z=-2.531$, $p=.001$, $p<.01$). Pritom, sudionici istraživanja koji pripadaju obitelji s četvero i više djece ($C=16$, $Q=10$) iskazuju češće uključivanje u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja od roditelja koji imaju jedno ($C=12$, $Q=7$), dvoje ($C=13$,

Q=7) ili troje djece (C=14, Q=7). Najveća veličina efekta među ovim grupama dobivena je kod pripadnika obitelji s jednim djetetom i četvero i više djece ($r=.20$). Kod ostalih grupa, veličina efekta je izrazito niska ($r=.11$), što upućuje na to da broj djece u obitelji nema značajan učinak za učestalost uključivanja u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja djeteta.

Testiranje razlike po broju djece u obitelji na osnovi cjelokupnog kompozita svih varijabli uključenosti, pokazuje da ne postoje statistički značajne razlike ($\chi^2(3,1400)=8.167$, $p=.043$, $p>.01$).

c) Rezultati testiranja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na socioekonomski status

Varijabla **socioekonomski status** obitelji obuhvaća nekoliko pokazatelja, na temelju kojih su provedene statističke analize za utvrđivanje razlika među grupama: zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i obiteljska primanja. U odnosu na varijablu **status zaposlenja roditelja**, podaci su kategorizirani u pet grupa: zaposlen/a u trajnom radnom odnosu (na neodređeno vrijeme), povremeno zaposlen/a (npr. sezonski), zaposlen/a na određeno vrijeme, umirovljenik/ica i nezaposlen/a. Rezultati analize medijana u vezi sa statusom zaposlenja roditelja i oblikom pomoći u savladavanju školskih obaveza pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika ($\chi^2(4,1390) = 12.177$, $p = .016$, $p > .012$) u učestalosti pružanja pomoći. Sličan ishod pronađen je i kod analize pružanja emocionalne podrške ($\chi^2(4,1401) = 11.487$, $p = .022$, $p > .012$). Naime, roditelji se podjednako angažiraju u pružanju pomoći i emocionalne podrške, bez obzira na njihov status zaposlenja.

Statistički značajne razlike zabilježene su u učestalosti **razgovora o školskim obavezama** ($\chi^2(4,1403) = 16.589$, $p = .00$, $p < .01$) te u **razgovoru o planovima za daljnje obrazovanje** ($\chi^2(6,1439) = 97.238$, $p = .00$, $p < .01$). Veličina efekta za status zaposlenja roditelja u vezi s razgovorima o školskim obavezama pokazuje vrlo malu vrijednost, što upućuje na minimalan utjecaj statusa zaposlenja na ovu aktivnost ($\eta^2 = .011$). Nasuprot tome, status zaposlenja roditelja pokazuje srednji učinak na učestalost uključivanja u razgovore o planovima za daljnje obrazovanje ($\eta^2 = .067$).

Učestalost razgovora o školskim obavezama pokazala je statistički značajne razlike između roditelja zaposlenih u trajnom radnom odnosu i nezaposlenih roditelja ($F = 82,988.500$, $z = -3.679$, $p = .000$, $p < .01$). Nezaposleni roditelji ($C = 18$, $Q = 5$) češće sudjeluju u razgovorima

o školskim obavezama u odnosu na roditelje zaposlene u trajnom radnom odnosu ($C = 16.500$, $Q = 5$). Iako je razlika statistički značajna, veličina efekta pokazuje malu snagu utjecaja statusa zaposlenja na učestalost angažmana u razgovorima o školskim obavezama ($r = 0,10$). Slične razlike pronađene su i u odnosu na razgovore o planovima za daljnje obrazovanje, gdje su nezaposleni roditelji ($C = 14$, $Q = 8$) također pokazali veću sklonost uključivanju u usporedbi s roditeljima u trajnom radnom odnosu ($C = 13$, $Q = 7$) ($F = 80.886$, $z = -4.132$, $p = 0,000$, $p < .01$). Međutim, veličina efekta između ovih dviju grupa sugerira da, iako postoji statistički značajna razlika, stvarni učinak statusa zaposlenja na ovu vrstu angažmana ostaje mali ($r = .11$).

Varijabla **status zaposlenja** dodatno je rekodirana na način da su podaci iz postojećih pet grupa rekodirani u samo dvije grupe: zaposlen/a i nezaposlen/a. Pritom, u grupu „zaposlen/a“ svrstani su oni podaci koji se odnose na zaposlene u trajnom odnosu i zaposlene na određeno vrijeme, a u grupu „nezaposleni“ svi ostali (povremeno (sezonski) zaposleni, umirovljenici, nezaposleni). Za testiranje razlika u učestalosti uključivanja roditelja u izravne oblike proveden je Mann-Whitney U test kao neparametrijska zamjena za T-test za nezavisne uzorke. Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u učestalosti uključivanja u izravne oblike s obzirom na status zaposlenja (zaposlen/a/nezaposlen/a): pomoć u savladavanju školskih obaveza ($F=118674$, $z=-3.904$, $p=.000$, $p<.01$), razgovor o školskim obavezama ($F=123636$, $z=-2.848$, $p=.004$, $p<.01$), razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja ($F=119351$, $z=-3.772$, $p=.000$, $p<.01$) i pružanje emocionalne podrške ($F=125776.500$, $z=-2.756$, $p=.006$, $p<.01$). Usporedbom navedenih grupa uočeno je da se nezaposleni roditelji češće uključuju u sve oblike izravne uključenosti od zaposlenih roditelja (raspon medijana i interkvartilnog raspršenja za nezaposlene roditelje $C_2=14-19$ $Q_2=4-9$, za zaposlene $C_1=13-18$ $Q_1=5-7$). Ipak, provjerom veličine efekta ustanovljeno je da dobivene razlike treba uzeti s oprezom, zbog izrazito niskih vrijednosti ($r_1=.07$, $r_2=.10$, $r_3=.10$, $r_4=.07$).

S ciljem ispitivanja postojanja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u sve izravne oblike, dodatno je provedena analiza Kruskal-Wallis testa na varijabli **trenutno zaposlenje** (vrsta posla). Kako bi se pojednostavila analiza, odgovori sudionika istraživanja razvrstani su u tri kategorije, a glavni kriterij bio je položaj zanimanja u društvu u kombinaciji s visinom primanja: visoko rangirani poslovi, srednje rangirani poslovi i nisko rangirani poslovi. U kategoriji „visoko rangirani poslovi“ svrstani su direktor/ica, menadžer/ica, čelnik/ica,

vlasnik/ica vlastite ugostiteljske, obrtničke i slične tvrtke ili obrta, liječnik/ica, visokoškolski nastavnik/ica, građevinski inženjer/ka, pravnik/ica, odvjetnik/ica. U kategoriju „srednje rangirani poslovi“ uvršteni su profesor, nastavnik ili stručni suradnik/ica u osnovnoškolskom ili srednjoškolskom obrazovanju, odgojitelj/ica u ustanovi za predškolski odgoj i obrazovanje, medicinska sestra/medicinski tehničar, uredski ili šalterski službenik/ica, djelatnik/ica u ugostiteljstvu. U treću kategoriju, „nisko rangirani poslovi“ svrstani su djelatnik/ica u trgovini, djelatnik/ica u jednostavnim uslužnim, poljoprivrednim, građevinskim, proizvodnim, šumarskim, ribarskim zanimanjima, proizvodnji i preradi hrane, tekstila, drva, kože, metala.

Rezultati analize varijacija u medijanima u odnosu na varijablu **trenutno zaposlenje roditelja** i **pomoć pri savladavanju školskih obaveza** ne pokazuju statistički značajnu razliku ($\chi^2(2,867) = 6.227$, $p = .044$, $p > .016$). Slično, testiranje varijable **trenutno zaposlenje** u odnosu na **razgovor o školskim obavezama** također ne detektira značajne razlike ($\chi^2(2,877) = 7.583$, $p = .023$, $p > .016$). To implicira da roditelji s različitim statusom zaposlenja podjednako sudjeluju u pomoći pri savladavanju školskih obaveza, kao i u razgovorima o školskim obavezama, neovisno o njihovom radnom mjestu.

Međutim, statistički značajne razlike u učestalosti uključivanja uočene su u kontekstu razgovora o planovima za daljnje obrazovanje ($\chi^2(2,874) = 27.603$, $p = .000$, $p < .016$) i pružanju emocionalne podrške ($\chi^2(2,875) = 10.696$, $p = .005$, $p < .016$). Veličina efekta za trenutno zaposlenje roditelja u pružanju emocionalne podrške pokazuje vrlo nisku vrijednost, što upućuje na minimalan utjecaj ove varijable ($\eta^2 = .012$). Nasuprot tome, veličina efekta za angažman u razgovorima o planovima za daljnje obrazovanje nalazi se na granici između niske i srednje, što sugerira da se ne može potpuno zanemariti utjecaj zaposlenja na ovu vrstu angažmana ($\eta^2 = .031$).

U okviru učestalosti uključivanja roditelja u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, dobivene su razlike među grupama „visoko rangirani poslovi“ i „nisko rangirani poslovi“ ($F=405999$, $z=-3.899$, $p=.000$, $p<.016$) te između grupa „srednje rangirani poslovi“ i „nisko rangirani poslovi“ ($F=34943$, $z=-4.735$, $p=.000$, $p<.016$). Pritom, roditelji koji su zaposleni na niže rangiranim poslovima pokazuju češću uključenost od roditelja koji su zaposleni na visoko rangiranim poslovima ($C_3=14$, $Q_3=7$; $C_1=13$, $Q_1=7$). Također, roditelji koji su zaposleni na niže rangiranim poslovima pokazuju češću uključenost u ovom izravnom obliku od roditelja koji su zaposleni na srednje rangiranim poslovima ($C_3=14$, $Q_3=7$; $C_2=12$, $Q_2=7$). Izračunata veličina efekta ipak upućuje na malu jačinu efekta među grupama ($r_1=.15$, $r_2=.18$). Kada je riječ o

razlikama među grupama na varijabli učestalost uključivanja u pružanje emocionalne podrške, dobivene su razlike između onih roditelja koji su trenutno zaposleni na nisko rangiranim poslovima i onih roditelja koji su zaposleni na visoko rangiranim poslovima ($F=43105,500$, $z=-3.173$, $p=.002$, $p<.016$). Pritom, roditelji zaposleni na niže rangiranim poslovima iskazuju češće pružanje emocionalne podrške djeci od roditelja zaposlenih na visoko rangiranim poslovima ($C_3=19$, $Q_3=6$; $C_1=18$, $Q_1=6$). Provjerom postojanje realne razlike između ove dvije grupe, dobiveni rezultat pokazuje maleni efekt što upućuje na oprez prilikom zaključivanja o postojanju razlika ($r=.12$).

Podaci dobiveni u okviru varijable **stupanj obrazovanja roditelja** grupirani su u sedam skupina: bez završene, osnovne škole, završena samo osnovna škola, završena srednja škola, završen sveučilišni ili stručni preddiplomski studij (180 ECTS-a), završen diplomski sveučilišni ili stručni studij (300 ECTS-a), završen poslijediplomski znanstveni magistarski studij i završen poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studij.

Rezultati ispitivanja razlika u medijanima s obzirom na varijablu stupanj obrazovanja roditelja i oblik uključivanja **pomoć u savladavanju školskih obaveza** pokazuju da postoji statistički značajna razlika u odgovorima među sudionicima istraživanja različitog stupnja obrazovanja ($\chi^2(6,1429)=21.800$, $p=.000$, $p<.008$). Izračunata veličina efekta ukazuje na niski efekt stupnja obrazovanja roditelja na učestalost uključivanja u pružanje pomoći oko učenja i pisanja domaće zadaće ($\eta^2=.015$).

Razlike su uočene među grupom sudionika istraživanja koji su završili diplomski sveučilišni ili stručni studij (300 ECTS-a) i grupe sudionika koji su stekli samo osnovnoškolsko obrazovanje ($F=7566$, $z=-3.147$, $p=.002$, $p<.008$) te onih koji su završili srednju školu ($F=115585.500$, $z=-4.007$, $p=.000$, $p<.008$). Pritom, roditelji čiji je najviši postignuti stupanj obrazovanja diplomski studij iskazuju niži stupanj uključenosti u pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće ($C=13$, $Q=5$) od roditelja sa završenim osnovnoškolskim obrazovanjem ($C=15$, $Q=6,25$) i roditelja sa srednjoškolskom diplomom ($C=14$, $Q=6$). Izračunata veličina efekta ipak upućuje na opreznije zaključivanje u vezi razlika među navedenim grupama zbog dobivenih niskih vrijednosti ($r_1=.16$, $r_2=.12$).

Slični rezultati dobiveni su i kod testiranja razlika među grupama s obzirom na varijablu **razgovor o školskim obvezama** ($\chi^2(6,1443)=25.633$, $p=.000$, $p<.008$). Veličina efekta pokazuje realno nisku razliku među grupama ($\eta^2=.017$). Jednako kao i u prethodnom testiranju, i ovdje su se razlike pokazale među grupom sudionika istraživanja koji su završili diplomski

sveučilišni ili stručni studij (300 ECTS-a) ($F=7740$, $z=-3.643$, $p=.000$, $p<.008$) i grupe sudionika koji su stekli samo osnovnoškolsko obrazovanje te onih koji su završili srednju školu ($F=116302$, $z=-4.206$, $p=.000$, $p<.01$). Roditelji čiji je najviši postignuti stupanj obrazovanja diplomski studij i za ovu varijablu iskazuju niži stupanj uključenosti u pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće ($C=16$, $Q=5$) od roditelja sa završenim osnovnoškolskim obrazovanjem ($C=18$, $Q=5$) i roditelja sa srednjoškolskom diplomom ($C=16$, $Q=5$). Veličina efekta ukazuje na slabu jačinu postojanja razlika ($r_1=.18$, $r_2=.12$).

Rezultati analize razlika među grupama u vezi s varijablom **razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanje** pokazali su statistički značajne parametre ($\chi^2(6,1439) = 93.238$, $p = .000$, $p < .008$). Veličina efekta ukazuje na srednju jačinu utjecaja varijable stupanj obrazovanja roditelja na učestalost uključivanja u razgovore o budućem obrazovanju ($\eta^2 = .064$). Statistički značajne razlike su se pojavile u većem broju međugrupnih usporedbi, pri čemu je grupa roditelja s osnovnoškolskim obrazovanjem pokazala značajne razlike u odnosu na sve druge obrazovne skupine. Dodatno izračunavanje veličine efekta pokazalo je različite razine učinka među grupama. Najveći efekt zabilježen je između roditelja koji nemaju završenu osnovnu školu i onih s doktoratom ($r = .66$). Srednja veličina efekta uočena je između roditelja sa završenom osnovnom školom i onih s doktoratom ($r = .43$), između roditelja s osnovnom školom i onih s magisterijem ($r = .41$), te između roditelja s osnovnom školom i onih s diplomskim studijem ($r = .33$). Rezultati također pokazuju da se medijani učestalosti angažmana smanjuju s povećanjem razine obrazovanja sudionika ($C1 = 20$, $Q1 = 7$ do $C7 = 10$, $Q7 = 3$). Ovi nalazi upućuju na zaključak da roditelji s višim stupnjem obrazovanja rjeđe sudjeluju u razgovorima o planovima za daljnje obrazovanje sa svojim djetetom u odnosu na roditelje s nižim stupnjem obrazovanja.

Ispitivanje varijacija među grupama u vezi s **pružanjem emocionalne podrške** utvrdilo je statistički značajne razlike ($\chi^2(6,1441) = 29.268$, $p = .000$, $p < 0,008$). Veličina efekta ukazuje na malu snagu utjecaja stupnja obrazovanja roditelja na pružanje emocionalne podrške djeci ($\eta^2 = .020$). Razlike su primijećene između roditelja bez obrazovanja i drugih obrazovnih skupina, te između roditelja sa srednjom školom i diplomskim studijem ($F = 117962,500$, $z = -4.070$, $p = .000$, $p < .01$). Najveći efekt zabilježen je između roditelja bez osnovne škole i onih s doktoratom ($r = .66$), dok je srednji efekt uočen između roditelja bez osnovne škole i onih s magisterijem ($r = .41$). Roditelji bez osnovne škole pokazali su najčešće pružanje emocionalne podrške ($C = 20$, $Q = 0$) u usporedbi s roditeljima s magisterijem ($C = 18$, $Q = 5$) i doktoratom ($C = 15$, $Q = 7$).

Zaključno, visoko obrazovani roditelji rjeđe sudjeluju u svim oblicima pružanja emocionalne podrške u odnosu na roditelje s nižim stupnjem obrazovanja.

Rezultati dobiveni u okviru varijable **obiteljska primanja** raspoređeni su u pet grupa među kojima je testirano postojanje razlika u učestalosti roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta: 1) do 664 EUR, 2) 665-1327 EUR, 3) 1328-1990 EUR, 4) 1991-2653 EUR, 5) 2654 EUR i više.

Analiza medijana varijabli obiteljska primanja i **pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza** otkriva statistički značajne razlike među sudionicima istraživanja ($\chi^2(4,1363) = 14.310$, $p = .006$, $p < .012$). Veličina efekta sugerira mali utjecaj varijable obiteljska primanja na učestalost pružanja pomoći u učenju ($\eta^2 = .010$). Razlike su primijećene između grupa sudionika s obiteljskim primanjima ispod 664 EUR i onih s prihodima između 1991 i 2653 EUR ($F = 8510.500$, $z = -2.835$, $p = .005$, $p < .01$), kao i između sudionika s primanjima iznad 2654 EUR ($F = 6843.500$, $z = -3.335$, $p = .001$, $p < .01$). Roditelji s nižim primanjima češće sudjeluju u pružanju pomoći pri učenju i pisanju domaćih zadataka ($C = 15$, $Q = 6$) u usporedbi s roditeljima s višim primanjima ($C = 13$, $Q = 6$). Ipak, veličina efekta ukazuje na mali učinak obiteljskih primanja na učestalost pružanja pomoći ($r = .16$ i $r = .19$).

Statistički značajne razlike među grupama u vezi s varijablom **razgovor o školskim obvezama** utvrđene su ($\chi^2(4,1375) = 27.134$, $p = .000$, $p < .012$). Veličina efekta pokazuje mali utjecaj varijable obiteljska primanja na učestalost sudjelovanja u razgovoru o školskim obvezama ($\eta^2 = .019$). Najveće razlike uočene su između roditelja s niskim primanjima (do 664 EUR) i onih s visokim primanjima (2654 EUR i više) ($F = 6171.500$, $z = -4.492$, $p = .000$, $p < .012$) ($r = .26$). Roditelji iz prve skupine ($C = 18$, $Q = 5$) češće sudjeluju u razgovorima o školskim obvezama u usporedbi s roditeljima iz druge skupine ($C = 16$, $Q = 5$). Također, statistički značajne razlike zabilježene su između roditelja s niskim primanjima i roditelja s primanjima između 1991 i 2653 EUR ($F = 8203.500$, $z = -3.488$, $p = .000$, $p < .01$) ($r = .19$), iako veličina efekta u ovom slučaju ukazuje na manji utjecaj.

Rezultati testiranja razlika među grupama za varijablu **razgovor o planovima za daljnje obrazovanje** su statistički značajni ($\chi^2(4,1371) = 62.735$, $p = .000$, $p < .012$). Veličina efekta ($\eta^2 = .045$) ukazuje na manji utjecaj obiteljskih primanja na učestalost uključivanja roditelja u ove razgovore. Najveće razlike uočene su između roditelja s primanjima do 664 EUR i onih s primanjima od 665-1327 EUR. Srednji efekt prisutan je između roditelja s niskim primanjima

(do 664 EUR) i roditelja s višim primanjima ($r = .33$) te s visokim primanjima ($r = .31$). Medijani se smanjuju s povećanjem primanja, osim za roditelje s primanjima većim od 2654 EUR. Rezultati pokazuju da roditelji s nižim primanjima češće sudjeluju u razgovorima o planovima za daljnje obrazovanje djeteta.

Slične rezultate pokazuje testiranje postojanja razlika među grupama podataka s obzirom na varijablu **pružanje emocionalne podrške** ($\chi^2(4,1373)=27.847$, $p=.000$, $p<.012$). Vrijednost veličine efekta pokazuje realno malu jačinu efekta varijable obiteljska primanja na učestalost uključivanja u pružanje emocionalne podrške djeci ($\eta^2=.020$). Uočene razlike među grupama odnose se na roditelje s niskim primanjima (do 664 EUR) u usporedbi s roditeljima viših (1991-2653 EUR) ($F=8216$, $z=-3.269$, $p=.001$, $p<.01$) i visokih primanja (2654 EUR i više) ($F=6819$, $z=-3.378$, $p=.001$, $p<.01$) te na roditelje s mjesečnim prihodima od 665 EUR do 1327 EUR u usporedbi s ostalim grupama. Od svih spomenutih grupa, roditelji s najnižim mjesečnim primanjima iskazuju najučestalije uključivanje u pružanje emocionalne podrške djeci ($C_1=19$, $Q_1=3$; $C_2=19$, $Q_2=4$; $C_3=18$, $Q_3=5$; $C_4=18$, $Q_4=6$; $C_5=17$, $Q_5=6$). Ipak, dobivena vrijednost veličine efekta ukazuje na mali učinak varijable obiteljska primanja na učestalost pružanja emocionalne podrške djeci (raspon koeficijenta je od $r=.09$ do $r=.18$).

Za ispitivanje socioekonomskog statusa obitelji, kao dodatan pokazatelj, ispitana je i **samoprocjena obiteljskog SES-a** te **stambena situacija obitelji**. Sudionici istraživanja procjenjivali su socioekonomski status svoje obitelji u odnosu na ljude iz njihove sredine i to u pet kategorija: znatno lošija od drugih, lošija od drugih, podjednaka kao i kod drugih, bolja od drugih, znatno bolja od drugih. Rezultati ispitivanja postojanja razlika u medijanima s obzirom na varijablu procjena socioekonomskog statusa i izravni oblici uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta, pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika niti u jednom od oblika ($\chi^2(4,1415)=7.398$, $p=0.116$, $p>0.016$; $\chi^2(4,1426)=6.460$, $p=.167$, $p>.016$; $\chi^2(4,1423)=9.597$, $p=.048$, $p>.016$; $\chi^2(4,1426)=9.044$, $p=.060$, $p>.016$). Roditelji se podjednako učestalo uključuju u sve oblike izravne uključenosti bez obzira na to kako procjenjuju svoj socioekonomski status.

Stambena situacija obitelji analizirana je kroz pet kategorija vlasništva nad stanom ili kućom: osobno ili supružnikovo vlasništvo, vlasništvo uže obitelji (očevog ili majčinog), vlasništvo šire obitelji (npr. djed, baka, ujaci), vlasništvo banke (kredit), te unajmljeni stan ili kuća. Radi pojednostavljenja analize i zbog malog broja podataka u nekim kategorijama (npr. vlasništvo

šire obitelji), rezultati su objedinjeni u dvije glavne kategorije: povoljna stambena situacija (osobno ili supružnikovo vlasništvo) i nepovoljna stambena situacija (sve ostale kategorije). Za ispitivanje statističke značajnosti razlika između ovih dviju skupina, proveden je Mann-Whitney test. Rezultati pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u učestalosti pružanja pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće, razgovoru o školskim obvezama, razgovoru o planovima za daljnje obrazovanje, te pružanju emocionalne podrške između roditelja s povoljnim i nepovoljnim stambenim uvjetima ($F=235587.500$, $z=-.674$, $p=.500$, $p>.01$; $F=231913.500$, $z=-1.847$, $p=.065$, $p>.01$; $F=244783$, $z=-.053$, $p=.958$, $p>.01$; $F=236944.500$, $z=-1.135$, $p=.256$, $p>.01$). To upućuje na to da stambena situacija nije povezana s učestalošću uključivanja roditelja u ove aktivnosti.

Svi prikazani rezultati koji se odnose na usporedbu razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji, mogu se iščitati iz tablice 25. Evidentno je da među različitim strukturama obitelji nema statistički značajnih razlika ni u jednom od oblika izravne uključenosti roditelja što upućuje na to da se roditelji podjednako često uključuju u obrazovanje djeteta bez obzira na strukturalna obilježja obitelji. Najviše statistički značajnih razlika uočeno je među različitim grupama podataka s obzirom na varijablu stupanj obrazovanja roditelja. Posebno je važno napomenuti razlike među grupama kada je riječ o uključivanju roditelja u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i pružanje emocionalne podrške. Najveće veličine efekta dobivene su upravo na spomenutim varijablama.

Tablica 25. Testiranje postojanja razlika među grupama s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji

VARIJABLE	OBLICI IZRAVNE UKLJUČENOSTI							
	PUP		RŠO		RPO		EP	
	χ^2 , p	η^2	χ^2 , p	η^2	χ^2 , p	η^2	χ^2 , p	η^2
Struktura obitelji	7.308, p=.293, p>.016	/	4.302, p=.636, p>.016	/	21.421, p<.016	.01	2.714, p=.844, p>.016	/
Broj djece u obitelji	7.738, p=.052, p>.016	/	15.464, p<.016	.01	17.547, p<.016	.02	2.3641, p=.450, p>.016	/
Status zaposlenja roditelja	12.177, p=.016, p>.012	/	16.589, p<.012	.01	97.238, p<.012	.06	11.487, p=.022, p>.012	/
Stupanj obrazovanja roditelja	21.800, p<.008	.01	25.633, p<.008	.01	93.238, p<.008	.06	29.268, p<.008	.02
Obiteljska primanja	14.310, p<.012	.01	27.134, p<.012	.01	62.735, p<.012	.04	27.847, p<.012	.02
Samoprocjena SES-a	7.398, p=.116, p>.016	/	6.460, p=.167, p>.016	/	9.597, p=.048, p>.016	/	9.044, p=.060, p>.016	/

Stambena situacija	235587.5 p=.500, p>.01	/	231913.5 p=.065, p>.01	/	244783 p=.958, p>.01	/	236944,5 p=.256, p>.01	/
--------------------	------------------------------	---	---------------------------	---	-------------------------	---	------------------------------	---

Napomena: PUP – Pomoć u savladavanju školskih obaveza, RŠO – Razgovor o školskim obvezama, RPO – Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, EP - Emocionalna podrška; SES – socioekonomski status obitelji χ^2 – vrijednost K-W testa, η^2 –koeficijent veličine efekta; kod varijable *stambena situacija*, vrijednost testa se odnosi na Mann-Whitney test

5.4. Međukorelacija varijabli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

S ciljem provjere povezanosti između svih mjerenih varijabli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, izračunat je Spearmanov koeficijent korelacije (Tablica 26).

Rezultati pokazuju da su većina kriterijskih varijabli (učestalost uključivanja roditelja u izravne oblike roditeljske uključenosti) i prediktorskih varijabli međusobno povezane. Izuzetak je varijabla Roditeljske aspiracije prema ocjenama djeteta koja nije statistički povezana s tri oblika izravne uključenosti: pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obvezama i razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Učestalost pružanja pomoći u savladavanju školskih obaveza te učestalost uključivanja u razgovor o školskim obvezama i planovima u vezi daljnjeg obrazovanja nije povezana s aspiracijama prema djetetovim ocjenama u školi. Slično tome, prediktorska varijabla Percepcija obrazovanja u užem smislu (važnost stjecanja visokih ocjena) nije statistički značajno povezana s kriterijskim varijablama: pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obvezama i pružanje emocionalne podrške. Odnosno, učestalost roditeljske uključenosti u pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće, razgovoru o školskim obvezama i pružanju emocionalne podrške nije povezana s njihovom percepcijom važnosti obrazovanja u smislu važnosti stjecanja visokih ocjena u školi.

Nepostojanje statistički značajne korelacije utvrđeno je i kod varijable Indirektni pozivi od strane djeteta. Navedena varijabla nije povezana s učestalosti uključivanja roditelja u razgovor o školskim obvezama i razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Ovi rezultati ukazuju na to da se ne može zaključiti da je percepcija roditelja o tome treba li njegovo/njeno dijete pomoć u vezi izvršavanja školskih obaveza povezana s učestalosti uključivanja u navedene izravne oblike.

Statistički značajna povezanost nije pronađena ni u odnosu između varijabli Razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i Roditeljska samoeфикаsnost. Drugim riječima, nije utvrđeno da se roditelji koji sebe procjenjuju ефикаsnijima u uključivanju u obrazovanje njihovog djeteta češće uključuju u razgovor o daljnjem obrazovanju i obrnuto.

Sve ostale kriterijske i prediktorske varijable su međusobno, najčešće umjereno, povezane. Korelacije među njima kreće se u rasponu od slabe (npr. 0,1) do visoke (0,6), te su gotovo uvijek pozitivnog predznaka. Statistički značajno negativna povezanost dobivena je samo između varijabli Pomoć u savladavanju školskih obaveza i Indirektni pozivi od strane djeteta (-0,17). Odnosno, roditelji koji iskazuju učestalo pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće, procjenjuju da njihovo dijete treba manje pomoći u izvršavanju školskih obaveza.

Roditelji koji iskazuju visoku učestalost uključivanja u obrazovanje djeteta u svim izravnim oblicima (pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obvezama, razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, pružanje emocionalne podrške), također se smatraju odgovornima za obrazovanje njihovog djeteta, procjenjuju se ефикаsnijima da se uključe u obrazovanje djeteta, smatraju da je obrazovanje važno, imaju određene aspiracije prema obrazovanju djeteta, procjenjuju da učitelj/ica/razrednik/ica žele da se uključe te smatraju da je njihovom djetetu potrebna pomoć u izvršavanju školskih obaveza.

Tablica 26. Interkorelacija svih mjerenih varijabli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

Varijabla	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. Pomoć u učenju i pisanju domaće zadaće	1	.65**	.35**	.44**	.46**	.25**	.13**	.11**	-.02	.06*	-.01	.08**	.22**	-.17**	.16**
2. Razgovor – školske obveze		1	.37**	.55**	.52**	.35**	.25**	.18**	.02	.17**	.02	.10**	.24**	.00	.26**
3. Razgovor – planovi u vezi obrazovanja			1	.55**	.28**	.17**	.02	.10**	-.06*	.09**	.03	.19**	.14**	.02	.19**
4. Emocionalna podrška				1	.37**	.34**	.24**	.20**	.04	.23**	.05*	.14**	.23**	.05*	.31**
5. Uloga roditelja – školske obaveze					1	.51**	.32**	.25**	.07**	.24**	.11**	.22**	.34**	.12**	.31**
6. Uloga roditelja – vještine i sposobnosti						1	.30**	.30**	.14**	.33**	.05*	.20**	.30**	.12**	.29**
7. Roditeljska samoeфикаsnost							1	.30**	.20**	.24**	.21**	.05	.18**	.42**	.41**
8. Percepcija obrazovanja – širi smisao								1	.17**	.36**	.26**	.20**	.25**	.14**	.21**
9. Percepcija obrazovanja - uži smisao									1	.23**	.13**	.08**	.08**	.10**	.07**
10. Roditeljske aspiracije – obrazovni put										1	.17**	.33**	.16**	.14**	.19**
11. Roditeljske aspiracije – ocjene											1	.29**	.05*	.20**	.12**
12. Roditeljske aspiracije – buduće zanimanje												1	.15**	.10**	.15**
13. Pozivi od strane učitelja/razrednika													1	.09**	.37**
14. Pozivi od strane djeteta – indirektni														1	.38**
15. Pozivi od strane djeteta – direktni															1

Napomena: **p<0,01; *p<0,05

5.5. Prediktori učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta – hijerarhijska regresijska analiza

Hijerarhijska regresijska analiza prikladna je za provjeru glavne hipoteze jer omogućuje utvrđivanje doprinosa svake korištene varijable u objašnjavanju varijance kriterija. Za utvrđivanje u kojoj mjeri individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece mogu objasniti učestalost oblika izravne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta korištena je hijerarhijska regresijska analiza. Prediktorske varijable su: I) individualne karakteristike roditelja i djece (spol roditelja i djece, razred, poludnevni/cjelodnevni boravak), II) obilježja obitelji (struktura, broj djece u obitelji, socioekonomski status), III) roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece (shvaćanje roditeljske uloge, roditeljska samoefikasnost, percepcija obrazovanja, roditeljske aspiracije, roditeljske aspiracije prema obrazovanju, pozivi od strane učitelja/razrednika, pozivi os strane djeteta). Kriterijska varijabla je *učestalost oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta*. Validacija instrumenta za mjerenje učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta pokazala je postojanje 4 faktora (kompozita varijabli) kojima se mjere: I) pomoć u savladavanju školskih obaveza; II) razgovor o školskim obvezama; III) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja; IV) pružanje emocionalne podrške.

Analiza je provedena u tri koraka. Prvi korak temeljen je na teorijskim očekivanjima i nalazima prethodnih istraživanja koja ukazuju na značajnu povezanost individualnih karakteristika roditelja i djece, obiteljskih obilježja te roditeljskih odluka o uključenosti (npr. Christenson i Sheridan, 2001; Epstein, 2001; Galindo i Sheldon, 2012; Henderson i Mapp, 2002; Hill i Tyson, 2009; Hoover-Dempsey i Sandler, 1995; Shumow i Miller, 2001). Sukladno tome, prediktorska varijabla *individualne karakteristike roditelja i djece* uključena je u model u prvom koraku analize. Ispitano je u kojoj mjeri spol roditelja, spol djeteta te razred koji dijete pohađa doprinose učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. U 2. koraku utvrđeno je u kojoj mjeri obilježja obitelji (struktura, broj djece u obitelji i SES) mogu objasniti dio varijance kriterija, povrh onoga što je objašnjeno doprinosom individualnih karakteristika roditelja i djece. U 3. koraku utvrđeno je u kojoj mjeri roditeljska odluka o uključenosti može objasniti dio varijance kriterija, povrh onoga što je već objašnjeno doprinosom individualnih karakteristika roditelja i djece i obilježja obitelji.

Potrebno je istaknuti kako su zadovoljeni određeni preduvjeti za provedbu analize, a koji se odnose na veličinu uzorka i vrste korištenih varijabli. Prema literaturi, veličina uzorka računa

se po formuli $R=k/N-1$, pri čemu R označava vrijednost kojom se procjenjuje prikladnost veličina uzorka, k predstavlja broj prediktora u modelu, a N broj ispitanika. Što je vrijednost R bliža nuli, to je veličina uzorka prihvatljivija za provedbu analize (Field, 2013). U ovom istraživanju, preduvjet prikladnosti veličine uzorka je zadovoljen ($R=0,015$). Također, vrste korištenih varijabli su u skladu sa zahtjevima regresijske analize. Prediktorske varijable moraju biti kvantitativne ili kategoričke (dihotomne), a kriterijska varijabla mora biti kvantitativna, kontinuirana. One prediktorske varijable koje inicijalno nisu zadovoljavale ovaj kriterij, naknadno su rekodirane u odgovarajući oblik (tzv. dummy varijable). Dodatno, utvrđeni su pokazatelji multikolinearnosti podataka (VIF i Tolerance) kao jednog od najvažnijih preduvjeta za provedbu ove analize. Prema literaturi, vrijednost Tolerance ne smije biti manja od 0.10 (Menard, 1995, prema Field, 2013), dok vrijednost VIF (Variance inflation factor) ne smije biti veća od 10 (Bowerman i O'Connell, 1990, prema Field, 2013). U ovom istraživanju navedeni preduvjeti su zadovoljeni (VIF= 1.001, Tolerance=.999). Vizualnom inspekcijom histograma i P-P dijagrama, uočava se da je zadovoljen preduvjet normalnosti distribucije reziduala. Pretpostavka o nezavisnosti reziduala provjerena je Durbin-Watson testom. Vrijednosti oko 2 pokazatelj su dobrog modela (odbacuje se model ako je vrijednost manja od 1, a veća od 3) (Field, 2013). U ovom istraživanju zadovoljen je i ovaj preduvjet (2.056). Također, zadovoljeni su pokazatelji preduvjeta nepostojanja multikolinearnosti (VIF – od 1.203 do 1.838, Tolerance – od .544 do .860). Testiranje preduvjeta homoscedasticiteta provedeno je scatter-plot dijagramom raspršenja iz kojeg je uočljivo da je većina podataka grupirana oko nule, što ukazuje na zadovoljenost kriterija. Također, iz scatter-plot dijagrama ne uočava se krivulja koja bi ukazala na nelinearnost odnosa varijabli pa se i ova pretpostavka može smatrati zadovoljenom (Field, 2013).

Hijerarhijska regresijska analiza – pomoć u savladavanju školskih obaveza

Korak 1. Uvođenje osnovnog modela

U prvom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere individualne karakteristike roditelja i djece (spol roditelja (0 – muški; 1 – ženski), spol djece (0 – muški; 1 – ženski), razred (0 – treći; 1 – sedmi) pohađanje poludnevnog/cjelodnevnog boravka u školi (0 – da; 1 – ne)), dok se kriterijska varijabla odnosila na prvi izravni oblik uključenosti *pomoć u savladavanju školskih obaveza* (Tablica 26). Koeficijent multiple korelacije između prediktora i kriterija ukazuje na nisku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.102$). Prema uvriježenoj Guilfordovoj tablici, vrijednosti Pearsonovog koeficijenta imaju raspon od -1 do $+1$ pri čemu vrijednost do $\pm .20$ označava slabu, gotovo neznatnu povezanost, od $\pm .21$ do $.40$ nisku povezanost, od $\pm .41$ do $.70$ umjerenu povezanost, od $\pm .71$ do $.90$ visoku povezanost, a vrijednosti od $\pm .91$ do 1 vrlo visoku povezanost (van Aswegen i Engelbrecht, 2009). Prema Cohenu (1992), Pearsonov koeficijent do $.29$ podrazumijeva mali efekt i objašnjava 1% ukupne varijance, vrijednost od $.30$ do $.49$ podrazumijeva srednji efekt i objašnjava 9% ukupne varijance, a vrijednost od $.50$ do 1 podrazumijeva veliki efekt i objašnjava 25% ukupne varijance.

Utvrđeno je da individualne karakteristike roditelja i djece objašnjavaju 1,6% varijance učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – pomoć u savladavanju školskih obaveza ($R^2=.016$, $F(4,997)=4.082$, $p<.01$).

Od četiri varijable individualnih karakteristika roditelja i djece, samo su spol roditelja ($b=.665$, $t=2.144$, $p=.032$, $p<.05$) i pohađanje cjelodnevnog/poludnevnog boravka u školi ($b=-.701$, $t=-2.513$, $p=.012$, $p<.05$) statistički značajni prediktori učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta - pomoć u savladavanju školskih obaveza. Pritom, rezultati pokazuju da se majke češće uključuju u pružanje pomoći u savladavanje školskih obaveza od očeva. Također, roditelji djece koja ne pohađaju cjelodnevni/poludnevni boravak u školi se češće uključuju u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza od roditelja djece koja pohađaju cjelodnevni/poludnevni boravak u školi.

Korak 2. Dodavanje novih prediktora – obilježja obitelji

U drugom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere obilježja obitelji: struktura, broj djece u obitelji i SES (status zaposlenja, stupanj obrazovanja roditelja, obiteljska primanja).

Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora i kriterija ukazuje na nisku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.184$).

Utvrđeno je da obilježja obitelji statistički značajno doprinose regresijskom modelu ($R^2=.034$, $F(13,912)=2.454$, $p=.003$, $p<0,01$). Nakon uvođenja drugog koraka, obilježja obitelji objašnjavaju dodatnih 2,5% varijance, povrh onoga što su objasnili prediktori iz skupa prediktora individualne karakteristike roditelja i djece ($\Delta R=.016$). Uvođenjem varijabli obilježja obitelji kao novih prediktora u model, rezultati pokazuju da su od pojedinačnih prediktora značajni ostali i spol roditelja i poludnevni/cjelodnevni boravak u školi. Od pojedinačnih prediktora iz skupa prediktora obilježja obitelji statistički značajni su samo stupanj obrazovanja roditelja¹² – srednja škola ($b=.895$, $t=2.548$, $p=.011$, $p<.05$) i prijediplomski sveučilišni ili stručni studij ($b=1.383$, $t=2.803$, $p=.005$, $p<.01$). Prema dobivenim rezultatima, roditelji koji su završili srednju školu i koji su završili prijediplomski studij se više uključuju u obrazovanje djeteta od roditelja koji su završili neki drugi stupanj obrazovanja (Tablica 26).

Korak 3. Dodavanje novih prediktora – roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta

U trećem koraku uvrštene su prediktorske varijable koje mjere roditeljsku odluku o uključenosti u obrazovanje djeteta: shvaćanje roditeljske uloge, procjena samoeфикаsnosti, percepcija vlastitog obrazovanja roditelja, aspiracije prema obrazovanju djeteta, pozivi od strane učitelja/razrednika, pozivi od strane djeteta. Koeficijent multiple korelacije između prediktora i kriterija ukazuje na srednje visoku do visoku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.566$).

¹² Varijable su kodirane na način da 0 označava da ispitanik nije završio određeni stupanj obrazovanja, a 1 označava je jest (0 – ne; 1 – da).

Utvrđeno je da navedene prediktorske varijable objašnjavaju znatan dio varijance učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta - pomoć u savladavanju školskih obaveza ($R^2=.320$, $F(28,488)=16.016$, $p=.000$, $p<.01$).

Uvođenjem prediktorskih varijabli u trećem koraku (Tablica 27), rezultati pokazuju da dolazi do promjene u postotku objašnjene varijance prethodnim prediktorima. Skup prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* objašnjava dodatnih 27,8% varijance kriterija (učestalost uključivanja roditelja u pružanje pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće). Također, uvođenjem trećeg modela, javlja se statistička značajnost prediktora razred koji dijete pohađa. Prema dobivenim rezultatima, roditelji učenika trećih razreda češće se uključuju od učenika sedmih razreda u pomoć u savladavanju školskih obaveza ($b=-.411$, $t=-2.197$, $p=.028$, $p<.05$).

Nakon što su izolirani efekti varijabli koje su uvedene u prvom i drugom koraku regresijske analize, značajnima su se pokazali neki pojedinačni prediktori iz skupa prediktora „*roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta*“: Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza ($b=.455$, $t=11.455$, $p=.000$, $p<.01$), Procjena roditeljske samosefikasnosti ($b=.093$, $t=2.435$, $p=.015$, $p<.05$), Obrazovanje za dobrobit cijelog društva ($b=.120$, $t=-2.150$, $p=.032$, $p<.05$), Aspiracije prema visokim ocjenama ($b=-.149$, $t=2.554$, $p=.011$, $p<.05$) i Indirektni pozivi od strane djeteta ($b=-.411$, $t=-8.839$, $p=.000$, $p<.01$).

Rezultati istraživanja pokazuju da porastom pojedinih prediktora, raste i kriterij. Konkretnije, što u većoj mjeri roditelji shvaćaju svoju ulogu u obrazovanju djeteta kroz odgovornost za izvršavanje trenutnih školskih obaveza djeteta, to su oni uključeniji u pružanje pomoći pri savladavanju školskih obaveza. Isto tako, što su više razine samoeфикаsnosti roditelja, to su oni više uključeni u pružanje pomoći pri savladavanju školskih obaveza. Nadalje, što u većoj mjeri roditelji percipiraju obrazovanje kao važan aspekt razvoja dobrobiti za cijelo društvo, to su oni uključeniji u pružanje pomoći djetetu u savladavanju školskih obaveza.

Istovremeno, što u većoj mjeri roditelji očekuju od djeteta postizanje viših ocjena i upis na fakultet te što procjenjuju svoje dijete samostalnije, to su manje uključeni u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza.

Nakon uvođenja skupa prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* u treći korak hijerarhijske analize, spol roditelja, pohađanje poludnevnog/cjelodnevnog boravka u školi te stupanj obrazovanja roditelja više nisu statistički značajni prediktori uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta – pomoć u savladavanju školskih obaveza.

Tablica 27. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza

Varijable	Model 1			Model 2			Model 3		
	b	SE b	β	b	SE b	β	b	SE b	β
(konstanta)	13.874	.414		13.606	.438		13.815	.454	
Spol roditelja	.665	.310	.067*	.829	.325	.083*	.312	.292	.032
Spol djeteta	-.272	.259	-.033	-.314	.268	-.038	.253	.241	.031
Razred	-.586	.296	-.062	-.483	.308	-.051	-.607	.276	-.065*
Poludnevni boravak	-.701	.279	-.079*	-.672	.289	-.076*	-.450	.260	-.051
(konstanta)				12.946	1.044		13.787	.995	
Obiteljska struktura				.078	.543	.005	.382	.495	.023
Broj djece u obitelji									
Status zaposlenja				.110	.410	.009	-.383	.385	-.027
Obiteljska primanja				-.043	.146	-.012	.030	.133	.008
SO – bez završene osnovne škole				-.141	2.910	-.002	-1.231	2.439	-.015
SO – osnovna škola				1.638	1.034	.055	.750	.954	.024
SO – srednja škola				.895	.351	.108*			
SO – prijediplomski studij				1.383	.493	.103**	.646	.410	.048
SO – diplomski studij				-.107	-3.264	.001	-.353	.332	-.039
SO – magistarski studij				.255	.791	.011	.371	.688	.017
SO – doktorski studij				-.606	1.316	-.015	-.185	1.122	-.005
(konstanta)							7.082	2.205	
Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza							.455	.040	.411**
Uloga roditelja - odgovornost za razvoj djetetovih vještina							.012	.073	.006
Roditeljska samoefikasnost							.093	.038	.094*
Obrazovanje za dobrobit cijelog društva							.120	.047	.084*
Obrazovanje za visoke ocjene							-.088	.047	-.057
Aspiracije prema obrazovnom putu djeteta							-.225	.126	-.059
Aspiracije prema visokim ocjenama							-.149	.069	-.072*
Aspiracije prema obrazovanju za buduće zanimanje							.077	.083	.031
Pozivi od strane učitelja/razrednika							.043	.032	.042
Indirektni pozivi od strane djeteta							-.411	.046	-.317*
Direktni pozivi od strane djeteta							.104	.063	.060
R ²		0.016			0.034			0.320	

Napomena: SO – stupanj obrazovanja; b – nestandardizirani regresijski koeficijent; SE b – standardna pogreška koeficijenta regresije, β - beta ponder; R^2 – koeficijent multiple determinacije; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

S obzirom na to da se F-omjer modela povećava s dodavanjem skupova prediktora, može se protumačiti kako ovaj model dobro predviđa ishod (Field, 2013). Dodatan pokazatelj modela jest i podatak o prilagođenom koeficijentu multiple determinacije, odnosno prilagođenom R^2 (eng. Adjusted R^2). Prema literaturi, Adjusted R^2 pokazuje koliko bi se ukupno varijance objasnilo kada bi podaci bili dobiveni na temelju cijele populacije, odnosno koliko dobro uzorak reprezentira populaciju. Model je dobar ako su R^2 i Adjusted R^2 podjednaki (Field, 2013), što je u ovom slučaju zadovoljeno ($R^2=.320$, Adjusted $R^2=.300$). S ciljem identificiranja slučajeva koji značajno odstupaju od skupa podataka i zbog toga potencijalno utječu na rezultate, provjerene su Mahalanobisove distance. Međutim, naknadnim izostavljanjem podataka (uočena su 2 slučaja) koji značajno odstupaju, ne dolazi do promjene u vrijednostima parametara hijerarhijske regresijske analize što može sugerirati da su ti konkretni slučajevi manje važni za donošenje konačnih zaključaka te će se zadržati u daljnjoj analizi.

Hijerarhijska regresijska analiza – razgovor o školskim obvezama

Korak 1. Uvođenje osnovnog modela

U prvom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere individualne karakteristike roditelja i djece (spol roditelja (0 – muški; 1 – ženski), spol djece (0 – muški; 1 – ženski), razred (0 – treći; 1 – sedmi) pohađanje poludnevnog/cjelodnevnog boravka u školi (0 – da; 1 – ne)), dok se kriterijska varijabla odnosila na drugi izravni oblik uključenosti *razgovor o školskim obvezama*. Koeficijent multiple korelacije između prediktora i kriterija ukazuje na nisku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.159$) (Tablica 27).

Utvrđeno je da individualne karakteristike roditelja i djece objašnjavaju 2,5% varijance učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – pomoć u savladavanju školskih obaveza ($R^2=.025$, $F(4,999)=6.503$, $p<.01$).

Od četiri varijable individualnih karakteristika roditelja i djece, samo su spol roditelja ($b=.877$, $t=3.422$, $p=.001$, $p<.01$) i razred ($b=-.828$, $t=-3.389$, $p=.001$, $p<.01$) statistički značajni prediktori učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – razgovor o školskim obvezama. Pritom, rezultati pokazuju da se majke češće uključuju u razgovor o školskim obvezama od očeva. Također, roditelji djece koja trećih razreda se češće uključuju u razgovor o školskim obvezama od roditelja djece sedmih razreda.

Korak 2. Dodavanje novih prediktora – obilježja obitelji

U drugom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere obilježja obitelji: struktura, broj djece u obitelji i SES (status zaposlenja, stupanj obrazovanja roditelja, obiteljska primanja) (Tablica 27).

Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora i kriterija ukazuje na nisku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.234$).

Utvrđeno je da obilježja obitelji statistički značajno doprinose regresijskom modelu ($R^2=.055$, $F(13,918)=4.092$, $p=.000$, $p<.01$). Nakon uvođenja drugog koraka, obilježja obitelji objašnjavaju dodatnih 5,5% varijance, povrh onoga što su objasnili prediktori iz skupa prediktora individualne karakteristike roditelja i djece ($\Delta R=.028$). Uvođenjem varijabli obilježja obitelji kao novih prediktora u model, rezultati pokazuju da su od pojedinačnih prediktora značajni ostali i spol roditelja i razred koji dijete pohađa. Od pojedinačnih prediktora

iz skupa prediktora obilježja obitelji statistički značajni su samo obiteljska mjesečna primanja ($b=-.303$, $t=-2.525$, $p=.012$, $p<.05$). Dobiveni rezultati pokazuju da, što su veća obiteljska mjesečna primanja, to su roditelji manje uključeni u razgovor o školskim obvezama.

Korak 3. Dodavanje novih prediktora – roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta

U trećem koraku uvrštene su prediktorske varijable koje mjere roditelju odluku o uključenosti u obrazovanje djeteta: shvaćanje roditeljske uloge, procjena roditeljske samoeфикаsnosti, percepcija obrazovanja roditelja, roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, pozivi od strane učitelja/razrednika, pozivi od strane djeteta (Tablica 28). Koeficijent multiple korelacije između prediktora i kriterija ukazuje na visoku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.604$).

Utvrđeno je da navedene prediktorske varijable objašnjavaju znatan dio varijance učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – razgovor o školskim obvezama ($R^2=.365$, $F(24,818)=19.604$, $p=.000$, $p<.01$).

Uvođenjem prediktorskih varijabli u trećem koraku, rezultati pokazuju da dolazi do promjene u postotku objašnjene varijance prethodnim prediktorima. Skup prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* objašnjava dodatnih 36,5% varijance kriterija (učestalost razgovora roditelja s djecom o školskim obvezama).

Nakon što su izolirani efekti varijabli koje su uvedene u prvom i drugom koraku regresijske analize, značajnima su se pokazali neki pojedinačni prediktori iz skupa prediktora „roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta“: Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza ($b=.455$, $t=11.455$, $p=.000$, $p<.01$), Procjena roditeljske samoeфикаsnosti ($b=.094$, $t=3.120$, $p=.002$, $p<.01$), Pozivi od strane učitelja/razrednika ($b=.054$, $t=2.070$, $p=.039$, $p<.05$), Indirektni pozivi od strane djeteta ($b=-.188$, $t=-4.985$, $p=.000$, $p<.01$) i Direktni pozivi od strane djeteta ($b=.106$, $t=2.083$, $p=.038$, $p<.05$).

Rezultati istraživanja pokazuju da porastom pojedinih prediktora, raste i kriterij. Konkretnije, što u većoj mjeri roditelji shvaćaju svoju roditeljsku ulogu u obrazovanju djeteta kroz odgovornost za izvršavanje trenutnih školskih obaveza djeteta to su oni uključeni u razgovor o školskim obvezama. Isto tako, što su više razine samoeфикаsnosti roditelja te što percipiraju potrebnijim za vlastito uključivanje (odnosno, što ih dijete više direktno poziva da se uključe) u obrazovanje, to su oni više uključeni u razgovor o školskim obvezama.

Istovremeno, što u većoj mjeri roditelji procjenjuju svoje dijete samostalnije, to su manje uključeni u razgovor o školskim obvezama.

Nakon uvođenja skupa prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* u treći korak hijerarhijske analize, ostaje statistički značajna varijabla razred ($b = -.792$, $t = -3.528$, $p = .000$ $p < .01$), a varijable spol roditelja te obiteljska mjesečna primanja više nisu statistički značajni prediktori uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta – razgovor o školskim obvezama.

Tablica 28. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz razgovor o školskim obvezama

Varijable	Model 1			Model 2			Model 3		
	b	SE b	β	b	SE b	β	b	SE b	β
(konstanta)	16.437	.340		16.521	.346		16.310	.380	
Spol roditelja	.877	.256	.107**	.834	.260	.101**	.423	.238	.051
Spol djeteta	-.224	.213	-.033	-.232	.216	-.034	.183	.196	.027
Razred	-.828	.244	-.106**	-.847	.249	-.108**	-.792	.225	-.101**
Poludnevni boravak	-.278	.229	-.038	-.330	.233	-.045	-.011	.211	-.001
(konstanta)				17.352	.887		17.238	.964	
Obiteljska struktura				-.447	.446	-.034	-.222	.402	-.016
Broj djece u obitelji									
Status zaposlenja				.506	.340	.049	.254	.314	.023
Obiteljska primanja				-.303	.120	-.097*	-.118	.108	-.037
SO – bez završene osnovne škole				-2.919	2.387	-.039	-3.383	1.984	-.048
SO – osnovna škola				.659	.775	.028	-.035	.750	-.001
SO – srednja škola									
SO – prijediplomski studij				.353	.379	.031	.306	.333	.027
SO – diplomski studij				-.435	.290	-.056	-.132	.269	-.017
SO – magistarski studij				-.379	.637	-.020	.485	.550	.026
SO – doktorski studij				-1.239	1.091	-.037	-.074	.912	-.002
(konstanta)							3.006	1.857	
Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza							.408	.032	.438**
Uloga roditelja - odgovornost za razvoj djetetovih vještina							.116	.060	.067
Roditeljska samoefikasnost							.090	.031	.108**
Obrazovanje za dobrobit cijelog društva							.073	.038	.062

Obrazovanje za visoke ocjene		-.033	.038	-.026
Aspiracije prema obrazovnom putu djeteta		-.086	.102	-.027
Aspiracije prema visokim ocjenama		-.115	.056	-.066
Aspiracije prema obrazovanju za buduće zanimanje		.106	.068	.052
Pozivi od strane učitelja/razrednika		.054	.026	.064*
Indirektni pozivi od strane djeteta		-.188	.038	-.172**
Direktni pozivi od strane djeteta		.106	.051	.073*
R ²	.025	.055	.365	
F za R ²	F _(4,999) =6.503**	F _(13,918) =4.092**	F _(24,818) =19.604**	

Napomena: SO – stupanj obrazovanja; b – nestandardizirani regresijski koeficijent; SE b – standardna pogreška koeficijenta regresije, β - beta ponder; R² – koeficijent multiple determinacije; *p<0,05, **p<0,01

S obzirom na to da se F-omjer modela povećava s dodavanjem skupova prediktora, može se protumačiti kako ovaj model dobro predviđa ishod (Field, 2013). Dodatan pokazatelj modela jest i podatak o prilagođenom koeficijentu multiple determinacije, odnosno prilagođenom R² (eng. Adjusted R²). Prema literaturi, Adjusted R² pokazuje koliko bi se ukupno varijance objasnilo kada bi podaci bili dobiveni na temelju cijele populacije, odnosno koliko dobro uzorak reprezentira populaciju. Model je dobar ako su R² i Adjusted R² podjednaki (Field, 2013), što je u ovom slučaju zadovoljeno (R²=.365, Adjusted R²=.347).

Hijerarhijska regresijska analiza – razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja

Korak 1. Uvođenje osnovnog modela

U prvom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere individualne karakteristike roditelja i djece (spol roditelja (0 – muški; 1 – ženski), spol djece (0 – muški; 1 – ženski), razred (0 – treći; 1 – sedmi) pohađanje poludnevnog/cjelodnevnog boravka u školi (0 – da; 1 – ne)), dok se kriterijska varijabla odnosila na treći izravni oblik uključenosti *razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja*. Koeficijent multiple korelacije između prediktora i kriterija ukazuje da nema povezanosti skupa prediktora s kriterijem ($R^2=.004$, $F(4,995)=.920$, $p=.452$ $p>.05$) (Tablica 28).

Korak 2. Dodavanje novih prediktora – obilježja obitelji

U drugom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere obilježja obitelji: struktura, broj djece u obitelji i SES (status zaposlenja, stupanj obrazovanja roditelja, obiteljska primanja).

Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora i kriterija ukazuje na nisku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.287$) (Tablica 28).

Utvrđeno je da obilježja obitelji statistički značajno doprinose regresijskom modelu ($R^2=.082$, $F(13,913)=6.300$, $p=.000$, $p<.01$). Nakon uvođenja drugog koraka, obilježja obitelji objašnjavaju dodatnih 8,2% varijance, povrh onoga što su objasnili prediktori iz skupa prediktora individualne karakteristike roditelja i djece ($\Delta R=.079$). Uvođenjem varijabli obilježja obitelji kao novih prediktora u model, rezultati pokazuju da su od pojedinačnih prediktora iz skupa prediktora obilježja obitelji statistički značajni stupanj obrazovanja roditelja¹³ – osnovna škola ($b=3.403$, $t=3.297$, $p=.001$, $p<.01$); diplomski sveučilišni ili stručni studij ($b=-1.856$, $t=-5.176$, $p=.000$, $p<.01$); poslijediplomski magistarski studij ($b=-1.856$, $t=-2.354$, $p=.019$, $p<.05$) i poslijediplomski doktorski studij ($b=-3.690$, $t=-2.736$, $p=.006$, $p<.01$). Dobiveni rezultati pokazuju da, što je veća razina obrazovanja roditelja, to su roditelji manje uključeni u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja.

¹³ Varijable su kodirane na način da 0 označava da ispitanik nije završio određeni stupanj obrazovanja, a 1 označava je jest (0 – ne; 1 – da).

Korak 3. Dodavanje novih prediktora – roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta

U trećem koraku uvrštene su prediktorske varijable koje mjere roditelju odluku o uključenosti u obrazovanje djeteta: shvaćanje roditeljske uloge, procjena roditeljske samoeфикаsnosti, percepcija obrazovanja roditelja, roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, pozivi od strane učitelja/razrednika, pozivi od strane djeteta. Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora i kriterija ukazuje na nisku do srednje visoku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.397$) (Tablica 29).

Utvrđeno je da navedene prediktorske varijable objašnjavaju znatan dio varijance učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja ($R^2=.397$, $F(24,818)=6.393$, $p=.000$, $p<.01$).

Uvođenjem prediktorskih varijabli u trećem koraku, rezultati pokazuju da dolazi do promjene u postotku objašnjene varijance prethodnim prediktorima. Skup prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* objašnjava dodatnih 15,8% varijance kriterija (učestalost razgovora roditelja s djecom o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja).

Nakon što su izolirani efekti varijabli koje su uvedene u prvom i drugom koraku regresijske analize, značajnima su se pokazali neki pojedinačni prediktori iz skupa prediktora „roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta“: Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza ($b=.195$, $t=4.224$, $p=.000$, $p<.01$), Obrazovanje za dobrobit cijelog društva ($b=.126$, $t=2.319$, $p=.021$, $p<.05$), Obrazovanje za visoke ocjene ($b=-.120$, $t=-2.161$, $p=.031$, $p<.05$), Aspiracije prema obrazovanju za buduće zanimanje ($b=.298$, $t=3.081$, $p=.002$, $p<.01$), Direktni pozivi od strane djeteta ($b=.156$, $t=2.148$, $p=.032$, $p<.05$).

Rezultati istraživanja pokazuju da porastom pojedinih prediktora, raste i kriterij. Konkretnije, što u većoj mjeri roditelji shvaćaju svoju roditeljsku ulogu u obrazovanju djeteta kroz odgovornost za izvršavanje trenutnih školskih obaveza djeteta to su oni uključeni u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Isto tako, što su više razine stavova roditelja od povezanosti obrazovanja s dobrobiti društva te što više očekuju od obrazovanja za pripremi djeteta za buduće zanimanje to su oni više uključeni u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Također, što roditelji više procjenjuju da su njihova djeca direktnija u iskazivanju potrebe da se uključe u obrazovanje, to su oni više uključeni u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja.

Istovremeno, što u većoj mjeri roditelji iskazuju važnost visokih ocjena tijekom školovanja, to su manje uključeni u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja.

Nakon uvođenja skupa prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* u treći korak hijerarhijske analize, ostaje statistički značajna varijabla stupanj obrazovanja roditelja i to samo za one roditelje koji su završili osnovnu školu ($b=2.962$, $t=2.682$, $p=.007$ $p<.01$) i diplomski sveučilišni ili stručni studij ($b=-1.130$, $t=-2.925$, $p=.004$ $p<.01$), dok poslijediplomski magistarski studij i poslijediplomski doktorski studij više nisu statistički značajni prediktori uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta – razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja.

Tablica 29. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja

Varijable	Model 1			Model 2			Model 3		
	b	SE b	β	b	SE b	β	b	SE b	β
(konstanta)	12.797	.436		12.637	.463		12.628	.481	
Spol roditelja	-.232	.327	-.023	-.075	.333	-.007	-.344	.341	-.034
Spol djeteta	.251	.271	.029	.170	.275	.020	.200	.280	.023
Razred	.440	.312	.045	.313	.318	.032	.166	.322	.017
Poludnevni boravak	.139	.292	.015	.293	.296	.032	.478	.303	.052
(konstanta)				14.408	1.100		14.312	1.185	
Obiteljska struktura				-.334	.562	-.020	-.256	.582	-.015
Broj djece u obitelji									
Status zaposlenja				.047	.419	-.070	.207	.449	.015
Obiteljska primanja				-.275	.149	-.070	-.254	.155	-.064
SO – bez završene osnovne škole				2.114	2.948	.023	1.219	2.844	.014
SO – osnovna škola				3.403	1.032	.106**	2.962	1.104	.089**
SO – srednja škola									
SO – prijediplomski studij				-.706	.468	-.050	-.463	.478	-.033
SO – diplomski studij				-1.856	.359	-.191**	-1.130	.386	-.119**
SO – magistarski studij				-1.856	.788	-.078*	-.811	.789	-.035
SO – doktorski studij				-3.690	1.349	-.089**	-2.664	1.308	-.068
(konstanta)							3.779	2.654	
Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza							.195	.046	.168**
Uloga roditelja - odgovornost za razvoj djetetovih vještina							.105	.085	.049
Roditeljska samoefikasnost							-.060	.044	-.058

Obrazovanje za dobrobit cijelog društva	.126	.054	.085*
Obrazovanje za visoke ocjene	-.120	.055	-.073*
Aspiracije prema obrazovnom putu djeteta	-.022	.146	-.005
Aspiracije prema visokim ocjenama	.003	.081	.001
Aspiracije prema obrazovanju za buduće zanimanje	.298	.097	.117**
Pozivi od strane učitelja/razrednika	-.021	.038	-.020
Indirektni pozivi od strane djeteta	-.026	.054	-.019
Direktni pozivi od strane djeteta	.156	.073	.086*
R ²	.004	.082	.158
F za R ²	F _(4,995) =.920	F _(13,913) =6.300**	F _(24,818) =6.392**

Napomena: SO – stupanj obrazovanja; b – nestandardizirani regresijski koeficijent; SE b – standardna pogreška koeficijenta regresije, β - beta ponder; R² – koeficijent multiple determinacije; *p<0,05, **p<0,01

S obzirom na to da se F-omjer modela povećava s dodavanjem skupova prediktora, može se protumačiti kako ovaj model dobro predviđa ishod (Field, 2013). Dodatan pokazatelj modela jest i podatak o prilagođenom koeficijentu multiple determinacije, odnosno prilagođenom R² (eng. Adjusted R²). Prema literaturi, Adjusted R² pokazuje koliko bi se ukupno varijance objasnilo kada bi podaci bili dobiveni na temelju cijele populacije, odnosno koliko dobro uzorak reprezentira populaciju. Model je dobar ako su R² i Adjusted R² podjednaki (Field, 2013), što je u ovom slučaju zadovoljeno (R²=.158, Adjusted R²=.133).

Hijerarhijska regresijska analiza – pružanje emocionalne podrške djetetu

Korak 1. Uvođenje osnovnog modela

U prvom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere individualne karakteristike roditelja i djece (spol roditelja (0 – muški; 1 – ženski), spol djece (0 – muški; 1 – ženski), razred (0 – treći; 1 – sedmi) pohađanje poludnevnog/cjelodnevnog boravka u školi (0 – da; 1 – ne)), dok se kriterijska varijabla odnosila na četvrti izravni oblik uključenosti *pružanje emocionalne podrške*. Koeficijent multiple korelacije između prediktora i kriterija ukazuje na nisku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.105$) (Tablica 29).

Utvrđeno je da individualne karakteristike roditelja i djece objašnjavaju 1,1% varijance učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – pružanje emocionalne podrške ($R^2=.011$, $F(4,995)=2.753$, $p=.027$ $p<.05$).

Od četiri varijable individualnih karakteristika roditelja i djece, samo je spol roditelja ($b=.728$, $t=3.029$, $p=.003$, $p<.01$) statistički značajan prediktor učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – pružanje emocionalne podrške. Pritom, rezultati pokazuju da majke češće pružaju emocionalnu podršku djeci od očeva.

Korak 2. Dodavanje novih prediktora – obilježja obitelji

U drugom koraku uvrštene su prediktorske varijable kojima se mjere obilježja obitelji: struktura, broj djece u obitelji i SES (status zaposlenja, stupanj obrazovanja roditelja, obiteljska primanja).

Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora i kriterija ukazuje na nisku, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.196$).

Utvrđeno je da obilježja obitelji statistički značajno doprinose regresijskom modelu ($R^2=.038$, $F(13,913)=2.798$, $p=.001$, $p<.01$). Nakon uvođenja drugog koraka, obilježja obitelji objašnjavaju dodatnih 3,8% varijance, povrh onoga što su objasnili prediktori iz skupa prediktora individualne karakteristike roditelja i djece ($\Delta R=.028$). Uvođenjem varijabli obilježja obitelji kao novih prediktora u model, rezultati pokazuju da je od pojedinačnih prediktora značajan ostao i spol roditelja. Od pojedinačnih prediktora iz skupa prediktora obilježja obitelji statistički je značajan samo obiteljska mjesečna primanja ($b=-.233$, $t=-2.061$, $p=.040$, $p<.05$) (Tablica 29). Dobiveni rezultati pokazuju da, što su veća obiteljska mjesečna primanja, to su roditelji manje uključeni u pružanje emocionalne podrške.

Korak 3. Dodavanje novih prediktora – roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta

U trećem koraku uvrštene su prediktorske varijable koje mjere roditelju odluku o uključenosti u obrazovanje djeteta: shvaćanje roditeljske uloge, procjena roditeljske samoeфикаsnosti, percepcija obrazovanja roditelja, roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, pozivi od strane učitelja/razrednika, pozivi od strane djeteta. Koeficijent multiple korelacije između skupa prediktora i kriterija ukazuje na srednje visoku ili umjerenu, pozitivnu povezanost skupa prediktora s kriterijem ($R=.461$) (Tablica 29).

Utvrđeno je da navedene prediktorske varijable objašnjavaju znatan dio varijance učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta – pružanje emocionalne podrške ($R^2=.212$, $F(24,817)=9.178$, $p=.000$, $p<.01$).

Uvođenjem prediktorskih varijabli u trećem koraku, rezultati pokazuju da dolazi do promjene u postotku objašnjene varijance prethodnim prediktorima. Skup prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* objašnjava dodatnih 21,2% varijance kriterija (učestalost pružanja emocionalne podrške).

Nakon što su izolirani efekti varijabli koje su uvedene u prvom i drugom koraku regresijske analize, značajnima su se pokazali neki pojedinačni prediktori iz skupa prediktora „roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta“: Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza ($b=.160$, $t=4.746$, $p=.000$, $p<.01$), Uloga roditelja – odgovornost za razvoj djetetovih vještina ($b=.244$, $t=3.921$, $p=.000$, $p<.01$), Roditeljska samoeфикаsnost ($b=.077$, $t=2.397$, $p=.017$, $p<.05$), Indirektni pozivi od strane djeteta ($b=-.131$, $t=-3.313$, $p=.001$, $p<.01$), Direktni pozivi od strane djeteta ($b=.171$, $t=3.225$, $p=.001$, $p<.01$).

Rezultati istraživanja pokazuju da porastom pojedinih prediktora, raste i kriterij. Konkretnije, što u većoj mjeri roditelji shvaćaju svoju roditeljsku ulogu u obrazovanju djeteta kroz odgovornost za izvršavanje trenutnih školskih obaveza djeteta i kroz odgovornost za razvoj generičkih vještina, to su oni uključniji u pružanje emocionalne podrške. Isto tako, što su više razine procjene roditeljske samoeфикаsnosti te što više procjenjuju da su njihova djeca direktnija u iskazivanju potrebe da se uključe u obrazovanje, to su oni više uključeni u pružanje emocionalne podrške.

Istovremeno, što u većoj mjeri roditelji iskazuju da su njihova djeca samostalna u rješavanju školskih obaveza, to su manje uključeni u pružanje emocionalne podrške.

Nakon uvođenja skupa prediktora *roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djeteta* u treći korak hijerarhijske analize, nije se pokazala statistički značajna niti jedna prethodno uvedena varijabla kao prediktor uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta – pružanje emocionalne podrške (Tablica 30).

Tablica 30. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz pružanje emocionalne podrške djetetu

Varijable	Model 1			Model 2			Model 3		
	b	SE b	β	b	SE b	β	b	SE b	β
(konstanta)	16.805	.321		16.822	.343		16.738	.361	
Spol roditelja	.728	.240	.096**	.654	.253	.084*	.221	.248	.029
Spol djeteta	.044	.200	.007	.091	.209	.014	.335	.204	.052
Razred	-.291	.230	-.040	-.353	.242	-.048	-.324	.234	-.044
Poludnevni boravak	-.066	.215	-.010	-.108	.226	-.016	.118	.220	.017
(konstanta)				17.795	.906		18.303	.909	
Obiteljska struktura				-.710	.426	-.057	-.608	.423	-.047
Broj djece u obitelji									
Status zaposlenja				.152	.319	.016	.142	.326	.014
Obiteljska primanja				-.233	.113	-.080*	-.155	.113	-.052
SO – bez završene osnovne škole				3.126	2.261	.045	2.006	2.068	.031
SO – osnovna škola				1.128	.785	.050	-.001	.782	.000
SO – srednja škola				.549	.273	.085			
SO – prijediplomski studij				.450	.385	.043	-.190	.350	-.018
SO – diplomski studij							-.385	.281	-.054
SO – magistarski studij				.224	.614	.012	.050	.574	.003
SO – doktorski studij				-1.525	1.022	-.049	-1.526	.951	-.052
(konstanta)							3.989	1.930	
Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza							-.160	.034	.183**
Uloga roditelja - odgovornost za razvoj djetetovih vještina							.244	.062	.151**
Roditeljska samoefikasnost							.077	.032	.099*
Obrazovanje za dobrobit cijelog društva							.076	.040	.068
Obrazovanje za visoke ocjene							-.070	.040	-.058
Aspiracije prema obrazovnom putu djeteta							.043	.106	.014
Aspiracije prema visokim ocjenama							-.052	.059	-.031

Aspiracije prema obrazovanju za buduće zanimanje		.099	.070	.052
Pozivi od strane učitelja/razrednika		.035	.027	.044
Indirektni pozivi od strane djeteta		-.131	.039	-.127**
Direktni pozivi od strane djeteta		.171	.053	.125**
R ²	.011	.038	.212	
F za R ²	F _(4,995) =2.753*	F _(13,913) =2.798**	F _(24,817) =9.178**	

Napomena: SO – stupanj obrazovanja; b – nestandardizirani regresijski koeficijent; SE b – standardna pogreška koeficijenta regresije, β - beta ponder; R² – koeficijent multiple determinacije; *p<0,05, **p<0,01

S obzirom na to da se F-omjer modela povećava s dodavanjem skupova prediktora, može se protumačiti kako ovaj model dobro predviđa ishod (Field, 2013). Dodatan pokazatelj modela jest i podatak o prilagođenom koeficijentu multiple determinacije, odnosno prilagođenom R² (eng. Adjusted R²). Prema literaturi, Adjusted R² pokazuje koliko bi se ukupno varijance objasnilo kada bi podaci bili dobiveni na temelju cijele populacije, odnosno koliko dobro uzorak reprezentira populaciju. Model je dobar ako su R² i Adjusted R² podjednaki (Field, 2013), što je u ovom slučaju zadovoljeno (R²=.212, Adjusted R²=.189).

5.6. Analiza otvorenih odgovora

Na kraju anketnog upitnika ispitanicima je ponuđeno pitanje otvorenog tipa - *Ako želite dodati nešto što nije obuhvaćeno ovim Upitnikom, a odnosi se na Vašu uključenost u obrazovanje djeteta kroz dnevne/tjedne aktivnosti u obiteljskom domu, molimo Vas da to navedete.* U okviru pitanja, ispitanici su imali mogućnost dodatno navesti i/ili opisati ono što smatraju važnim u kontekstu vlastitog uključivanja u obrazovanje djeteta, a o čemu nisu upitani kroz ranije postavljene tvrdnje.

Potrebno je naglasiti kako je samo 4,18% sudionika istraživanja iskoristilo mogućnost dodatnih komentara, odnosno dobiven je 61 odgovor na pitanje otvorenog tipa. Manji odaziv ispitanika na ovo pitanje može se pripisati adekvatnoj pokrivenosti istraživanih problema putem drugih pitanja, kao i mogućem zasićenju ispitanika informacijama. Od ukupnog broja dobivenih odgovora/komentara, njih samo 6 (9,8%) odnosi se na neki vid roditeljske uključenosti, ostali komentari (55; 90,2%) u najvećoj mjeri ocrtavaju roditeljsko nezadovoljstvo obrazovnim sustavom i/ili radom nastavnika u školi ili se podnose na određene prijedloge, potrebe i/ili izazove na koje roditelji ukazuju kada je riječ o obrazovanju njihove djece.

Komentari koji se odnose na roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta ukazuju na to da ispitanici uključenost opisuju kroz: I) odgojni utjecaj na dijete, II) osmišljavanje strategija za olakšavanje učenja ili pružanje povremene pomoći u rješavanju školskih obaveza, III) izostanak učestalog uključivanja zbog samostalnosti djeteta.

Roditelji koji ističu važnost odgojnih postupaka uglavnom naglašavaju da se kod djece treba poticati razvoj samostalnosti te da oni kao roditelji trebaju biti model po kojem dijete uči odnositi se prema svojim obvezama. Kao ilustrativne primjere izdvojeni su neki odgovori.

Smatram da svaki roditelj mora biti prijatelj i primjer svome djetetu. Dijete mora imati vrijeme za učenje, domaću zadaću, a i za igru vani ili online. Odlazak na spavanje također je bitan (u 22h).

Dijete treba poticati na samostalnost i u školi ih naučiti da je bitno znanje, a ne ocjena.

Kako dijete odrasta, uključenost se smanjuje jer dijete razvija vlastite mehanizme učenja i odgovornost, ali nikad se roditelj ne bi smio do kraja isključiti.

Iz odgovora sudionika istraživanja evidentno je da pojedini roditelji osmišljavaju različite strategije kojima bi olakšali djetetu učenje ili kojima bi razvili kod djeteta vještine koje će im

olakšati savladavanje školskih obaveza. Također, neki roditelji naglašavaju da su ponekad, zbog količine sadržaja koje dijete uči u školi ili zbog zahtjevnosti zadatka, primorani pružiti pomoć djetetu i angažirati se oko domaće zadaće.

Ako moje dijete nije razumjelo gradivo to znači da mu nije objašnjeno gradivo na satu pa ja moram glumiti učitelja.

Kao roditelj tražim dodatne materijale na internetu kao dodatnu vježbu za gradivo koje moje dijete nije svladalo najbolje.

Dodatne instrukcije za bolje ocjene na djetetovo inzistiranje.

Radimo s njom na fokusu, pomažemo u učenju, učimo ju kako da si olakša proces učenja i od tada postiže bolje rezultate.

Svaki dan moram ponoviti da ponovi gradivo koje su radili taj dan i da se pripremi za predmete koje ima sutra.

Česta potreba da se roditelj uključi u pojedini projekt (izrada ppt iz PID), lektiru (npr. lektira koja zahtijeva osvrt na djelo iz perspektive dječje pravobraniteljice).

U školama gdje nema produženog boravka roditelji moraju biti puno angažiraniji i odvajati više vremena i truda kako bi djeci pomogli oko zadaće i učenja.

U posljednju potkategoriju uključeni su odgovori sudionika istraživanja koji ističu smanjenu potrebu za njihovim uključivanjem uslijed samostalnosti djeteta te zbog vlastite procjene uspješnog djetetovog savladavanja školskih obaveza.

Moje dijete većinu školskih i domaćih zadataka obavlja samostalno. Pomoć traži samo za gradivo koje mu nije u potpunosti razumljivo.

Obzirom da moje dijete pohađa cjelodnevnu nastavu najčešće nema školskih obaveza (domaćih zadaća) na dnevnoj bazi već samo vikendom, tako da je i moja uključenost u obrazovanje, tj. različite aktivnosti svedena na 1-2 puta na tjedan.

Moje dijete uglavnom samostalno piše zadaću, a kada treba pomoć uvijek pita.

Moje dijete je potpuno samostalno i sve izvršava bez poteškoća te nije potrebna moja pomoć ili uključenost u većinu školskih obaveza.

Moje dijete je samostalno, vrijedno i znatiželjno, upravo zato što smo joj jako rano prestali pomagati oko zadaće. Savjetovali smo joj svaki put da se posluži knjigama, internetom(uz naše prisustvo) itd. Sada se vide plodovi takvog načina odgoja, jako malo pita i traži pomoć samo u situacijama u kojima ne pronalazi riješene. Uspješna je u školi(odličan đak), ne namećemo joj važnost ocjena već važnost obavljanja dužnosti sa zadovoljstvom i zanimanjem. Naš odnos je lijep i miran, nema napetosti i vikanja. Više se družimo i smijemo. Mislim da su svi zadovoljni, nadam se da će tako i ostati.

Komentari ispitanika koji upućuju na nezadovoljstvo roditelja obrazovnim sustavom i/ili radom pojedinih nastavnika uglavnom se odnose na prezahtjevne sadržaje koji se obrađuje u školi, količina domaće zadaće, neprilagođenost obrazovnog sustava suvremenim životnim trendovima te na nastavnika konkretno (nastavne strategije, odnos prema učenicima i roditeljima).

Nemam nikakvih pozitivnih iskustva sa školskim sustavom i da postoji opcija homeschoolinga moja djeca ne bi polazila očajnu školu u koju moraju ići zbog svog mjesta stanovanja.

Previše materijala. U životu im pola toga neće trebati. U stranom svijetu to više uče kroz igru i praksu. Skoro svaki dan novo gradivo, a nisu savladali ni ono prvo, ako im nitko kod kuće ne pomogne. Neki roditelji i ne mogu stići da im pomognu pošto su u trci s vremenom zbog borbe za egzistenciju.

Školski sustav je potpuno neprilagođen vremenu u kojem živimo i zanemaruje osobne ljudske vrijednosti, slobodnog vremena djeteta i obitelji.

S obzirom da je školski sustav loš, sve veća je odgovornost roditelja za obrazovanja svoje djece.

Mislim da pojedini profesori posvećuju više pažnje odlikašima onda kada to i ne zaslužuju. Cijeniti svako dijete bez obzira dali je odlikaš ili ima niže ocjene, svatko zaslužuje istu priliku. Uvažiti mišljenje djeteta u pojedinim situacijama, ipak bi profesori trebali biti pokazatelji ponašanja.

Malo više susretljivosti određenih nastavnika, ali nažalost nemoguće, vlast je u njihovim rukama. Tjelesni/likovni/glazbeni – odgojni predmeti, a ne obuka za vojsku.

Kod većine predmeta, profesori ne uspijevaju zainteresirati moje dijete gradivom. Ne trude se objasniti, već zadovoljiti količinu gradiva. Ne razgovaraju s djecom kako bi mogli unaprijediti svoj rad, da djeci bude jasnije i lakše.

Rad i angažiranost te priprema pojedinih nastavnika za nastavni sat uzrokuju potrebu za većim angažmanom roditelja, kao i korištenje MS Teamsa za naknadno slanje obavijesti i zadaća koje su trebale biti dane u toku sata. Nespremnost pojedinih profesora za suradnju i dolazak na informacije.

Malo veća komunikacija na relaciji učitelj-roditelj. U današnje vrijeme (viber, whatsapp) smatram da to nije problem.

Ono što je žalosno jest što roditelji masovno moraju biti uključeni u pisanje domaćih zadaća jer se produženi boravak plaća za igru i ostale manje bitne aktivnosti, a ne za izvršavanje školskih obaveza.

Da se svi učitelji i učiteljice ponašaju podjednako prema svakom djetetu jer oni su svi isti i sada najviše trebaju pažnju i pohvalu učitelja i ponekad, naravno, nekakvu nagradu da vi bili i oni kao djeca shvaćeni...a ne prozvani i odbačeni.

Jedini problem u školi je matematika. Profesor nema dovoljno vremena za pregled zadaća te kreće na novo gradivo bez obzira što više od pola razreda ne usvoji gradivo, što se vidi i po ocjenama.

Učitelji nisu dovoljno educirani za rad s neurorazličitom djecom i u mojem iskustvu takav rad odbijaju.

Uz sve navedeno, roditelji su iskoristili mogućnost slobodnih odgovora u svezi prijedloga i potreba u kontekstu obrazovanja njihovog djeteta. Pojedini ispitanici su istaknuli da, zbog količine obaveza koje dijete ima u školi nemaju vremena za kvalitetno druženje sa svojim djetetom i za slobodne aktivnosti. Nekima bi pomoglo postojanje određenih okvira za procjenu napretka djeteta kako bi imali uvid u to napreduje li njihovo dijete u skladu sa svojom dobi ili ne.

Djeca su preopterećena količinom gradiva i brzinom kojom se rješavaju lekcije gdje nema vremena za vježbanje, pogotovo onoj djeci kojoj nešto slabije ide i na kraju dok se sve riješi

ili vježba, već idemo spavati. Znači, nemamo vremena provoditi vrijeme sa svojom djecom!!

Niti oni imaju vremena za igru!

U ovom brzom i izazovnom (vjerujem svima) načinu življenja dobro bi nam došla ljestvica po kojoj bismo se mogli orijentirati sto bi prosječno dijete u određenoj dobi trebalo moći, te usporediti kako napreduje. Usporedbe svakako radimo (svjesno ili nesvjesno) s ljudima koji nas okružuju. Često se ne mogu sjetiti sto bih mu novo mogla dati u dnevne zadatke. Neka brošura s takvim konkretnim savjetima i idejama bi svima nama roditeljima, vjerujem, dobro došla...!

Mišljenja sam, kada bi u obrazovanju bilo više praktičnog, a manje teorije, da bi djeca bila zainteresiranija za školu, a roditelji bi se manje uključivali. Uz današnju tehniku, koja oduzima jako puno vremena kao i koncentraciju djece i bubanje napamet (jako puno nevažnih informacija barem za tu dob) i trka za ocjenom, nemaju nikakvog smisla. U školu bi trebalo ići po znanje. Sam! Uz minimum roditeljske pomoći.

Smatram da bi stručna pomoć obrazovanih ljudi uvelike pridonijela rješavanju u poteškoćama učenja kod djeteta.

Zamolio bih da više rade s djecom i da imaju manje zadaće jer naime i djeca imaju pravo na odmor (i svoje vanškolske aktivnosti), a ne pisati zadaću do 21h.

Kao roditelj dvoje djece vrlo je teško biti stalno uključen u učenje, provjere i sl. jer mi rad u smjenama isto ne omogućuje, kao i činjenica da drugi roditelj također radi po cijeli dan. Bilo bi poželjno imati više dopunske nastave u školi jer ne mogu sva djeca ići na instrukcije. Dok su djeca bila u produženom boravku bilo je puno lakše.

Zaključno, dobiveni odgovori pružaju vrijedne uvide u roditeljska iskustva i stavove o uključenosti u obrazovanje djece. Manji dio odgovora (9,8%) odnosi se na različite oblike roditeljske uključenosti. Neki roditelji istaknuli su važnost odgojnog utjecaja, posebno u smislu poticanja samostalnosti djece i odgovornog pristupa školskim obavezama. Drugi su opisali strategije kojima olakšavaju djetetu proces učenja ili povremeno pružaju pomoć kod domaćih zadaća. Također, pojedini roditelji navode smanjenu potrebu za njihovim uključivanjem zbog razvijene samostalnosti djeteta.

Većina odgovora (90,2%) izražava nezadovoljstvo obrazovnim sustavom ili radom nastavnika. Roditelji često ističu prezahtjevne nastavne sadržaje, veliku količinu domaće zadaće i neprilagođenost obrazovnog sustava suvremenim potrebama. Kritike su također usmjerene na

nastavne metode, odnos nastavnika prema učenicima i nedostatak fleksibilnosti u komunikaciji s roditeljima.

Osim kritika, roditelji su iznijeli prijedloge za poboljšanje obrazovnog procesa. Naglasili su potrebu za praktičnijim pristupom učenju u školama, smanjenje opterećenja djece, veću podršku od strane nastavnika te bolje resurse za procjenu napretka djece. Također su ukazali na važnost ravnoteže između obrazovnih obaveza i slobodnog vremena za djecu i obitelji.

Ovi rezultati naglašavaju važnost i mogući smjer prilagodbe obrazovnog sustava kako bi se bolje odgovorilo na potrebe djece i roditelja te unaprijedila kvaliteta obrazovnog procesa.

6. RASPRAVA

Svrha ovoga rada bila je doprinijeti razumijevanju roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta s naglaskom na akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom okruženju. Konkretnije, nastojalo se utvrditi koji prediktori roditeljske uključenosti objašnjavaju učestalost roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece kroz četiri izravna oblika: 1) pomoć u savladavanju školskih obaveza, 2) razgovor o školskim obavezama, 3) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, 4) pružanje emocionalne podrške. Prediktori roditeljske uključenosti razvrstani su u tri skupine: I) individualne karakteristike roditelja i djece, II) obilježja obitelji; III) roditeljska odluka o uključenosti. Individualne karakteristike roditelja i djece odnosile su se na spol roditelja, spol djeteta, razred koji dijete pohađa te pohađanje cjelodnevnog/poludnevnog boravka u školi. Obilježja obitelji uključuju obiteljsku strukturu, broj djece u obitelji i socioekonomski status (mjesečna obiteljska primanja, stupanj obrazovanja roditelja, status zaposlenja roditelja). Roditeljska odluka o uključenosti je zajednički naziv za šest prediktora: shvaćanje roditeljske uloge, roditeljska samoeфикаsnost, percepcija obrazovanja, roditeljske aspiracije, pozivi od strane učitelja/razrednika, pozivi od strane djeteta.

U poglavlju koji slijedi detaljnije se objašnjavaju i argumentiraju rezultati prikazani u prethodnom poglavlju (navesti broj poglavlja), a glavni dio rasprave odnosi se na prediktore roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.

6.1. Mjerni instrumenti

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljske odluke o uključenosti i učestalost izravnog roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta. Odnosno, utvrditi koji prediktori roditeljske uključenosti objašnjavaju učestalost roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece, a koji se pokazuju važnim za bolje akademsko napredovanje djeteta. Kako bi se ostvario navedeni cilj, postavljeni su specifični zadaci. Prvi zadatak istraživanja odnosio se na konstrukciju mjernih instrumenata: 1) Instrument za mjerenje učestalosti izravne roditeljske uključenosti i 2) Instrument za mjerenje roditeljske odluke o uključivanju u obrazovanje djece. Postavljena hipoteza (H1), koja pretpostavlja da će mjerni instrumenti učestalosti roditeljskog uključivanja u obrazovanje

djeteta te roditeljske odluke o uključivanju pokazati zadovoljavajuće metrijske karakteristike je potvrđena.

S obzirom na to da nije evidentirano postojanje instrumenata, na svjetskoj i nacionalnoj razini, kojima bi se ispitali čimbenici (prediktori) roditeljske uključenosti za učestalost različitih izravnih oblika uključivanja u akademski poticajne aktivnosti kod kuće, pristupilo se kreiranju instrumenata u dva ključna koraka. Prvo, kreiran je Instrument za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti koji se sastoji od ukupno 16 čestica raspoređenih u četiri skale:

- 1) Skala za mjerenje učestalosti pružanja pomoći roditelja djeci u savladavanju školskih obaveza (4 čestice),
- 2) Skala za mjerenje učestalosti razgovora roditelja i djece o školskim obavezama (4 čestice)
- 3) Skala za mjerenje učestalosti razgovora roditelja i djece o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja (4 čestice)
- 4) Skala za mjerenje učestalosti pružanja emocionalne podrške roditelja djeci (4 čestice).

Drugo, kreiran je Instrument za mjerenje roditeljske odluke o uključivanju koji se sastoji od ukupno 50 čestica raspoređenih u 6 skala:

- 1) Skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge u obrazovanju djeteta (10 čestica)
- 2) Skala za mjerenje procjene samoeфикаsnosti roditelja (7 čestica)
- 3) Skala za mjerenje roditeljske percepcije obrazovanja (10 čestica)
- 4) Skala za mjerenje roditeljskih aspiracija prema obrazovanju djeteta (8 čestica)
- 5) Skala za mjerenje poziva od strane učitelja/razrednika za roditeljsko uključivanje (6 čestica)
- 6) Skala za mjerenje procjene poziva od strane djeteta za roditeljsko uključivanje (7 čestica).

Konstrukcije instrumenta provedene su u tri faze. Prvo, temeljem postojećih znanstvenih spoznaja i istraživanja te postojećih instrumenata i skala kojima se mjeri roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta (npr. Punter, Glas i Meelissen, 2016) i roditeljska odluka o uključivanju (npr. Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler i Hoover-Dempsey, 2005; Walker i sur., 2005; Walker i Hoover – Dempsey, 2001) generirane su čestice koje potencijalno ulaze u finalni instrument. Pritom, vodilo se računa o tome da se odaberu one čestice koje sadržajno odgovaraju temeljnim istraživačkim konstruktima. Odabrane čestice su prevedene te jezično i terminološki usklađene u duhu hrvatskog jezika. Drugo, s ciljem konstruiranja i provjere konstruktne valjanosti inicijalno kreiranog instrumenta provedeno je pilot – istraživanje temeljem kojeg su dobiveni

rezultati eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize. Spomenute analize pokazale su dobru pouzdanost na većini skala uz određene zaključke o potrebnom revidiranju pojedinih čestica. Razlozi potrebe za revidiranjem čestica najčešće se mogu pronaći u neodgovarajućim vrijednostima određenih pokazatelja dobrog pristajanja modelu (npr. značajnost χ^2 testa ili vrlo visoki iznosi RMSEA). Drugo, provedeno je ispitivanje sadržajne valjanosti čestica korištenjem kognitivnog intervjuiranja kao dodatne metode pretestiranja. Svrha kognitivnog intervjuiranja bila je provjeriti čestica koje su se pokazale dvojbene, čime je dobiven podatak o tome koje je čestice potrebno mijenjati na temelju jasnoće i relevantnosti sadržaja. Treće, temeljem podataka dobivenih u okviru oba oblika pretestiranja (pilot-istraživanje i kognitivno intervjuiranje), kreirani su instrumenti koji su korišteni u glavnom istraživanju. Kao konačna provjera konstruktne valjanosti i pretpostavljene faktorske strukture pojedinih skala, provedena je konfirmatorna faktorska analiza na podacima iz glavnog istraživanja. Prema dobivenim rezultatima, Instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta pokazuje vrlo visoku unutarnju pouzdanost (Cronbach $\alpha = .909$) uz dobre ostale pokazatelje pristajanja modela (npr. neznajčajnost χ^2 , CFI, GFI). Također, zadovoljavajuće pristajanje podacima dodatno potvrđuje i ukupna objašnjena varijanca potvrđenog četverofaktorskog rješenja (73,56%). Prvi faktor objašnjava ukupno 44.36% varijance, drugi faktor objašnjava 14.26%, treći 8.54% i četvrti faktor objašnjava 6.39% varijance. Visok postotak objašnjene varijance. Sva faktorska zasićenja na česticama su statistički značajna na razini $p < .01$. Konfirmatorna faktorska analiza Instrumenta za mjerenje roditeljske odluke o uključivanju u obrazovanje djeteta provedena je na svakoj skali zasebno (6 skala). Za Skalu za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge utvrđeno je bifaktorsko rješenje uz objašnjenu ukupnu varijancu od 55.99%. Osim toga, rezultati pokazuju zadovoljavajuće pristajanje podataka modelu (npr. χ^2 nije značajan, vrijednosti CFI, GFI, SRMR su u skladu s preporučenim) uz visoku unutarnju pouzdanost instrumenta (Cronbach $\alpha = .826$). Što se tiče Skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti, dobiveni pokazatelji pristajanja modela za jednofaktorsko rješenje, mogu se smatrati prikladnima (χ^2 , CFI, GFI). Međutim kod ove skale dobivena je nešto niža, ali prihvatljiva unutarnja pouzdanost (Cronbach $\alpha = .776$). U okviru Skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju potvrđena je dvofaktorska struktura uz ukupnu objašnjenu varijancu 52,25%. Ipak, vrijednost pokazatelja pouzdanosti ove skale iznosi .610 što upućuje na prihvatljivu, ali ne i visoku pouzdanost. Potencijalni razlog za ovakvo rješenje može se pronaći u velikoj razlici među vrijednostima Cronbach α s obzirom na subskele (faktore). Konkretnije, pouzdanost prvog faktora je vrlo visoka i iznosi $\alpha = .831$, dok je pouzdanost drugog faktora niža i iznosi $\alpha = .610$, što u konačnici utječe na cjelokupnu

pouzdanost skale. Sadržajno promatrajući čestice, zaključuje se da su prvi faktor formirale tvrdnje koje procjenjuju stavove roditelja o obrazovanju kao čimbeniku koji pridonosi boljoj budućnosti općenito (cijelog društva) i/ili razvijanju socijalnog kapitala i samim time boljem društvenom statusu pojedinca. Drugi faktor sačinjavaju čestice koje mjere stavove prema ocjenama, što je samo jedan uski segment obrazovanja. Dodatno, ako se promotre faktorska zasićenja čestica u drugom faktoru, vidljivo je da ima velikih razlika (od .719 do .325) što upućuje na to da čestice ne pripadaju istom faktoru, odnosno da ne mjere isti konstrukt. Sve navedeno je potencijalno objašnjenje za nižu unutarnju pouzdanost skale.

Provjera pretpostavljene trofaktorske strukture Skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, pokazala je prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima. Rezultati većine provjerenih parametara nalaze se u okvirima preporučenih vrijednosti. Daljnjom provjerom pouzdanosti skale, utvrđeno je da postoje odstupanja od preporučenih vrijednosti ($\alpha = .572$), odnosno dobivena vrijednost je nešto niža od granice pouzdanosti (.6). Potencijalno objašnjenje za nižu pouzdanost skale može se pronaći u kontekstualnim čimbenicima koji se odnose na različite okolnosti uključujući demografske varijable, socioekonomske uvjete, kulturne razlike, psihološke stanja ispitanika, ali i poput specifičnost čestica uključenih u skalu, postojanje više faktora (3) te mogućnošću da čestice koje su saturirale na istom faktoru ipak ne mjere u potpunosti isti konstrukt (Demir Kaymak i sur., 2021; Podsakoff i Organ, 1986). Primjerice, čestica „Želio/željela bih da moje dijete stekne zanimanje koje će voljeti raditi.“ ima poprilično niže faktorsko zasićenje (.088) od čestice „Želio/željela bih da moje dijete bude uspješnije u školi od mene.“ (.568). Ukupna objašnjena varijanca trofaktorskog rješenja koja iznosi 51.06% (prvi faktor objašnjava ukupno 22.98%, drugi 16% varijance i treći 12.09% varijance). Ostatak neobjašnjenog postotka upućuje na višedimenzionalnost skale. Uočeno je da prvi faktor okuplja one čestice koje ispituju aspiracije roditelja prema obrazovnom putu djeteta. Pritom, roditelji očekuju od djeteta ispunjavanje školskih obaveza i stjecanje radnih navika u osnovnoj školi. Drugi faktor obuhvaća dvije čestice koje se odnose na roditeljska očekivanja u vezi s ocjenama koje učenici postižu u osnovnoj školi te njihovim daljnjim obrazovanjem, konkretno upisom na fakultet. Pretpostavka da se ove čestice grupiraju unutar istog faktora temelji se na dva moguća objašnjenja. Prvo, obje čestice mogu odražavati aspekte obrazovanja koji su roditeljima trenutno manje značajni u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja. Drugo, čestice su potencijalno međusobno povezane, jer roditelji učenika s visokim postignućima u osnovnoj školi (visokim ocjenama) često očekuju nastavak obrazovanja na fakultetu. Ova povezanost implicira da roditeljska

očekivanja u vezi s ocjenama i studiranjem proizlaze iz zajedničkog obrazovnog okvira, gdje se školski uspjeh u osnovnoj školi promatra kao važan korak prema akademskom uspjehu u budućnosti. Treći faktor okuplja one čestice kojima se ispituje roditeljska aspiracija prema obrazovanju u smislu da je obrazovanje povezano sa zanimanjem kojim će se njihovo dijete baviti u životu.

Rezultati provjere faktorske strukture i unutarnje konzistencije Skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja potvrdila je jednofaktorsko rješenje uz prihvatljivo pristajanje modela empirijskim podacima. Dodatno, utvrđena je visoka unutarnja pouzdanost skale ($\alpha = .806$) što potvrđuje opravdanost korištenja iste. Ukupna objašnjena varijanca jednofaktorskog rješenja koja iznosi 54,45%. Ostatak neobjašnjelog postotka upućuje na višedimenzionalnost skale. U posljednjoj skali, koja mjeri roditeljsku percepciju potreba djeteta za njihovim uključivanjem, identificirana je bifaktorska struktura s modelom koji pokazuje zadovoljavajuće pristajanje empirijskim podacima. Rezultat koeficijenta unutarnje konzistencije pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost skale ($\alpha = .637$). Ukupna objašnjena varijanca dvofaktorskog rješenja iznosi 58.55% (prvi faktor objašnjava ukupno 41.99% varijance, a drugi 16.56% varijance). Prema sadržaji saturiranih čestica, prvi faktor mjeri „indirektne pozive od strane djeteta“, koji se odnose na percepciju roditelja o tome je li potrebna pomoć njihovom djetetu pri savladavanju školskih obaveza, odnosno procjenu roditelja o (ne)samostalnosti djeteta. Drugi faktor mjeri „direktne pozive od strane djeteta“, odnosno percepciju roditelja o tome koliko je dijete otvoreno u pokazivanju potrebe za roditeljskim uključivanjem u obrazovanje.

Utvrđene faktorske strukture skala kod kojih nije dobivena visoka unutarnja pouzdanost te u kojima postoje velike razlike u faktorskim zasićenjima pojedinih čestica, može biti rezultat nekog nepredviđenog faktora koji proizlazi iz specifičnih karakteristika skupa prikupljenih podataka. Posljedično, postoji vjerojatnost da se u budućim istraživanjima dobivena faktorska struktura mjernog instrumenta neće moći ponoviti.

6.2. Učestalost uključivanja roditelja u izravne oblike – deskriptivni pokazatelji

Sljedeći zadatak ovog istraživanja bio je ispitati učestalost izravnog uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz izravne oblike: a) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, b) razgovor o školskim obvezama, c) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i d) pružanje emocionalne podrške.

Pripadajuća hipoteza koja predviđa da roditelji djece osnovnoškolske dobi pokazuju visoku uključenost u obrazovanje djeteta kroz izravno uključivanje kod kuće je potvrđena.

Po uzoru na prethodna istraživanja (npr. Punter, Glas i Meelissen, 2016) u ovom radu je upotrijebljena slična skala učestalosti za ispitivanje učestalosti roditeljske uključenosti izmjerena kroz pet stupnjeva: 1 – Nikad ili gotovo nikad (1-2 puta godišnje), 2 – Jednom ili dva puta mjesečno, 3 – Jednom ili dva puta na tjedan, 4 – Više puta na tjedan (3-5), 5 – Svaki dan ili gotovo svaki dan (6-7 puta na tjedan). Rezultati pokazuju da se roditelji često uključuju u obrazovanje djeteta. Za sva četiri oblika izravne uključenosti roditelji izjavljuju da se angažiraju više puta tjedno (3-5 puta). Ipak, uzevši u obzir vrijednosti aritmetičke sredine i standardne devijacije, uočava se da se roditelji najčešće uključuju u posljednji oblik - pružanje emocionalne podrške djetetu ($M=17.163$, $St.D=3.170$). Slijedi razgovor o školskim obvezama ($M=16.103$, $St.D=3.455$), razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja ($M=13.412$, $St.D=4.286$) te na kraju pružanje instrumentalne pomoći u savladavanju školskih obaveza ($M=13.389$, $St.D=4.133$). Česta uključenost roditelja u pružanje pomoći za savladavanje školskih obaveza (npr. učenje i pisanje domaće zadaće) u skladu je s rezultatima sličnih prethodnih istraživanja koji također pokazuju da se roditelji često angažiraju u pisanje domaće zadaće (npr. Kukka i sur., 2015), nadziranje izvršavanja školskih obaveza te brigu o pravovremenom ispunjavanju obaveza (Ribeiro i sur., 2021), ali i ostale oblike, poput komunikacije s djetetom o školskim obavezama i događanjima, pružanje emocionalne podrške, osiguravanje uvjeta za učenje (Sad i Gurbuzturk, 2013). Dobiveni rezultat koji sugerira da se roditelji najčešće uključuju u pružanje emocionalne podrške može se interpretirati na nekoliko načina. Prvo, roditelji nerijetko smatraju da je ohrabrenje i emocionalna podrška jedna od njihovih glavnih uloga. Postojeća istraživanja ukazuju na to da roditelji pružaju djeci emocionalnu podršku jer na taj način razvijaju osjećaj emocionalne sigurnosti kod djece te im pokazuju da su voljena i prihvaćena (Garcia i sur., 2020; Mendo-Lazaro i sur., 2019). Navedeno se može objasniti kroz teoriju privrženosti koju je razvio John Bowlby (1969), a koja objašnjava prirodu emocionalnih veza između djeteta i njegovih skrbnika, najčešće roditelja.

Roditelji nastoje djeci stvoriti okruženje koja im pruža osjećaj sigurnosti i oslonca za daljnje suočavanje s izazovima i okolinom (Shaver i sur., 2016). U ovom slučaju to se odnosi na pružanje oslonca i sigurnog okruženja za uspješno savladavanje školskih obaveza. Drugo, u slučajevima kada roditelji nisu sigurni u sebe ili smatraju da nemaju znanja potrebna za dodatnu poduku djece (pomoć u učenju i objašnjavanju školskog sadržaja), emocionalna podrška je najsigurniji oblik pomoći koju takvi roditelji mogu pružiti. Primjerice, autorica Vincent (2017) ističe kako roditelji nastoje različitim strategijama pomoći djeci tijekom obrazovanja koje su često pod utjecajem socioekonomskog statusa. Oni roditelji koji su suočeni s određenim nedostacima (niža primanja, niži stupanj obrazovanja i sl.), nastoje djeci pružiti podršku kroz ohrabrivanje i poticanje na samostalno učenje. Prema različitim istraživanjima (npr. Roksa i Kinsley, 2018; Song i sur., 2015), upravo se pružanje emocionalne podrške djeci pokazalo značajnim prediktorom za akademski uspjeh djece. Djeca koja su dobivala više emocionalne podrške od strane roditelja bila su ustrajnija i uspješnija u rješavanju svojih obaveza (Roksa i Kinsley, 2018; Song i sur., 2015). Treće, može se pretpostaviti da roditelji pružanjem emocionalne podrške djeci nastoje ostvariti kvalitetniji odnos s njima te utjecati na emocionalni razvoj djeteta. Istraživanja su potvrdila da je pružanje emocionalne podrške roditelja djeci povezano s razvojem samopoimanja i emocionalne inteligencije kod djece (Lim i sur., 2015), razvojem osobnosti (Liu i Wang, 2021; Cooke i sur., 2019) te sposobnošću za samoregulacijom emocija (Hajal i sur., 2020; Morris i sur., 2017).

Visoka razina učestalosti roditeljske uključenosti u sve izravne oblike može se protumačiti i kroz dob učenika, odnosno obrazovno razdoblje. Velik broj prethodnih istraživanja pokazuje kako se učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje smanjuje s porastom dobi djeteta, posebice kada je riječ o pružanju pomoći u savladavanju školskih obaveza (npr. učenje i pisanje domaće zadaće) (Wiatr, 2023; Fernández Alonso i sur., 2017; Sad i Gürbüz Türk, 2013). Roditelji djece osnovnoškolske dobi, s jedne strane, ako procijene da je dijete nesamostalno ili nema razvijene kapacitete za uspješno savladavanje školskih obaveza često se uključuju u pružanje pomoći pri učenju i pisanju domaće zadaće. S druge strane, bez obzira na djetetovu razinu spremnosti za suočavanje s izazovima, roditelji nastoje pomoći djeci u razvijanju navika i stjecanju vještine za (buduće) samostalno rješavanje školskih obaveza. Kako se povećava dob djeteta, roditeljska uključenost dominantno poprima oblike savjetovanja, razgovora i pružanja emocionalne podrške (Fernández Alonso i sur., 2017), što može biti jedan od objašnjenja dobivenih rezultata u ovom istraživanju. Može se reći da roditelji, posredno, djeluju u skladu sa svojom odgojnom ulogom.

6.3. Razlike u učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji

Sljedeći zadatak ovog istraživanja bio je ispitati razlike u učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta s obzirom na: a) individualne karakteristike roditelja i djece, b) obilježja obitelji.

Individualne karakteristike roditelja i djece odnosile su se na spol roditelja i djeteta, dob djeteta te status djeteta u cjelodnevnom/produženom boravku u školi.

Spol roditelja i spol djeteta

Dobiveni rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u tri od četiri izravna oblika roditeljske uključenosti s obzirom na spol roditelja: pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obavezama i pružanje emocionalne podrške. Kod četvrtog izravnog oblika (razgovora o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja) nije utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na spol roditelja. Stoga je hipoteza koja predviđa češće uključivanje majki izravno uključuju u obrazovanje djece od očeva (H5a1) djelomično potvrđena.

Naglašava se kako veličina efekta pokazuje mali učinak varijable spol na sve tri navedene varijable, što upućuje na zaključak kako spol roditelja nema značajnog učinka na učestalost uključivanja u obrazovanje djeteta u okviru promatrana četiri izravna oblika. Niska veličina efekta onemogućava snažnije opravdavanje zaključivanja da se majke češće uključuju od očeva, a dodatne poteškoće u uspoređivanju predstavlja i razlika u veličini uzorka – majke čine više od dvije trećine uzorka. Međutim, upravo podatak o tome da je 77.3% majki ispunilo anketni upitnik (naspram 22.7% očeva), može biti pokazatelj učestalosti uključivanja. Iako su dobiveni rezultati statistički rubno naklonjeni majkama, na temelju razlike u spolu sudionika istraživanja može se steći dojam da majke nešto češće odgovaraju na zahtjeve djeteta i okoline u kontekstu obrazovanja. Stoga se može pretpostaviti da su možda i nešto više uključene u ovaj aspekt. Ovaj rezultat potvrđuju i neka ranija istraživanja. Autori Rolle i sur. (2019) te Alamassi i sur. (2023) ističu da se majke općenito češće uključuju u obrazovanje djeteta, posebice kada je riječ o pružanju pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće, nadziranje učenja, briga o redovitom ispunjavanju školskih obaveza, pohađanje roditeljskih sastanaka i sl. Ipak, spomenuti autori ističu kako se očevi češće uključuju u pojedine partikularne aktivnosti, poput

poučavanja konkretnih školskih predmeta i sadržaja (npr. tumačenje matematičkih zadataka) (Rolle i sur., 2019). Slično tome, Stykes (2015) ističe kako se majke i očevi razlikuju općenito u svom odabiru odgojnog stila pa tako majke češće pružaju emocionalnu podršku djetetu u smislu emocionalnih ekspresija, dok su očevi skloniji podržavanju djeteta u razvoju otpornosti, neovisnosti i učenju rješavanja problema.

Potencijalno objašnjenje ovih rezultata može se pokušati pronaći u općenitom nastojanju majki da se aktivnije uključe s ciljem boljeg razumijevanja potreba djece za razliku od nekih očeva pa tako i kada je riječ o obrazovnim potrebama (pomoć u učenju, razgovor o školskim obvezama, emocionalna podrška i sl.). Uporište za ovo objašnjenje pronalazi se u rezultatima istraživanja Pazzagli i sur. (2018), Kungl i sur. (2024) te Madesn i sur. (2023). Navedena istraživanja su ispitivala roditeljsko reflektivno funkcioniranje definirano kao sposobnost roditelja da shvate razvoj intelekta svog djeteta, promišljaju o njemu i imaju na umu unutarnji život djeteta. Rezultati tih istraživanja su pokazali da postoje razlike između majki i očeva u reflektivnom funkcioniranju. Majke su pokazale višu razinu interesa i znatiželje za mentalna stanja svoje djece u usporedbi s očevima. Ovo sugerira da bi majke mogle biti sklonije, ne samo aktivnom angažmanu u razumijevanju i istraživanju unutarnjih iskustava svog djeteta, već i posredno u obrazovanom iskustvu svoga djeteta.

Što se tiče spola djece, rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika s obzirom na spol samo kod jednog izravnog oblika – pomoć u savladavanju školskih obaveza, dok kod preostala tri oblika nema statistički značajne razlike. Postavljena hipoteza koja predviđa da se roditelji muške djece češće izravno uključuju u obrazovanje od roditelja ženske djece stoga je djelomično potvrđena (H5a2).

Moguće je da se roditelji češće uključuju u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza muškoj djeci zbog percipiranih nejednakosti među spolovima. Primjerice, ranija istraživanja pokazuju da se dječaci češće nego djevojčice doživljavaju nesamostalnim i nezainteresiranim za školske obaveze pa ih je potrebno više nadzirati i češće se uključivati u njihovo obrazovanje (Åhslund i Boström, 2018). Promatrajući šire, u kontekstu roditeljskog odgoja, autori ističu da roditelji iskazuju drugačija ponašanja prema dječacima i djevojčicama. Uočeno je razlika u korištenju kontrole od strane roditelja kod dječaka i djevojčica. Roditelji su malo više kontrolirali dječake nego djevojčice (Endendijk, 2016).

Povezanost između percipirane roditeljske kontrole i očekivanih ishoda, poput ustrajnosti u izvršavanju domaće zadaće značajnija je za dječake nego za djevojčice. Konkretno, percipirana

roditeljska kontrola učenika šestih razreda pokazala se negativno povezanom s ustrajnošću za izvršavanje domaće zadaće kod dječaka, ali ne i kod djevojčica. Drugim riječima, istraživanje je pokazalo da dječaci negativnije reagiraju na roditeljsku kontrolu od djevojčica (Silinskas i Kikas, 2019).

Istraživanja pokazuju podijeljene rezultate po pitanju razlika u učestalosti uključivanja roditelja u različite oblike s obzirom na spol djeteta. Primjerice, postoji tendencija roditelja da se češće uključuju u pomoć pri pisanju domaće zadaće sinovima, nego kćerima (Cooper i sur., 2000) te češće provjeravaju izvršenost domaćih uradaka dječacima nego djevojčicama (Carter i Wojtkiewicz, 2000). Istraživanja pokazuju da se roditelji prema dječacima, za razliku od djevojčica, češće odnose kontrolirajuće i nametljivo (Dumont i sur., 2012; Bhanot i Jovanovic, 2005), dok djevojčice češće dobivaju podršku od dječaka (Dumont i sur., 2012).

Pretpostavka je da se roditelji uključuju u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza zbog nastojanja da pomognu djeci u postizanju boljih ocjena u školi i podupiranja djetetovog obrazovanog napretka. Sukladno tome, pojedina istraživanja ukazuju na to da postoji povezanost između roditeljske uključenosti u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza i obrazovnih ishoda i to na način da je efekt roditeljske uključenosti podjednak kod dječaka i djevojčica (Silinskas i sur., 2013; Hong i sur., 2010). Druga istraživanja pokazuju da je ta povezanost ipak snažnija kod dječaka nego kod djevojčica (Silinskas i sur., 2013; Pomerantz i sur., 2007).

Društvene i kulturalne norme i uvjerenje mogu također imati veliku ulogu u formiranju roditeljske uključenosti u obrazovanje s obzirom na spol djeteta. Tradicionalne rodne uloge i očekivanja mogu imati utjecaj na to kako roditelji interagiraju s djecom s obzirom na njihove akademske uspjehe i obrazovne ciljeve (Silinskas i Kikas, 2019). Nerijetko se uz norme vežu i roditeljska očekivanja prema obrazovnim postignućima djece koja mogu varirati s obzirom na spol djeteta. Različiti obrazovni ciljevi i standardi roditelja prema određenom spolu djeteta mogu utjecati na razinu i vrstu uključenosti koju pružaju djetetu (Silinskas i Kikas, 2019). Ovo može imati implikacije na perpetuiranje istih obrazaca učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na njihov spol (ili s obzirom na spol djeteta).

Dob djeteta

Rezultati ispitivanja razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djece s obzirom na dob djeteta pokazali su da postoji statistički značajna razlika na svim izravnim oblicima. Pritom, postavljena hipoteza da se roditelji djece trećih razreda češće izravno uključuju u obrazovanje djece od roditelja djece sedmih razreda je djelomično potvrđena (H5a3). Hipoteza je djelomično potvrđena iz razloga što su rezultati pokazali kako se roditelji učenika 3. razreda češće uključuju u 3 od 4 izravna oblika i to: pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obavezama i pružanje emocionalne podrške, dok se u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja češće uključuju roditelji učenika 7. razreda. Važno je naglasiti kako je, uz statistički značajnu razliku, dodatna provjera veličine efekta pokazala srednju jačinu kod svih izravnih oblika, osim kod pružanja emocionalne podrške i razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja gdje su veličine efekte vrlo niske, gotovo zanemarive.

Dobiveni rezultati u skladu su s ranijim istraživanjima o ovoj temi. Primjerice, Boonk i sur. (2018) ističu kako se roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta mijenja s odrastanjem djeteta. U ranijim fazama obrazovanja roditeljsko se uključivanje odnosi na izravnu pomoć u učenju i aktivnom uključivanju u školske aktivnosti. Stariji osnovnoškolci najviše benefita ostvaruju kroz pomoć roditelja u stvaranju uvjeta poticajnih za akademski uspjeh i motivaciju. Kako djeca odrastaju i prelaze u više razine obrazovanja, roditeljski izravni utjecaj se smanjuje, ali se nastavlja pružanje poticaja i nenametljivo usmjeravanje, motiviranje i izražavanje roditeljskih očekivanja prema obrazovanju djeteta (Alamassi i sur., 2023; Boonk i sur., 2018). Kako djeca sazrijevaju, roditelji postupno osnažuju i podupiru neovisnost te samousmjeravajuće učenje kod djece. Roditelji nastoje osnažiti djecu da preuzmu kontrolu nad svojim obrazovanjem, donose informirane odluke i razvijaju vještine kritičkog mišljenja kako bi odgovorili na sve obrazovne izazove s kojima se susreću (Alamassi i sur., 2023). Da se roditelji djece starije dobi rjeđe uključuju u neke izravne oblike, poput pružanja pomoći u savladavanju školskih obaveza, u skladu je i s rezultatima istraživanja Duppong Hurley i sur. (2017) koji su pokazali da je više od polovice ispitanih roditelja izjavilo da pomaže djetetu u pisanju domaće zadaće manje od jednom tjedno.

Iako se nameće zaključak kako se roditeljska uključenost smanjuje s porastom dobi djeteta, dobiveni rezultati ovog, kao i ranije provedenih istraživanja, upućuju na to da nije toliko riječ o smanjenju koliko o promjeni načina i oblika roditeljske uključenosti. Roditelji napuštaju stare obrasce uključivanja (pomoć u učenju i pisanju domaće zadaće, provjera izvršavanja školskih

obaveza i sl.) i prihvaćaju nova, u skladu s dobi djeteta i psihološkim sazrijevanjem (razgovor, usmjeravanje, poticanje na autonomnost u donošenju odluka i sl.).

Drugi dio istraživačkog zadatka odnosio se na ispitivanje razlike u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na različita obilježja obitelji. Obilježja obitelji promatrana su kroz obiteljsku strukturu, broj djece u obitelji i socioekonomski status obitelji.

Obiteljska struktura

Hipoteza kojom se predviđa da se dvoroditeljske obitelji češće izravno uključuju u obrazovanje djece od ostalih obiteljskih struktura u svim izravnim oblicima (H5b1) je odbačena.

Dobiveni rezultati pokazuju da nema statistički značajnih razlika s obzirom na obiteljsku strukturu, s obzirom na učestalosti uključivanja roditelja u tri od četiri izravna oblika (pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obavezama i pružanje emocionalne podrške). Statistički značajne razlike utvrđene su samo za izravni oblik – razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i to među grupama roditelja koji dolaze iz obitelji s oba biološka roditelja i obitelji u kojima je jedan roditelj biološki, a drugi pomajka/poočim. Također, razlika je dobivena i među grupama sudionika istraživanja koji dolaze iz obitelji s dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim)“ te jednoroditeljskih obitelji. U oba slučaja, sudionici istraživanja koji dolaze iz obitelji s dva roditelja, ali jedan od njih je poočim/pomajka, iskazuju češće uključivanje u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Međutim, zbog vrlo niske vrijednosti veličine efekta, hipoteza se može odbaciti.

Ako se obiteljska struktura promatra na osnovu bipolarnosti, s jedne strane obitelji u kojima dijete odrasta uz dvije odrasle osobe (roditelja/skrbnika) te s druge strane jednoroditeljske obitelji, ovi rezultati u suprotnosti su s prethodnim istraživanjima. Primjerice, rezultati istraživanja Oswald i sur. (2018) pokazuju da postoji razlika u učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta s obzirom na obiteljsku strukturu na način da se biološki roditelji češće uključuju od ostalih obiteljskih struktura (npr. obitelji s poočimom/pomajkom; razvedeni roditelji). Prema spomenutim autorima, to može biti posljedica različitih čimbenika kao što su dinamika binuklearnih obitelji, različite razine privrženosti ili odgovornosti prema djetetu. Primjerice, poočimi mogu doživjeti dvosmislenost uloge odnosu sa svojim posinkom/pokćerkom zbog problema s definiranjem vlastite roditeljske uloge kao očinske figure, što dovodi do niže razine uključenosti u djetetovo obrazovanje. Nadalje, prema Oswald

i sur. (2018) veza između pomajke i posinka možda nije tako jaka kao između bioloških roditelja i njihove djece. Ta slabija emocionalna povezanost mogla bi rezultirati smanjenim angažmanom u obrazovnim aktivnostima. Poočimi/pomajke se mogu suočiti s izazovima u suroditeljstvu s biološkim roditeljem, što može utjecati na njihovu sposobnost da budu aktivno uključeni u djetetovo školovanje i akademski napredak. S druge strane, razvedeni roditelji mogu doživjeti emocionalni stres ili sukob povezan s razvodom, što može utjecati na njihovu sposobnost da se učinkovito uključe u obrazovanje svog djeteta. Takvi roditelji često balansiraju između višestrukih odgovornosti, poput posla, kućanskih obaveza i dogovora o zajedničkom roditeljstvu. To može ograničiti vrijeme i energiju koju mogu posvetiti uključivanju u obrazovanje svog djeteta (Oswald i sur., 2018).

Navedena potencijalna objašnjenja dosadašnjih istraživanja mogu se djelomično primijeniti na rezultate dobivene u ovom istraživanju. Naime, sudionici istraživanja koji dolaze iz obitelji s jednim roditeljem poočimom/pomajkom, a drugim biološkim roditeljem iskazuju češće uključivanje u obrazovanje djeteta – i to samo u izravni oblik koji se odnosi na razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, od sudionika istraživanja koji dolaze iz obitelji s oba biološka roditelja. Moguće je da upravo poočim/pomajka nastoje ostvariti kvalitetniji odnos s posinkom/pokćerkom, etablirati svoju ulogu u odnosu s djetetom upravo kroz češće razgovore o djetetovim aspiracijama i planovima u vezi daljnjeg školovanja.

Kada je riječ o jednoroditeljskim obiteljima, pretpostavka je da se takvi roditelji rjeđe uključuju u obrazovanje djeteta zbog izazova s kojima se suočavaju, poput osiguravanja egzistencijalnih uvjeta, zadovoljavanja djetetovih osnovnih potreba zbog koji se ne stignu češće uključiti u obrazovanje, posebice ukoliko dijete pokazuje visoku razinu samostalnosti i spremnosti za rješavanje školskih obaveza. Međutim, postoje i istraživanja koja upućuju na drugačije zaključke. Primjerice, Satar i sur. (2020), apostrofiraju različita saznanja o samohranim roditeljima te ističu da se samohrani roditelji mogu pronaći u situaciji balansiranja između poslovnih i privatnih obaveza te da zbog toga ne ostvaruju čestu suradnju sa školom. Istovremeno, takve vrste uključenosti kompenziraju nedostatak uključivanja upravo kroz izravnu interakciju s djetetom kod kuće, uključivanje u aktivnosti poput zajedničkog čitanja, raspravljanja o školskim zadaćama i pružanje emocionalne podrške.

Također, diskrepancija u rezultatima ovog istraživanja i ranije provedenih istraživanja uočena je i usporedbom s rezultatima Pribesh i sur. (2020) koji pokazuju da u tradicionalnim obiteljskim strukturama (dvoroditeljske obitelji heteroskesimalnih bioloških roditelja) postoji

veća tendencija za roditeljskim uključivanjem u obrazovanje djeteta od ostalih obiteljskih struktura i to najviše u pružanju pomoći u savladavanju školskih obaveza (pisanje domaće zadaće i učenje). Također, u obiteljskim strukturama u kojima postoje stabilni bračni odnosi, veća je vjerojatnost da će roditelji dosljedno pružati djeci podršku u savladavanju školskih obaveza (Pribesh, 2020).

Broj djece u obitelji

Hipoteza koja predviđa da se roditelji s manjim brojem djece (1 i/ili 2) češće izravno uključuju u obrazovanje od roditelja većeg broja djece (3 i više) u svim izravnim oblicima (H5b2) je odbačena.

Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika u učestalosti uključivanja roditelja u izravne oblike „pomoć u savladavanju školskih obaveza“ i „pružanje emocionalne potpore“, dok je razlika uočena u izravnim oblicima „razgovor o školskim obvezama“ i „razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja“.

Kada je riječ o razlikama u učestalosti uključivanja u razgovor o školskim obvezama, rezultati upućuju na to da se roditelji koji imaju jedno dijete češće uključuju od roditelja s više djece. Ipak, potrebno je naglasiti kako je vrijednost dobivene veličine efekta vrlo niska ($r=.11$) te ove razlike treba tumačiti s oprezom. Dosadašnja istraživanja dominantno pokazuju da je broj djece u obitelji povezan s roditeljskim uključivanjem u obrazovanje djeteta. Rezultat ovog istraživanja u skladu je sa spoznajama koje pokazuju da je porast broja djece u obitelji povezan s progresivnim smanjivanjem roditeljske participacije u obrazovanju djeteta (Alamassi i sur., 2023; Vellymalay, 2013). Potencijalno objašnjenje ovih rezultata može se pronaći u postojećim izazovima s kojima se suočavaju roditelji s većim brojem djece u obitelji (npr. manjak vremena za posvećivanje svakom djetetu, umor roditelja). Realno je za očekivati da roditelji u obitelji s više djece nemaju istu mogućnost osiguravanja jednake razine individualnog pristupa svakom djetetu i pružanja potpore u usporedbi s roditeljima jednog djeteta. Različiti faktori mogu utjecati na to, poput vremenskog ograničenja i energije koju moraju ulagati roditelji unutar veće obitelji (Alamassi i sur., 2023; Vellymalay, 2013).

Što se tiče razlika u učestalosti uključivanja roditelja u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja s obzirom na broj djece u obitelji, rezultati su ponešto drugačiji. Naime, sudionici istraživanja koji pripadaju obitelji s četvero i više djece iskazuju češće uključivanje u razgovor

o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja od roditelja koji imaju jedno, dvoje ili troje djece. Zanimljivo je primijetiti kako je najveća veličina efekta dobivena kod pripadnika obitelji s jednim djetetom i četvero i više djece ($r=.20$). Drugim riječima, najveća razlika u učestalosti razgovaranja o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja je u obitelji s više djece i obitelji s jednim djetetom. Pritom, roditelji koji imaju više djece su skloniji češće razgovarati sa svojom djecom o njihovim planovima od roditelja koji imaju jedno dijete.

Unatoč tome što istraživanja pokazuju da je broj djece u obitelji povezan s učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje, uočen je određeni nesklad u pokušaju odgovora na to koliki je doista njegov efekt. S obzirom na to, može se reći kako su rezultati ovog istraživanja u skladu s istraživanjem Shao i sur. (2022) koji su istaknuli zanimljivi podatak da broj djece u obitelji ima mali efekt na roditeljsku uključenost u obrazovanje.

Socioekonomski status obitelji

Postavljena hipoteza (H5b3) da se roditelji višeg socioekonomskog statusa češće uključuju u sve izravne oblike roditeljske uključenosti u odnosu na roditelje nižeg socioekonomskog statusa je odbačena.

Socioekonomski status u ovom je istraživanju promatran kroz tri varijable: zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i mjesečna obiteljska primanja.

Zaposlenje roditelja

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna razlika u uključenosti roditelja u svim izravnim oblicima među grupom zaposlenih i nezaposlenih roditelja i to na način da nezaposleni roditelji iskazuju češću uključenost od onih koji su zaposleni. Ovaj rezultat je, s jedne strane, očekivan u svjetlu pretpostavke da nezaposleni roditelji raspolažu s više slobodnog vremena koje mogu posvetiti aktivnostima povezanim s obrazovanjem djeteta. Međutim, potrebno je uzeti u obzir i činjenicu da nezaposlenost često zahtijeva značajno vrijeme za traženje posla i prilika za zapošljavanje. Osim toga, nezaposlenost kod mnogih pojedinaca predstavlja značajan izvor stresa, što može ograničiti njihovo funkcioniranje na različitim životnim područjima, uključujući i potencijalni angažman u odnosu na dijete i njegove obrazovne potrebe. Dodatno, uz status zaposlenja roditelja, ispitana je i razlika između vrste posla koju roditelji obnašaju. Rezultati pokazuju da se roditelji zaposleni na niže rangiranim poslovima češće uključuju u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i u

pružanje emocionalne podrške od roditelja koji su zaposleni na srednje ili visoko rangiranim poslovima. Ovi nalazi mogu upućivati na to da roditelji, iako zaposleni na niže rangiranim radnim mjestima, što je često povezano s nižom razinom obrazovanja, unatoč izloženosti nepovoljnim čimbenicima poput nižih prihoda ili fizički zahtjevnih poslova, razvijaju svijest o važnosti obrazovanja. U tom kontekstu, moguće je da intenzivnije potiču svoju djecu na uspješno izvršavanje školskih obaveza kako bi im osigurali bolje obrazovne i životne prilike.

Kod preostala dva izravna oblika (pomoć u savladavanju školskih obaveza i razgovor o školskim obavezama) nije utvrđena statistički značajna razlika. Pojedina ranija istraživanja utvrdila su da vrsta posla koju roditelji obavljaju može imati utjecaja na njihovu uključenost u obrazovanje. Primjerice, ukoliko roditelji obnašaju vrlo zahtjevne poslove (npr. direktor velike korporacije, pilot i sl.) velika je vjerojatnost da će se rjeđe uključiti zbog nedostatka vremena i energije (Satar, 2020). Osim toga, može se pretpostaviti kako roditelji koji su zaposleni na visoko rangiranim poslovima imaju veća primanja te samim time više mogućnosti da osiguraju djetetu dodatnu pomoć u obrazovanju kroz različite instrukcije i obrazovne materijale te na taj način kompenzirati manjak vlastite uključenosti. Također, moguće je da roditelji smatraju kako njihova vlastita uloga modela ponašanja predstavlja dovoljan poticaj za dijete te da zbog toga ne percipiraju potrebu za dodatnom uključenosti u obrazovni proces. Prema takvom pristupu, dijete se apriorno smatra samostalnim u izvršavanju školskih zadataka.

Stupanj obrazovanja roditelja

Stupanj obrazovanja roditelja često je korištena varijabla u istraživanjima i gotovo uvijek se pokazalo da je povezana s učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta na način da visoko obrazovani roditelji iskazuju veću spremnost na uključivanje (Satar, 2020; Tan i sur., 2020; Lara i Saracostti, 2019; Erdener, 2018). Rezultati ranijih istraživanja pokazuju da visoko obrazovani roditelji često vrednuju obrazovanje više od niže obrazovanih roditelja te smatraju da je obrazovanje važno u životu pojedinca. Bolje razumiju obrazovne koncepte, kurikulare i strategije za učenje koje im omogućuje da pruže značajniju potporu djeci u rješavanju obrazovnih zadataka. Obrazovaniji roditelji često imaju veća obrazovna očekivanja i aspiracije od djece. Takva motivacija može ih potaknuti na veću uključenost u obrazovanje kroz postavljanje ciljeve i osiguravanje potpore. Naposljetku, obrazovaniji roditelji češće se uključuju u aktivnosti kojima se stimulira akademski uspjeh kod djece, poput rasprave o obrazovnim temama, izlaganje djece iskustvenom učenju, zajedničko čitanje i sl. (Satar, 2020;

Tan i sur., 2020; Lara i Saracosti, 2019; Erdener, 2018). Rezultati ovog istraživanja u suprotnosti su s navedenim. Naime, u svim izravnim oblicima veću učestalost u uključivanju iskazali su roditelji nižeg stupnja obrazovanja od roditelja višeg stupnja obrazovanja. Razlike su ponajviše pronađene u odnosu na grupe roditelja sa završenom osnovnom školom i roditelja sa stečenim magisterijem ili doktoratom znanosti. Jedno od objašnjenja dobivenih rezultata može se pronaći u vjerojatnosti da upravo roditelji koji su postigli najviši stupanj obrazovanja smatraju kako su već dovoljno pomogli djeci u osamostaljivanju u rješavanju školskih obaveza pa stoga nije nužno da se oni sami često uključuju. Drugo, moguće je da roditelji nižeg stupnja obrazovanja nastoje potaknuti kod djece bolje obrazovne ishode pa se češće uključuju u razgovor o školskim obavezama i planovima za budućnost. Treće, postoji mogućnost da su sudionici istraživanja davali društveno poželjne odgovore u smislu da se često uključuju u obrazovanje.

Mjesečna obiteljska primanja

Kada se u obzir uzmu obiteljska mjesečna primanja kao jedan od pokazatelja socioekonomskog statusa obitelji, rezultati pokazuju kako postoji statistički značajna razlika među roditeljima različitih prihoda. Dobivene razlike upućuju na to da se roditelji s nižim mjesečnim prihodom češće uključuju u sve izravne oblike (pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obvezama, razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, pružanje emocionalne potpore). Ovaj rezultat je u suprotnosti s većinom prethodnih znanstvenih istraživanja u kojima su autori naglasili kako upravo obitelji s višim primanjima imaju veće predispozicije za osiguravanje uvjeta za učenje koje mogu potaknuti veću roditeljsku uključenost u obrazovanje. Obitelji s nižim primanjima često se suočavaju s financijskim ograničenjima koja mogu utjecati na njihovu mogućnost da svojoj djeci osiguraju obrazovne resurse. To može uključivati ograničenja u kupnji knjiga, obrazovnih materijala, tehnologije ili plaćanja izvannastavnih aktivnosti koje mogu poboljšati akademski uspjeh djece (Antipkina i sur., 2018; Duan i sur., 2018; Erdener i Knoepfel, 2018; Georgiou, 2007). Potencijalno objašnjenje rezultata ovog istraživanja može se pripisati nastojanjima roditelja da nadoknade financijske nedostatke povećanim osobnim angažmanom, što je prepoznato kao faktor koji može pozitivno utjecati na akademski uspjeh njihove djece, te posljedično osigurati prednosti pri upisu u željene srednje škole, fakultete i stjecanju bolje plaćenih radnih mjesta. Međutim, vrlo niske vrijednosti

veliĉine efekta upućuju na oprez prilikom zaključivanja o stvarnom postojanju razlika među grupama.

Na temelju dobivenih rezultata, može se zaključiti da socioekonomski status obitelji uopćeno nema znaĉajan utjecaj na učestalost ukljuĉenosti roditelja u obrazovanje djeteta, te se stoga pretpostavljena hipoteza može odbaciti.

6.4. Prediktori učestalosti roditeljske ukljuĉenosti u obrazovanje djeteta – hijerarhijska regresijska analiza

Posljednja hipoteza (H6) ovog istraŹivanja koja se odnosi na predikciju svih korištenih subskala za učestalost roditeljske ukljuĉenosti u obrazovanje djece u izravnim oblicima je djelomiĉno prihvaćena.

Uvođenjem pojedinaĉnih prediktora u hijerarhijski regresijski model u završnom koraku, gotovo sve varijable koje se odnose na individualne karakteristike roditelja i djece te obiljeŹja obitelji prestale su biti statistiĉki znaĉajne za sve izravne oblike roditeljske ukljuĉenosti. Izuzetak predstavlja varijabla *razreda koji dijete polazi*, a koja je znaĉajna za izravne oblike: pomoć u savladavanju školskih obaveza te razgovor o školskim obavezama. Također, varijabla *stupanj obrazovanja roditelja* (osnovna škola i diplomski studij) izdvaja se kao relevantna za izravni oblik ukljuĉivanja roditelja kroz razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Kako je već spomenuto u prvom dijelu rasprave, ranija istraŹivanja također pokazuju da se roditelji uĉenika mlađe dobi češće ukljuĉuju u pruŹanje podrške oko uĉenja i pisanja domaće zadaće od uĉenika starije dobi (npr. Alamassi i sur., 2023; Book i sur., 2018). Iz predloŹenih rezultata ovoga istraŹivanja vidljivo je da varijabla *razred* prestaje biti statistiĉki znaĉajna za izravni oblik *razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja* te za *pruŹanje emocionalne podrške*. Odnosno, roditelji se podjednako često ukljuĉuju u ova dva izravna oblika bez obzira na Źivotnu dob djeteta. Prema dosadašnjim spoznajama, promjene u potrebama za emocionalnom podrškom djece mogu se objasniti njihovim rastom i razvojem. Mlađa djeca uglavnom više ovise o emocionalnoj podršci svojih roditelja, dok starija djeca i adolescenti teŹe većoj autonomiji. Ipak, unatoĉ povećanoj potrebi za autonomijom, oni i dalje trebaju podršku u obliku roditeljskog razumijevanja i prihvaćanja (Garcia i sur., 2020; Mendo Lazaro i sur., 2019; Morris i sur., 2017). Zanimljivo je primijetiti da je *stupanj obrazovanja roditelja* – osnovna škola i *stupanj obrazovanja roditelja* – diplomski studij, zadržao prediktivnu

vrijednost u konačnom modelu za izravni oblik razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i to na način da su niže obrazovani roditelji češće uključeni u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja od roditelja višeg stupnja obrazovanja. Ovaj rezultat je u suprotnosti s nekim ranijim istraživanjima. Tan i sur. (2020) zaključuju kako roditeljska podrška učenju kod kuće ima jaču povezanost s uspjehom učenika čiji su roditelji obrazovaniji. Kao što je već ranije spomenuto, ovaj se rezultat može protumačiti kroz nastojanje roditelja da potaknu kod djeteta želju za daljnjim obrazovanjem i postizanjem diplome, koju roditelji nisu uspjeli steći. Drugo potencijalno objašnjenje dobivenih rezultata jest da roditelji s višim stupnjem obrazovanja vjeruju kako su već dovoljno doprinijeli osamostaljivanju svoje djece u izvršavanju školskih obveza, te stoga smatraju da nije nužno da se često uključuju u njihov školski rad. Nadalje, postoji mogućnost da su sudionici istraživanja davali društveno poželjne odgovore, što je uobičajeno ograničenje društvenih istraživanja. (Johnson i Van de Vijver, 2003; Steenkamp i sur., 2010).

U postupak hijerarhijske regresijske analize, u trećem su koraku uvršteni pojedinačni prediktori iz skupa prediktora *roditeljska odluka o uključenosti*. Od ukupno 11 pojedinačnih prediktora¹⁴, njih 10 je pokazalo statistički značajnu povezanost barem s jednim izravnim oblikom roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Iz dobivenih je rezultata vidljivo da je prvi prediktor - Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza statistički povezan sa svim izravnim oblicima. Njegova visoka pozitivna prediktivna vrijednost pronalazi se u izravnim oblicima *pomoć u savladavanju školskih obaveza* i *razgovor o školskim obavezama* ($\beta=.411$ i $\beta=.438$), dok je njegov prediktivan odnos s oblicima *razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja* i *pružanje emocionalne podrške* nešto niži, ali i dalje statistički značajno pozitivan ($\beta=.168$ i $\beta=.183$). Što roditelji svoju ulogu u obrazovanju djeteta u smislu poticanja odgovornosti prema izvršavanju aktualnih školskih obaveza smatraju važnijom, to se oni češće uključuju u sve izravne oblike roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Slične rezultate pokazuje istraživanje Ristić Dedić i Jokić (2024), prema kojem većina roditelja doživljava svoju ulogu u obrazovanju djeteta kao aktivnu, iskazujući snažan osjećaj osobne odgovornosti za obrazovne rezultate i razvoj djeteta. Roditelji su vjerovali da je njihova uključenost važna za uspjeh njihove djece što ih je ujedno i ih motiviralo da se aktivno uključuju u različite

¹⁴ Uloga roditelja – odgovornost za izvršavanje aktualnih obaveza; Uloga roditelja - odgovornost za razvoj djetetovih vještina; Roditeljska samoeфикаsnost; Obrazovanje za dobrobit cijelog društva; Obrazovanje za visoke ocjene; Aspiracije prema obrazovnom putu djeteta; Aspiracije prema visokim ocjenama; Aspiracije prema obrazovanju za buduće zanimanje; Pozivi od strane učitelja/razrednika; Indirektni pozivi od strane djeteta; Direktni pozivi od strane djeteta

aspekte obrazovanja, kao što su pomoć pri učenju (Ristić Dedić i Jokić, 2024). Također, u ranijim istraživanjima o shvaćanju roditeljske uloge u obrazovanju djeteta (npr. Wiatr, 2020; Erdener i Knoepfel, 2018; Ceka i Murati, 2016; Kuru Cetin i Taskin, 2016) također je istaknuta svjesnost roditelja o važnosti njihovog uključivanja i povezanosti s akademskim uspjehom i ponašanjem djece. Međutim, postoje određene razlike u percepciji roditelja o tome za koji segment obrazovanja su odgovorni oni sami, koji segment je ipak odgovornost obrazovnih institucija, što je donekle potvrđeno i ovim istraživanjem. Naime, drugi prediktor – Uloga roditelja - odgovornost za razvoj djetetovih vještina, statistički je značajno povezan samo s jednim izravnim oblikom i to *pružanje emocionalne podrške*. Roditelji koji smatraju svoju ulogu u tom kontekstu važnijom, češće će pružati djetetu emocionalnu podršku, ali nema dokaza da će se češće uključivati u ostale oblike. Odnosno, shvaćanje roditeljske uloge kao odgovornost za razvoj djetetovih vještina učenja nema prediktivan odnos s učestalosti uključivanja u pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obvezama, a isto se odnosi i na razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Ovime se otvara pitanje podjele shvaćanja roditeljske uloge i posredno odgovornosti roditelja prema obrazovanju djeteta. Prema rezultatima Erdener i Knoepfel (2018) mnogi roditelji shvaćaju svoju ulogu kao ključnu, ali postoji i uvjerenje da odgojno-obrazovne institucije imaju primarnu odgovornost za obrazovni proces. Slične rezultati apostrofirani su i u radu Sad i Gurbuzturk (2013). Roditelji često percipiraju svoju ulogu kao aktivnih sudionika u obrazovnom procesu svoje djece, pri čemu snose odgovornost za pružanje podrške u učenju, kreiranje stimulativnog okruženja kod kuće te održavanje komunikacije s učiteljima. Njihova uključenost može obuhvaćati asistenciju pri izvođenju domaćih zadataka, podršku u razvoju socijalnih vještina te sudjelovanje u školskim aktivnostima (Sad i Gurbuzturk, 2013).

Statistički značajna pozitivna povezanost pokazala je prediktivni odnos tri od četiri izravna oblika roditeljske uključenosti s varijablom *roditeljska samoeфикаsnost*. Izuzetak je razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja kod kojega nije utvrđena statistički značajna korelacija. Evidentno je da se na temelju viših vrijednosti procjene samoeфикаsnosti, mogu predvidjeti učestalija uključivanja roditelja u pomoć u savladavanju školskih obaveza, u razgovor o školskim obvezama te u pružanje emocionalne podrške. Ipak, ovdje je potrebno naglasiti kako iznos koeficijenta upućuje na vrlo nisku povezanosti navedenih varijabli što onemogućuje predviđanje na široj populaciji. U dostupnoj se literaturi ne pronalaze istraživanja koja ispituju prediktivni odnos roditeljske samoeфикаsnosti i roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta kroz specifične izravne oblike zastupljene u ovom istraživanju. Prethodna istraživanja

nedvojbeno ukazuju na to da roditeljska samoučinkovitost ima značajan utjecaj na roditeljske prakse i razvojne ishode kod djece (Albanese i sur., 2018; Vance i Brandon, 2017; Wittkowski i sur., 2017). Autori su do sada najčešće ukazivali na širu problematiku roditeljstva ukazujući na to da se viša razina roditeljske samoefikasnosti povezuje s pozitivnijim roditeljskim ponašanjima, kao što su povećana odgovornost, učinkovita disciplina i bolja emocionalna podrška djeci. Roditelji s visokom razinom samopouzdanja u svoje sposobnosti izvršavanja roditeljskih obaveza skloniji su primjeni proaktivnih strategija, što može rezultirati pozitivnim ishodima u ponašanju i emocionalnom razvoju djece (Morelli i sur., 2020; Wittkowski i sur., 2017).

Percepcija roditelja o obrazovanju djeteta u ovom se istraživanju mjerila kroz dva faktora. Prvi faktor mjeri percepciju obrazovanja u širem smislu, promatrajući ga kroz njegovu ulogu u dobrobiti cijelog društva i društvenog statusa pojedinca. Drugi faktor mjeri percepciju obrazovanja u užem smislu, promatrajući ga kroz važnost stjecanja visokih ocjena. Hijerarhijska regresijska analiza pokazala je nepostojanje statistički značajne povezanosti (predikcije) s dva izravna oblika roditeljske uključenosti: razgovor o školskim obvezama i pružanje emocionalne podrške. Temeljem percepcije roditelja o obrazovanju djeteta ne može se predvidjeti učestalost njihovog uključivanja u razgovor o školskim obvezama niti u pružanje emocionalne podrške djetetu. S druge strane, percepcija obrazovanja u širem smislu (dobrobit cijelog društva) ima prediktivnu, ali vrlo nisku vrijednost za izravne oblike: pomoć oko savladavanja školskih obaveza te razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Roditelji koji imaju stav da je obrazovanje važno i da doprinosi dobrobiti cijeloga društva i društvenom statusu pojedinca iskazuju češće uključivanje u pružanje pomoći djetetu u savladavanju školskih obaveza te se češće uključuju u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Odnosno, što roditelji imaju pozitivniji stav o obrazovanju to se češće uključuju u navedene izravne oblike. Rezultati ranijih istraživanja (npr. Duman i sur., 2018; Ersoy, 2015; Raty i Kasanen, 2013) pokazuju da roditelji prepoznaju značaj razvoja društvenih i emocionalnih vještina kod djece te važnost obrazovanja za postizanje boljih životnih prilika (Zachos i Panagiotidou, 2019). U školskom okruženju, djeca imaju priliku da razvijaju vještine kao što su komunikacija, suradnja, rješavanje konflikata i razvoj empatije. Ove vještine su važne za izgradnju odnosa s vršnjacima i učiteljima, kao i za uspješno funkcioniranje u društvu. Roditelji prepoznaju da su ove vještine ključne za osobni i profesionalni uspjeh u budućnosti. Roditelji razumiju da emocionalna stabilnost i otpornost mogu pomoći djeci uspješno suočavanje sa stresom, izazovima i neuspjesima, što je ključno za njihov sveukupni razvoj i uspjeh u životu

(Yu i sur., 2022; Zachos i Panagiotidou, 2019; Duman i sur., 2018; Ersoy, 2015). Pojedina istraživanja (npr. Abdullah i sur., 2023) pokazuju da roditelji smatraju obrazovanje važnim, ali njihova percepcija i angažman su često oblikovani socioekonomskim statusom, obrazovnim pozadinama i kulturnim uvjerenjima. Roditelji iz nižih socioekonomskih slojeva često se suočavaju s ekonomskim izazovima koji mogu otežati njihovu sposobnost da se angažiraju u obrazovanju svoje djece. Na primjer, ako su roditelji zaposleni u fizički zahtjevnim poslovima ili se suočavaju s financijskim problemima, možda neće imati vremena ili resursa da se aktivno uključe u obrazovne aktivnosti, kao što su pomoć s domaćim zadacima ili prisustvovanje školskim sastancima. Roditelji koji sami nisu imali priliku za formalno obrazovanje često nemaju potrebna znanja ili vještine da podrže obrazovni razvoj svoje djece. Njihova vlastita iskustva s obrazovnim sustavom mogu utjecati na to kako vide vrijednost obrazovanja i koliko su motivirani da se uključe u obrazovni proces svoje djece. Kulturni kontekst i uvjerenja također igraju značajnu ulogu u oblikovanju percepcije obrazovanja. U nekim zajednicama, obrazovanje može biti viđeno kao manje važno od tradicionalnih vještina ili načina života, kao što su vještine preživljavanja u prirodi. Ova uvjerenja mogu utjecati na to kako roditelji prioritziraju obrazovanje u životima svoje djece (Abdullah i sur., 2023).

Percepcija obrazovanja u užem smislu (važnost stjecanja visokih ocjena) s većinom izravnih oblika nema prediktivan odnos. Temeljem stavova roditelja o važnosti stjecanja visokih ocjena ne može se zaključiti hoće li se roditelji češće ili rjeđe uključivati u obrazovanje djeteta. Jedina statistički značajna, ali negativna i vrlo niska povezanost utvrđena je kod izravnog oblika *razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja*. Što roditelji procjenjuju važnost obrazovanja u kontekstu stjecanja visokih ocjena višom, to su manje uključeni u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Ovaj je rezultat donekle u suprotnosti s rezultatima istraživanja Duman i sur. (2018) koji su utvrdili da je mnogim roditeljima prioritet akademska izvrsnost. Roditelji smatraju da je postizanje visokih akademskih standarda ključno za budući uspjeh njihove djece. To može uključivati visoke ocjene, dobre rezultate na testovima i pripremu za dalje obrazovanje. Ova percepcija može biti motivirana željom da njihova djeca imaju bolje mogućnosti za zapošljavanje i karijerni razvoj u budućnosti (Duman i sur., 2018; Raty i Kasanen, 2013). Moguće je da roditelji razumiju da promatranje obrazovanja isključivo kroz važnost postizanja visokih ocjena ne utječe dobro na njihovu djecu. Ranija istraživanja su pokazala da su roditelji svjesni da prekomjerni fokus na akademske rezultate može dovesti do stresa i anksioznosti kod djece (Duman i sur., 2018). Drugo potencijalno objašnjenje može se pronaći u postojanju nekih relevantnih aspekata koji nisu ispitani ovim istraživanjem. Na

primjer, roditelji pridaju važnost tome da njihova djeca budu u sigurnom okruženju koje potiče disciplinu i sprječava nasilje. Za njih je također važno da školska klima bude pozitivna, postavlja visoka očekivanja pred učenike, te promovira međusobno poštovanje učenika i nastavnika. Roditelji naglašavaju važnost kvalitetnih nastavnika koji brinu o učenicima, pri čemu mnogi smatraju da je ta briga ključna, bez obzira na iskustvo nastavnika. Također, roditeljima je važno biti uključeni u obrazovni proces i imati dobru komunikaciju između škole i obitelji. (Duman i sur., 2018; Ersoy, 2015).

Roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta u ovom su istraživanju mjerene kroz tri faktora. Prvi faktor se odnosi na aspiracije roditelja prema obrazovnom putu djeteta, koji uključuje stjecanje diplome iz srednje škole. Pritom, ovaj faktor mjeri očekivanja roditelja u smislu ispunjavanja školskih obaveza i stjecanje radnih navika u osnovnoj školi. Drugi faktor odnosi se na očekivanja roditelja prema ocjenama koje dijete postiže u osnovnoj školi. Treći faktor okuplja one čestice kojima se ispituje roditeljska aspiracija prema obrazovanju u smislu da je obrazovanje povezano sa zanimanjem kojim će se njihovo dijete baviti u životu. Prije svega, važno je istaknuti da zbog nezadovoljavajućih metrijskih karakteristika skale za mjerenje roditeljske aspiracije, nije bilo moguće u potpunosti testirati hipotezu o povezanosti s različitim oblicima roditeljske uključenosti. Rezultati hijerarhijske regresijske analize su pokazali kako prvi faktor (aspiracije prema obrazovnom putu djeteta) nema prediktivan odnos niti s jednim izravnim oblikom roditeljske uključenosti. Drugim riječima, na temelju roditeljskih aspiracija prema obrazovnom putu djeteta ne može se predvidjeti njihova uključenost u obrazovanje djeteta. Drugi faktor, aspiracije prema postizanju visokih ocjena, statistički značajno, negativno, korelira samo s jednim izravnim oblikom – pomoć u savladavanju školskih obaveza. Što roditelji više priželjkuju postizanje visokih ocjena to iskazuju rjeđe uključivanje u pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza (pomoć u učenju i pisanju domaće zadaće). S obzirom na to da je snaga povezanosti vrlo niska ($\beta = -.072$), potrebno je s oprezom zaključivati o prediktivnom odnosu navedenih varijabli. Ovaj je rezultat u suprotnosti s pojedinim prethodnim istraživanjima koji su u tvrdili povezanost između roditeljskih aspiracija s aktivnim uključivanjem u obrazovanje djeteta (Lupig, 2023; Hill i sur., 2004; Garg i sur., 2002).

Što se tiče aspiracija roditelja prema obrazovanju djeteta u smislu budućeg zanimanja, statistički značajna pozitivna korelacija utvrđena je samo za izravni oblik *razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja*. Gotovo logičan rezultat pokazuje da, što roditelji više priželjkuju da im se dijete bavi onime što voli ili da stekne zanimanje koje će mu omogućiti

bolji standard to iskazuju češće uključivanje u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. Roditelji s visokim aspiracijama često razgovaraju s djecom o važnosti obrazovanja, postavljaju ciljeve i pomažu im da razviju planove za postizanje tih ciljeva (Axford i sur., 2019; Hill i sur., 2018). Uključeni roditelji često imaju veće aspiracije za svoju djecu, što može potaknuti djecu da se više angažiraju u učenju i postizanju boljih rezultata (Jokić i sur., 2019). Jokić i sur. (2019) ističu cikličnu povezanost između roditeljskih aspiracija, roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta i obrazovnim postignućima. Visoka očekivanja roditelja mogu potaknuti veću uključenost, dok veća uključenost može rezultirati boljim obrazovnim postignućima, što dodatno jača roditeljske aspiracije. Ova ciklična povezanost može stvoriti pozitivno okruženje za učenje i razvoj djeteta.

Dva izravna oblika roditeljske uključenosti: *razgovor o školskim obvezama* i *pružanje emocionalne podrške djetetu* nisu statistički značajno povezani niti s jednim faktorom roditeljskih aspiracija. Na temelju roditeljskih težnji i očekivanja prema obrazovnom putu djeteta, postizanju visokih ocjena i budućem zanimanju djeteta ne može se predvidjeti roditeljska učestalost u navedena dva izravna oblika. Ovi rezultati su u skladu s rezultatima istraživanja Erceg i sur. (2017). Iako su životne, obrazovne i karijerne aspiracije koje roditelji imaju za svoju djecu uglavnom visoke, rezultati pokazuju kako roditelji uglavnom nemaju jasno određene planove u vezi obrazovanja djeteta niti profesije kojom će se baviti jednoga dana. Roditeljima je najvažnije da djeca budu sretna i da u skladu sa svojim interesima i željama odaberu ono što se njima sviđa. Prema Erceg i sur. (2017), razgovor roditelja s djecom o važnosti obrazovanja, obrazovnim ambicijama, očekivanjima i planovima uglavnom je neredovit, često sporadičan, nejasan i vremenski vrlo ograničen. Nekonzistentnost u roditeljskim aspiracijama pokazuju i rezultati nekih inozemnih istraživanja. Boonk i sur. (2018) su utvrdili širok spektar roditeljskih težnji i očekivanja. S jedne strane, mnogi roditelji očekuju da njihova djeca postignu dobre ocjene i uspjehe u školi temeljeći na vjerovanju da će visoka postignuća otvoriti vrata za bolje obrazovne i profesionalne mogućnosti u budućnosti. S druge strane, roditelji često priželjkuju da njihova djeca razviju pozitivan odnos prema učenju i obrazovanju, da budu radoznala, angažirana i motivirana te da istražuju nove ideje i vještine. Kako djeca rastu, roditelji očekuju da postanu sve samostalnija i odgovornija u vezi sa svojim obrazovanjem. To uključuje preuzimanje odgovornosti za domaće zadatke, organizaciju vremena i donošenje odluka o obrazovnim ciljevima. Nadalje, roditelji očekuju da njihova djeca otvoreno komuniciraju o svojim školskim iskustvima, izazovima i postignućima kako bi im mogli pružiti podršku i savjete kada je to potrebno (Boonk i sur., 2018). S obzirom na

neujednačene rezultate o prediktivnoj ulozi roditeljskih aspiracija, bilo bi zanimljivo utvrditi njihov medijacijski i/ili moderatorski efekt na učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta. Primjerice, bilo bi dobro utvrditi je li učinak nekih varijabli iz ovog istraživanja (npr. sociodemografske varijable, varijable roditeljske odluke o uključivanju) posredovan i/ili oblikovan roditeljskim aspiracijama.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize o povezanosti *procjene poziva od strane učitelja/razrednika za uključivanje roditelja u obrazovanje djeteta* i učestalosti uključivanja roditelja kroz izravne oblike, pokazali su prediktivan odnos samo s jednim izravnim oblikom – razgovor o školskim obvezama. Što roditelji procjenjuju da ih učitelji/razrednici više pozivaju da se uključe, to su roditelji češće uključeni u razgovor o školskim obvezama. Potrebno je naglasiti kako je ova povezanost pozitivna, ali vrlo niska ($\beta = .064$), što upućuje na oprez prilikom šireg zaključivanja. Ako se uzme u obzir da učitelji/razrednici najčešće naglašavaju važnost roditeljskog uključivanja tijekom grupnih ili individualnih sastanaka u školi, može se pretpostaviti da roditelji prenose svoja saznanja i informacije djeci po povratku kući. Stoga, ovaj prediktivni odnos se najviše očituje u kontekstu razgovora o školskim obvezama. Roditelji koji su upućeni u aktualne i nadolazeće školske obaveze spremniji su za aktivno uključivanje u obrazovanje djeteta. Dodatno, proaktivna komunikacija učitelja s roditeljima može povećati njihovu uključenost u obrazovni proces. Kada učitelji redovito kontaktiraju roditelje, posebno u vezi s napretkom i problemima njihove djece, to može potaknuti roditelje da se više angažiraju u obrazovanju svoje djece (Meier i Lemmer, 2015). Istraživanja pokazuju da je roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta veća kada procjenjuju da je komunikacija s učiteljima/razrednicima češća i kada je školska klima više gostoljubiva (Rattenborg i sur., 2018; Yamamoto i sur., 2016; Yulianti i sur., 2022). S druge strane, pozivi od strane učitelja/razrednika nemaju značajnu ulogu u učestalosti uključivanja roditelja u pružanje emocionalne podrške djetetu, razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja ili pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza. Pretpostavlja se da su roditelji svjesni svoje uloge i važnosti pružanja podrške djeci bez obzira na to jesu li ih na to potaknuli učitelji/razrednici ili nisu.

Pozivi od strane djeteta kao konstrukt, u ovom je istraživanju ispitan kroz dva faktora: indirektni pozivi i direktni pozivi. Indirektni pozivi se odnose na percepciju roditelja o tome je li potrebna pomoć njihovom djetetu pri savladavanju školskih obaveza, odnosno procjenu

roditelja o (ne)samostalnosti djeteta. Direktni pozivi od strane djeteta se odnose na percepciju roditelja o tome koliko je dijete otvoreno u pokazivanju potrebe za roditeljskim uključivanjem u obrazovanje. Statistički značajna negativna korelacija utvrđena je kod indirektnih poziva od strane djeteta i tri izravna oblika uključivanja: pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obavezama i pružanje emocionalne podrške. Što roditelji procjenjuju višom potrebu da se uključe, to su rjeđe uključeni u pomoć u savladavanju školskih obaveza, razgovor o školskim obavezama i pružanje emocionalne podrške. Ipak, potrebno je uzeti u obzir vrlo niske koeficijente korelacije za izravne oblike *razgovor o školskim obavezama* ($\beta = -.172$) i *pružanje emocionalne podrške* ($\beta = -.127$), te s oprezom zaključivati o stvarnoj povezanosti između navedenih varijabli. Negativna korelacija između indirektnih poziva i pružanja pomoći u savladavanju školskih obaveza može se opisati kao umjereno jaka povezanost ($\beta = -.317$). Ovi rezultati omogućuju djelomično predviđanje uključenosti roditelja u pružanje pomoći pri izvršavanju školskih obaveza djetetu na temelju njihove procjene potreba za uključivanjem (indirektnim pozivima). Dobiveni rezultati istraživanja su u suprotnosti s velikim brojem prethodnih istraživanja koja su pokazala da roditelji, kada primijete da njihovo dijete ima poteškoća u učenju ili se suočava s emocionalnim problemima, često osjećaju potrebu za aktivnijim uključivanjem u obrazovanje djeteta. Prethodna istraživanja sugeriraju da su roditelji skloniji sudjelovanju u obrazovnom procesu kada procijene da njihovo dijete treba pomoć. Navedena procjena može biti temeljena na različitim signalima koje dijete šalje, poput poteškoća u učenju, emocionalnih problema ili općeg nezadovoljstva školskim iskustvom (Tamboto i sur., 2021; Yu, 2019; Sapta i sur., 2018; Wong i sur., 2018; Santiago i sur., 2016).

Priloženi rezultati mogu se objasniti određenim izazovima s kojima se roditelji suočavaju prilikom pružanja podrške djeci u savladavanju školskih obaveza. Jay i suradnici (2018) utvrdili su da roditelji često osjećaju frustraciju u situacijama u kojima se ne osjećaju kompetentnima ili ne poznaju učinkovite metode poučavanja, što može otežati njihovu sposobnost pružanja adekvatne pomoći djeci u školskim zadacima. Osim toga, moguće je da upravo direktni pozivi od strane djeteta imaju moderatorsku ulogu u procjeni roditelja za indirektnu pozive od strane djeteta. Pretpostavlja se da roditelji aktivno odgovaraju na djetetove potrebe jer ih djeca dominantno i iskazuju. Dodatno, rezultati istraživanja provedenog na uzorku učenika sedmih razreda (Szabo, 2019) pokazuju da učenici smatraju da je važno da njihovi roditelji budu uključeni u njihovo obrazovanje, ali su izrazili želju da zadrže određenu razinu samostalnosti. Posebno su izrazili stav da bi roditelji trebali pomoći samo kada ih djeca zatraže pomoć s domaćim zadacima (Szabo, 2019). Navedeno potvrđuju i dobiveni rezultati ispitivanja

prediktivnog odnosa varijable direktni pozivi i izravni oblici uključenosti. Istraživanjem je utvrđena pozitivna povezanost procjene roditelja o direktnim pozivima od strane djeteta s tri od četiri izravna oblika: razgovor o školskim obvezama, razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i pružanje emocionalne podrške. Povezanost nije utvrđena jedino kod izravnog oblika *pomoć u svladavanju školskih obaveza*. Ovi rezultati su većinom u skladu s ranijim istraživanjima (Núñez i sur., 2021; Radez i sur., 2021; Dettmers i sur., 2019; Jay i sur., 2018). Roditelji se češće uključuju u obrazovanje djeteta kada ih djeca aktivno traže pomoć. Kada djeca izražavaju potrebu za podrškom, to može povećati roditeljsku motivaciju da pruže pomoć, što rezultira većim uključivanjem u aktivnosti poput pomoći pri domaćim zadacima (Dettmers i sur., 2019).

Važno je naglasiti da individualne karakteristike roditelja i djece (spol, pohađanje poludnevnog boravka u školi) te obilježja obitelji (obiteljska struktura, broj djece u obitelji, socioekonomski status) uglavnom prestaju biti statistički značajne za sve izravne oblike roditeljske uključenosti kada se u model uključe varijable iz skupa prediktora roditeljske odluke o uključenosti. Ključni čimbenici za učestalost roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta nisu ni spol, obiteljski prihodi ili obiteljska struktura, već način na koji roditelji odlučuju o svojoj uključenosti. To uključuje percepciju vlastite uloge u obrazovanju djeteta, procjenu vlastite efikasnosti u pružanju pomoći djetetu, stavove i aspiracije prema obrazovanju, te percepciju poziva za uključenost koji dolaze od djeteta.

Među svim pojedinačnim prediktorima unutar skupa prediktora roditeljska odluka o uključenosti, jedino se prediktor *aspiracije roditelja prema obrazovnom putu djeteta* nije pokazao statistički značajnim ni u jednom izravnom obliku. Moguće je da roditelji rijetko promišljaju o obrazovnoj budućnosti svoje djece, što može objasniti odsutnost prediktivnog odnosa s oblicima roditeljske uključenosti. Osim navedenog, u pokušaju objašnjenja izostanka povezanosti roditeljskih aspiracija prema obrazovnom putu djeteta, moguće je uputiti na očigledna metodološka ograničenja ovog istraživanja. Općenito, skala za mjerenje roditeljske aspiracije je izuzetno složena, a u ovom istraživanju nije pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike (pouzdanost skale je vrlo niska). Situaciju dodatno komplicira činjenica da su se pokazala čak tri faktora koja su sačinjena od vrlo malog broja čestica (2-3). Stoga se može tvrditi da su zaključci o međuodnosu roditeljskih aspiracija i ostalih varijabli u modelu ograničeni. Relativno loše metrijske karakteristike subskale roditeljske aspiracije prema

obrazovnom putu djeteta mogu biti razlog izostanka značajne povezanosti s izravnim oblicima roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Prema tome, sugerira se dodatno revidiranje cijele skale.

7. PREDNOSTI I OGRANIČENJA OVOG RADA TE SMJERNICE ZA DALJNJA ISTRAŽIVANJA

Prednosti i ograničenja rada

Osnovna je prednost ovog rada kreiranje instrumenta za mjerenje učestalosti roditeljskog uključivanja u izravne oblike unutar obiteljskog doma te kreiranje instrumenta za mjerenje roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djeteta, pri čemu se potonja procjena temelji na šest konstrukata. Dosadašnja istraživanja, kako na svjetskoj tako i na nacionalnoj razini, nisu identificirala instrumente koji omogućuju mjerenje povezanosti ovih varijabli. Mjerenje povezanosti navedenih varijabli važno je za bolje razumijevanje čimbenika koji utječu na roditeljsku uključenost, što može pridonijeti razvoju učinkovitijih strategija za podršku djetetovom obrazovanju.

U ovom istraživanju korišteni su mjerni instrumenti i pripadajuće skale koje su, s izuzetkom jedne (Skala za mjerenje roditeljskih aspiracija prema obrazovanju djeteta), pokazali zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Konstrukcija instrumenata provedena je kroz nekoliko ključnih faza. Prva faza obuhvaćala je generiranje potencijalnih čestica na temelju ključnih sadržaja identificiranih u relevantnoj znanstvenoj i stručnoj literaturi, uzimajući u obzir specifičnosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta te različite izravne oblike angažmana roditelja u obiteljskom domu. Nakon generiranja potencijalnih čestica, druga faza uključivala je pilot istraživanje temeljem kojeg su provedene eksploratorna i konfirmatorna faktorska analiza. U završnoj fazi istraživanja provedeni su kognitivni intervjui s roditeljima kako bi se dodatno provjerile čestice koje su, na temelju pilot-istraživanja, identificirane kao nejasne ili dvojbene. Jedna od metodoloških prednosti ovog istraživanja leži u kombiniranju različitih pristupa, pri čemu je dodatna provjera nejasnih čestica putem kognitivnih intervjua pridonijela konstrukciji skale s dobrim metrijskim svojstvima.

Nadalje, prednost ovog istraživanja očituje se i u nacrtu istraživanja te odabiru odgovarajućih analiza za ispitivanje odnosa između prediktorskih i kriterijskih varijabli. Za razliku od jednostavnijih istraživačkih nacrti, koji se fokusiraju na ispitivanje osnovnih korelacija između dviju varijabli, složeniji dizajn omogućuje dubinsku analizu utjecaja varijabli u višerazinskom modeliranju. Ovaj pristup omogućuje detaljno razumijevanje doprinosa različitih skupina varijabli u objašnjavanju zavisne varijable, u ovom slučaju učestalosti roditeljskog uključivanja u izravne oblike aktivnosti.

Sljedeća prednost ovog istraživanja jest obuhvaćeni uzorak. Uzorak (N=1461) je uključivao roditelje učenika trećih i sedmih razreda iz različitih područja Republike Hrvatske. Prilikom uzorkovanja, vodilo se računa o tome da u uzorak uđu roditelji iz svih regija RH (Panonska, Sjeverna, Grad Zagreb, Jadranska) kako bi se zadovoljila raznolikost sudionika istraživanja prema uvjetima života i rada. Korišteni pristup uzorkovanju, koji kombinira stratificirani i klaster uzorak, omogućuje donošenje općih zaključaka temeljenih na dobivenim rezultatima uz povećanu razinu pouzdanosti.

Ograničenje ovoga rada pronalazi se u vezi s mjerenjem glavnih konstrukata. Posebice se ograničenje iskazuje s obzirom na konstrukt *roditeljska aspiracija prema obrazovanju djeteta*, čija skala za mjerenje nije pokazala dobre metrijske karakteristike. Roditeljske aspiracije često su korištene kao konstrukti u različitim istraživanjima, pri čemu su istraživači analizirali njihovu povezanost s različitim varijablama. Većina istraživanja ukazuje na statistički značajnu povezanost između roditeljskih aspiracija i učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta (npr. Lupig, 2023; Hill i sur., 2004). Međutim, rezultati koji upućuju na zaključke suprotne prethodnim istraživanjima, uz poteškoće u interpretaciji takvih nalaza, ukazuju na nužnost preispitivanja valjanosti primijenjene skale i njezinih komponenata.

Drugo ograničenje ovog istraživanja izvjesno proizlazi iz karakteristika uzorka i metodoloških pristupa korištenih u analizi. Naime, zbog neispunjavanja pretpostavki za parametrijske testove, u određenim statističkim analizama bilo je potrebno primijeniti neparametrijske zamjene. Glavni preduvjet koji nije ispunjen odnosi se na normalnu distribuciju podataka, koja je u mnogim slučajevima bila narušena. Kao rezultat toga, metodološko ograničenje odnosi se na ograničenu mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju. Također, primjećuje se disproporcionalnost u broju prikupljenih anketnih upitnika među različitim regijama i županijama Republike Hrvatske. Ova nerazmjernost može se djelomično objasniti velikim varijacijama u veličini pojedinih županija i regija u kontekstu broja stanovnika, što rezultira varijacijama u broju djece i roditelja.

Osim navedenih ograničenja, dodatni potencijalni problem ovog istraživanja može biti postupak prikupljanja podataka. Podaci su prikupljeni na četiri načina: 1) roditelji su ispunjavali upitnik tijekom roditeljskih sastanaka na kojima je bila prisutna doktorandica; 2) roditelji su ispunjavali upitnik tijekom roditeljskih sastanaka na kojima doktorandica nije bila prisutna, a ispunjavanje su koordinirali učitelji/razrednici ili stručni suradnici; 3) učenici su nosili upitnike kući, koje su roditelji ispunjavali i zatim vraćali u školu; 4) upitnici su

ispunjavani online. Budući da doktorandica nije bila uvijek prisutna prilikom ispunjavanja upitnika, redosljed ispunjavanja nije mogao biti kontroliran prilikom primjene tiskanih upitnika. Također, nije bilo moguće osigurati da su ispitanici pravilno razumjeli sva pitanja, s obzirom na to da doktorandica nije bila prisutna kako bi pružila pojašnjenja u slučaju nejasnoća.

Ipak, fizičko odsustvo doktorandice tijekom prikupljanja podataka može osigurati i neke pozitivne aspekte. Uklonjena je značajna količina pristranosti povezana s instrumentacijom, budući da doktorandica nije mogla utjecati na roditelje i njihove odgovore putem svojih očekivanja, stavova ili neverbalne komunikacije.

Na kraju, važno je naglasiti da ovaj nacrt istraživanja ne omogućuje donošenje zaključaka o uzročno-posljedičnim odnosima među ispitivanim konstruktima, niti o procesima njihovog razvoja i promjene tijekom vremena. Stoga će se u drugom dijelu ovog poglavlja naglasak staviti upravo na određene smjernice za buduća istraživanja koje bi mogle unaprijediti postojeći istraživački nacrt.

Smjernice za daljnja istraživanja

Cilj ovoga rada bio je ispitati povezanost individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljske odluke o uključenosti i učestalost izravnog roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta. Pritom se nastojao utvrditi prediktivni odnos navedenih varijabli s četiri različita izravna oblike roditeljskog uključivanja: a) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, b) razgovor o školskim obvezama, c) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i d) pružanje emocionalne podrške. Stoga je za svaki od ova četiri navedena oblika utvrđena povezanost s prediktorima. Rezultati su pokazali da postoje sličnosti, ali i određena odstupanja u predikciji učestalosti uključivanja roditelja u izravne oblike na temelju ispitanih prediktora. Hijerarhijskom regresijskom analizom ispitan je višerazinski odnos prediktorskih varijabli i to: individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji te roditeljska odluka o uključenosti. U daljnjim bi se istraživanjima mogao ispitati hijerarhijski odnos prediktora iz posljednje navedenog skupa prediktora (roditeljska odluka o uključenosti) kako bi se utvrdilo ostaju li pojedini prediktori značajni kada bi se unosili kao varijable prvog ili drugog koraka analize. Također, rezultati istraživanja mogu poslužiti kao polazište za testiranje teorijskog modela roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta koristeći složenije statističke postupke i metodološki nacrt. U budućim istraživanjima trebala bi se ispitati potencijalna hijerarhijska

faktorska struktura Instrumenta za mjerenje učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta kako bi se utvrdilo postoji li, uz faktore prvog reda koji predstavljaju četiri subskale upitnika, i faktor drugog reda koji se može opisati kao sveobuhvatni oblik uključenosti. Dok se ove pretpostavke empirijski ne potvrde, instrument se može koristiti na razini četiri subskale kao zasebni linearni kompoziti.

S obzirom na to da neke skale nisu pokazale zadovoljavajuće metrijske karakteristike, naredna istraživanja trebala bi se usmjeriti na rješavanje navedenih ograničenja. Preporučuje se ponovna izrada i validacija Skale za mjerenje roditeljskih aspiracija prema obrazovanju djeteta. Navedeni cilj može se postići ponovljenim mjerenjem, odnosno prikupljanjem podataka na novom uzorku te primjenom eksploratorne i/ili konfirmatorne faktorske analize. Opsežniji pristup uključuje detaljnu analizu prethodnih istraživanja i znanstvenih spoznaja o konstrukt, kao i provođenje pilot istraživanja te, po potrebi, primjenu dodatnih metoda za utvrđivanje pouzdanosti instrumenta, poput kognitivnog intervjuiranja.

Kroz neka naredna istraživanja, predlaže se unaprijediti postojeći model uključivanjem medijatorskih i/ili medijacijskih odnosa među varijablama. Na primjer, bilo bi korisno istražiti je li povezanost između učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta i određenih prediktora, kao što je percepcija obrazovanja općenito, posredovana vlastitim obrazovnim iskustvima roditelja. Istraživanja sugeriraju da obrazovanje roditelja može oblikovati njihove stavove prema obrazovanju i očekivanja za svoju djecu, što može utjecati na obrazovne odluke i postignuća djece (Chevalier, 2004). Roditelji koji su sami imali pozitivna iskustva u obrazovanju mogu biti skloniji da se aktivno uključe u obrazovne aktivnosti, što može doprinijeti boljem razvoju i postignućima djece (Guryan i sur., 2008; Petterson i sur., 2004). Također bi bilo korisno analizirati je li odnos između učestalosti uključivanja roditelja i roditeljskih stavova o obrazovanju uvjetovan zahtjevima koje obrazovanje postavlja pred dijete. Osim toga, preporučuje se ispitivanje potencijalnog moderatorskog učinka sociodemografskih varijabli (npr. spol roditelja) na odnose između varijabli unutar modela. Statistički značajne razlike po spolu u određenim varijablama modela ukazuju na to da majke daju više procjene u usporedbi s očevima, što može imati važan utjecaj na interpretaciju rezultata.

Nerijetko se u istraživanjima utvrdi povezanost karakteristika djeteta (spremnost za školu, samostalnost, odgovornost i sl.) s roditeljskim uključivanjem u obrazovanje (Tamboto i sur., 2021; Dizon – Ross, 2014). U narednim bi istraživanjima valjalo ispitati medijacijski učinak

varijable karakteristike djeteta na učestalost roditeljske uključenosti. Moguće je da bi se dodatni postotak varijance, mogao objasniti upravo uvođenjem navedene varijable u model.

Nastavno na prethodno, buduća istraživanja bi trebala ići u smjeru uključivanja dodatnih varijabli kojima bi se rasvijetlili dodatni prediktori roditeljske uključenosti. Primjerice, bilo bi dobro ispitati moderatorski efekt varijable suradnja sa školom i pohađanje aktivnosti koje organizira škola te utvrditi je li ostvarivanje adekvatne suradnje sa školom jedan od moderatora između prediktora korištenih u ovom istraživanju. U priloženom su se istraživanju utvrdili efekti varijable stupanj obrazovanja roditelja na učestalost uključivanja u obrazovanje djeteta. Pritom se roditelji koji su završili niži stupanj obrazovanja češće uključuju u razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja. U budućim istraživanjima trebalo bi razmotriti načine ispitivanja potencijalnog doprinosa stupnja obrazovanja roditelja u objašnjenju varijabli modela roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, uzimajući u obzir potencijalne moderatorske učinke područja obrazovanja i dodatnih edukacija iz područja roditeljstva. Konkretnije, oblikuje li vrsta završenog studija ili pohađanje radionica, predavanja i savjetovanja koje organiziraju različite odgojno – obrazovne institucije, između učestalosti uključivanja i stavova roditelja o obrazovanju.

Proširenje istraživačkog nacrtu uvođenjem procjena uključenosti partnera u obrazovanje djeteta predstavlja sljedeću smjernicu koja proizlazi iz ovog istraživanja. Navedeni pristup omogućio bi prikupljanje dodatnih informacija ne samo o procjeni vlastite uključenosti u obrazovanje djeteta, već i o učestalosti uključenosti partnera, što može imati moderatorski učinak na vlastitu uključenost.

Posebno značajan rezultat istraživanja odnosi se na ulogu prediktora *shvaćanja roditeljske uloge*, konkretno u pogledu odgovornosti za izvršavanje trenutnih obaveza. Spomenuti prediktor pokazao je statistički značajnu povezanost sa svim izravnim oblicima uključivanja roditelja, posebno u kontekstu pružanja pomoći u savladavanju školskih obaveza i vođenja razgovora o tim obavezama. S obzirom na složenost ovog fenomena, buduća istraživanja trebala bi dodatno ispitati i dublje razumjeti na koji način roditelji konstruiraju svoju ulogu u obrazovanju djeteta. Ovaj zaključak dodatno se potvrđuje kroz odgovore roditelja na pitanja otvorenog tipa, u kojima roditelji često ističu da njihova uloga uključuje, s jedne strane, isključivo odgoj djeteta, dok s druge strane uključuje osmišljavanje strategija za olakšavanje učenja ili pružanje povremene pomoći u rješavanju školskih obaveza.

Budući da je odaziv ispitanika značajno varirao među različitim regijama i županijama, preporučuje se provedba narednih istraživanja u kontroliranim uvjetima, tijekom roditeljskih sastanaka, uz obaveznu prisutnost istraživača tijekom cijelog procesa prikupljanja podataka. Ovakav pristup omogućio bi veću kontrolu nad odazivom ispitanika nego što je to bilo moguće u ovom istraživanju. Na primjer, provedbom istraživanja tijekom redovnih roditeljskih sastanaka može se obuhvatiti broj roditelja prisutnih na sastanku, čime se povećava reprezentativnost uzorka.

Opisano istraživanje koristi korelacijski nacrt, čija je glavna karakteristika utvrđivanje povezanosti među varijablama. Ograničenje ovakvog nacrta ogleda se u nemogućnosti detaljnijeg uvida u procese koji utječu na roditeljske odluke o uključivanju u specifične izravne oblike podrške, kao i u nemogućnosti donošenja zaključaka o uzročno-posljedičnim vezama.

Istraživanje koristi transversalni nacrt, koji omogućuje promatranje fenomena u jednoj točki mjerenja. Ograničenje ovakvog nacrta je da se njime može utvrditi samo povezanost promjene među ispitanicima u jednoj varijabli s promjenama u drugoj varijabli ili varijablama. Međutim, ne može se tvrditi da promjene unutar ispitanika u jednoj varijabli uzrokuju promjene u drugoj varijabli, odnosno ne može se zaključivati o uzročno – posljedičnim vezama (Creswell i Creswell, 2017). U budućim istraživanjima bi osobito zanimljivo bilo ispitati dolazi li do promjene u prediktivnom odnosu korištenih varijabli s protokom vremena, odnosno s odrastanjem djeteta i prelaskom u naredne faze obrazovanja. Ograničenje ovakvog istraživačkog nacrta je i nemogućnost dubljeg razumijevanja procesa koji stoje iza odluka roditelja o uključivanju u određene oblike izravnog sudjelovanja. Stoga bi bilo korisno preoblikovati istraživački nacrt prema korištenju kvalitativne paradigme, koja bi omogućila prevladavanje ovog ograničenja.

Kako bi se stekao sveobuhvatan uvid u roditeljsku uključenost, preporučuje se da se u budućim istraživanjima proširi uzorak uključivanjem učenika (djece). Perspektiva djece (Axford i sur., 2019; Boonk i sur., 2018) o roditeljskoj uključenosti često može pružiti detaljnije informacije o tome na koji način, u kojim situacijama i u vezi s kojim prediktorima postoji najveća povezanost roditeljske uključenosti u obrazovanje djece.

8. ZNANSTVENI I APLIKATIVNI DOPRINOSI RADA

Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta široko je shvaćen koncept koji se promatra kroz aktivnosti u kojima roditelj sudjeluje a koje organizira škola, te kroz aktivnosti u koje se uključuje obiteljskom okruženju. Postoje brojna međunarodna istraživanja koja ispituju odnos roditeljske uključenosti s dobrobitima za dijete (učenika) (npr. Garbacz i sur., 2018; Hill i sur., 2018; Park i Holloway, 2018), ali nedostaju empirijska istraživanja o izravnoj povezanosti prediktora koji, na individualnoj razini, doprinose češćem uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta kroz aktivnosti u obiteljskom domu. Istraživanje prediktora roditeljske uključenosti kroz izravne oblike važno je za razvoj djeteta, unapređenje obrazovnog sustava i širu društvenu zajednicu. Roditeljska uključenost u obrazovne aktivnosti kod kuće doprinosi poboljšanju akademskih postignuća, emocionalne stabilnosti i motivacije djeteta (Liu i Leighton, 2021; Yulianti i sur., 2020; Williams i Wolters, 2012). Razumijevanje čimbenika koji potiču takvu uključenost ključno je za kreiranje ciljanih programa podrške roditeljima, čime se izravno doprinosi razvoju potencijala svakog djeteta. Osim individualnih koristi za dijete, istraživanje prediktora omogućuje smanjenje socijalnih nejednakosti. Prepoznavanjem prepreka koje sprječavaju neke roditelje da se aktivnije uključe, poput socioekonomskih ili kulturnih čimbenika, moguće je osmisliti intervencije koje osnažuju ranjive skupine. Na taj način obrazovni sustav postaje uključiviji i pravedniji. Također, empirijski utemeljeni podaci o roditeljskoj uključenosti mogu biti značajni za oblikovanje javnih politika koje podržavaju aktivnu ulogu roditelja u obrazovanju djece. Fokusiranje na izravne oblike uključenosti omogućuje učinkovitiju provedbu strategija koje unapređuju odnose između obitelji i škole. To ne samo da jača razvojne resurse djeteta već doprinosi prevenciji akademskih poteškoća i problema u ponašanju.

Pojedini postojeći teorijski modeli uglavnom marginalno obuhvaćaju aktivnosti koje roditelji provode s djecom, kao što je pomoć u učenju ili razvijanje čitalačkih navika (npr. Epstein, 1995) ili nastoje odgovoriti na pitanje zašto se roditelji uključuju u obrazovanje djeteta, no u konačnici se usmjeravaju na ispitivanje odnosa s akademskim uspjehom djeteta, u smislu predviđanja obrazovnih ishoda kod djece (npr. Hoover-Dempsey i Sandler, 2010). Pronalaze se uglavnom samo parcijalna istraživanja povezanosti pojedinih konstrukata kojima se nastoji objasniti doprinos roditeljske uključenosti u ostvarivanju boljeg akademskog uspjeha djece ili razvoj generičkih vještina, socijalne i emocionalne kompetencije.

U međunarodnom istraživačkom kontekstu su rijetki empirijski podaci o prediktorima koji doprinose učestalosti roditeljske uključenosti kroz aktivnosti u obiteljskom domu te stoga ne obuhvaćaju složenost cijelog fenomena. Takvi podaci nisu zabilježeni niti u malobrojnim istraživanjima, što upućuje na njihov potpuni izostanak unutar nacionalnog istraživačkog konteksta. Još je manji broj istraživanja koja okupljaju tri različita skupa prediktorskih varijabli (individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljske odluke o uključenosti) unutar jednog modela, nastojeći utvrditi koje od njih značajno doprinose učestalosti roditeljske uključenosti. Važno je da svi prediktori budu uključeni u isti model jer to omogućuje cjeloviti uvid u međusobne odnose varijabli, identifikaciju ključnih prediktora, smanjenje rizika od previda važnih interakcija, unaprjeđenje preciznosti zaključaka te potencijalno, u kombinaciji s drugim složenijim analizama, omogućuje razvoj znanstveno utemeljenih teorija. Kombiniranje individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljskih odluka o uključenosti omogućuje analizu kako ove skupine faktora zajedno doprinose učestalosti roditeljske uključenosti. Uključivanje svih varijabli u isti model pomaže u preciznom određivanju koji čimbenici imaju najveći utjecaj, a koji su manje značajni, čime se osigurava fokusiranje na ključne intervencije. Korištenjem odvojenih modela i jednostavnijih korelacijskih analiza mogu se zanemariti međudjelovanja između različitih skupova varijabli. Uključivanje svih prediktora unutar istog modela smanjuje mogućnost pristranosti ili nepotpunih zaključaka, jer se sve varijable analiziraju u kontekstu njihove relativne važnosti. Ovakav pristup osigurava sveobuhvatniju i dublju analizu te pouzdanije temelje za buduća istraživanja i praktične implikacije. Slijedom navedenoga, ovo istraživanje doprinosi proširivanju znanstvenih spoznaja u području roditeljske uključenosti u obrazovanje djece, posebno u vezi s prediktorima na individualnoj razini roditelja koji utječu na njihovu učestaliju uključenost u četiri različita izravna oblika.

Kako je već navedeno, evidentan je manjak znanstvenih istraživanja usmjerenih na objašnjenje roditeljske uključenosti u obrazovanju djeteta. Stoga, ovaj rad predstavlja iskorak u definiranju i mjerenju tog konstrukta. Mjerni instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta konstruiran je temeljem proučavanja sličnih fenomena, utvrđivanjem temeljnih sadržaja iz znanstvene i stručne literature te uzimajući u obzir specifičnosti aktivnosti u koje se roditelji uključuju u obiteljskom domu u kontekstu obrazovanja djeteta. Instrument je pokazao dobre metrijske karakteristike te se može koristiti u daljnjim istraživanjima koja ispituju učestalost uključivanja roditelja u obrazovanju djeteta. Instrument uključuje četiri skale koje mjere učestalost uključivanja uz četiri izravna oblika (I)

pružanje pomoći roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, (II) razgovor roditelja i djece o školskim obvezama, (III) razgovor roditelja i djece o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja, (IV) pružanje emocionalne podrške roditelja djeci. Također, konstruiran je mjerni instrument za procjenu roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djeteta. Instrument obuhvaća šest skala koje mjere najvažnije prediktore roditeljske uključenosti: I) skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge, II) skala za procjenu roditeljske samoefikasnosti, III) skala za ispitivanje stavova roditelja prema obrazovanju, IV) skala za mjerenje roditeljskih aspiracija u vezi s obrazovanjem djeteta, V) skala za procjenu roditeljske percepcije poziva učitelja na uključivanje, i VI) skala za procjenu roditeljske percepcije poziva djeteta na uključivanje. U dosadašnjim istraživanjima nije pronađen jedinstveni instrument koji obuhvaća sve navedene konstrukte, čime ovaj rad značajno doprinosi znanstvenom području. Razvoj jedinstvenog instrumenta koji obuhvaća sve navedene konstrukte od velike je važnosti jer popunjava potencijalnu prazninu u dosadašnjim istraživanjima i doprinosi znanstvenom napretku u ovom području. Prije svega, takav instrument omogućuje standardizaciju istraživanja, pružajući dosljedno i usporedivo mjerenje konstrukata u budućim istraživanjima, čime se osigurava veća vjerodostojnost i općenitost dobivenih nalaza. Osim toga, razvoj jedinstvenog instrumenta značajno unapređuje metodološku osnovu istraživanja jer znanstvenicima omogućuje preciznije testiranje teorija i hipoteza. Integracijom različitih teorijskih pristupa, takav alat pridonosi sintezi teorijskih okvira i boljem razumijevanju odnosa među konstrukcijama koje ranije nisu bile mjerenje u jedinstvenom kontekstu. Konačno, takav instrument postaje vrijedan resurs za znanstvenu zajednicu, olakšavajući buduća istraživanja i potičući daljnji napredak u području. Razvojem i primjenom ovakvog mjernog alata stvara se temelj za sustavan, integriran i znanstveno rigorozan pristup istraživanju složenih odnosa, čime se značajno unapređuje postojeće znanje i doprinosi razvoju teorije i prakse. Metrijske karakteristike pojedinih skala variraju od vrlo dobrih do loših (npr. skala za mjerenje roditeljskih aspiracija), što zahtijeva dodatnu reviziju u budućim istraživanjima, kako je navedeno u prethodnom poglavlju. U tom kontekstu, doprinos ovog istraživanja nalazi se i u postavljanju temelja za razvoj pouzdanije skale koja će omogućiti preciznije i valjanije zaključke.

Jedan od doprinosa jest i to što su se dosadašnja istraživanja uglavnom fokusirala na stavove adolescenata i/ili odgojno-obrazovnih djelatnika o vrstama roditeljske uključenosti u obrazovanju djece (npr. Núñez i sur., 2021; Jokić i sur., 2019; Sapta i sur., 2018). Kada su ispitanici bili roditelji, istraživanja su se često usmjeravala na pitanja vezana uz akademske uspjehe učenika (npr. Falanga i sur., 2022; Silinskas i Kikas, 2019). Još jedan doprinos ovog

istraživanja ogleda se u usmjerenosti na populaciju roditelja. Uzorak ispitanika je potencijalno mogao biti vrlo heterogen, što istraživanje čini složenim. U ovom istraživanju roditelj se definira kao osoba koja preuzima ulogu brige i odgoja djeteta, bez obzira na biološku povezanost, uključujući posvojitelje, skrbnike, maćeha, očuhe i druge osobe u sličnim ulogama. Time se istraživanje razlikuje od ranijih studija koje su uglavnom bile usmjerene na biološke roditelje, zanemarujući širi kontekst roditeljstva kao uloge. Osim toga, teškoće u pristupu takvim ispitanicima (niska motivacija roditelja za sudjelovanje u istraživanju, dostupnost velikog broja ispitanika i sl.) dodatno pojačava izazove povezane s ovom populacijom. Osobito u nacionalnom istraživačkom kontekstu očituje se zanemarivanje roditelja kao populacije, što također, s obzirom na odabrani uzorak u ovome radu, predstavlja dodatni znanstveni doprinos. S obzirom na to da roditelji najbolje razumiju razloge svoje uključenosti, postoji potreba za ispitivanjem upravo njihovih stavova i percepcija o vlastitom angažmanu. Ovaj rad omogućava analizu čimbenika koji oblikuju odluke roditelja u vezi s njihovim angažmanom u obrazovanju djeteta, pri čemu posebno ističe važnost samopercepcije kao vrijednog izvora podataka za razumijevanje tih odluka. Istraživanje stavova i percepcija roditelja o vlastitom angažmanu važno je za razumijevanje njihove motivacije i čimbenika koji utječu na njihove odluke. Time se omogućuje prilagodba podrške školskih programa njihovim stvarnim potrebama, identifikacija prepreka koje ograničavaju sudjelovanje te razvoj učinkovitijih strategija suradnje. Uz to, doprinosi teorijskom razumijevanju roditeljske uključenosti i osnažuje roditelje kao ključne sudionike u obrazovanju djece, čime se unapređuje kvalitetan i kontinuiran angažman.

S pedagoškog aplikativnog aspekta, razumijevanje roditeljskog angažmana u obrazovanju djece kod kuće, uključujući razloge njihovog sudjelovanja i povezanost prediktora s učestalošću različitih oblika sudjelovanja, može poslužiti kao temelj za oblikovanje školskih programa koji potiču kvalitetniju i češću suradnju s roditeljima. Za roditelje, u aplikativnom smislu, ovo znači priliku za dobivanje prilagođenih smjernica, edukacija i resursa koji olakšavaju njihovo sudjelovanje u obrazovanju djece, povećavajući njihovu svijest o važnosti njihove uloge i omogućujući fleksibilniju i učinkovitiju suradnju sa školama.

Stručni suradnici i učitelji, na temelju rezultata dobivenih ovim istraživanjem, moći će kreirati i adaptirati svoje aktivnosti kojima su do sada nastojali ostvariti suradnju s roditeljima jer će imati informacije o tome s čime je najviše povezana roditeljska uključenost. Sukladno tome, aktivnosti kreirane temeljem konkretnih saznanja o roditeljskom angažmanu mogu doprinijeti

kvaliteti rada s roditeljima te ostvarivanju, ne samo suradnje, već postizanja kvalitativno više razine partnerstva s roditeljima.

Temeljem rezultata ovog istraživanja mogu se predložiti konkretne smjernice za razvoj podrška roditeljima, a time i kvalitetnije međusobne suradnje odgojno – obrazovanih institucija i obitelji, posebno za one segmente i prakse koje institucije možda nemaju još razvijene. Primjerice, moguće je kreirati program radionica koje roditeljima pružaju alate za potporu djece u učenju, poput tehnika pomoći pri rješavanju domaćih zadataka ili strategija za poticanje radnih navika i samoregulacije učenja. Radionice bi također mogle uključivati teme kao što su emocionalna podrška i komunikacija s djecom o školskim obvezama. Zatim, poticanje redovitih savjetodavnih sastanaka s roditeljima. Odgojno – obrazovne ustanove bi mogle uvesti periodične savjetodavne sastanke s roditeljima kako bi ih informirale o strategijama za bolje uključivanje u obrazovni proces djece. Savjetovanja bi obuhvaćala individualizirane planove prilagođene specifičnim potrebama učenika, omogućujući roditeljima da učinkovitije sudjeluju u obrazovanju svog djeteta. Moguće je izraditi vodič za roditelje s preporukama o tome kako podržati obrazovanje svoje djece kod kuće. Vodiči bi mogli sadržavati smjernice o tome kako stvoriti poticajno okruženje za učenje, uspostaviti dnevne rutine za izvršavanje školskih obaveza te savjete o učinkovitom upravljanju vremenom. Uvođenje online platformi s resursima za roditelje, poput edukativnih materijala i video uputa o načinima pružanja pomoći u učenju. Budući da rezultati ovog istraživanja ukazuju na interes roditelja za praćenjem napretka i redovnim razgovorima o školskim obvezama, škole mogu unaprijediti digitalne sustave koji roditeljima omogućuju transparentan uvid u školske obaveze i aktivnosti. Takvi sustavi bi mogli uključivati dnevne ili tjedne obavijesti o domaćim zadacima, projektima i postignućima te nuditi prostor za komunikaciju s nastavnicima. Transparentnost potiče redovite razgovore o školskim zadacima kod kuće. Kako bi podržale roditelje u razgovorima s djecom o daljnjem obrazovanju, škole bi mogle organizirati informativne događaje i radionice posvećene istraživanju obrazovnih i profesionalnih putova. Događaji mogu uključivati predstavljanja srednjih škola i fakulteta, te razgovore s bivšim učenicima ili stručnjacima kako bi se djeca i roditelji potaknuli na zajedničko planiranje i raspravu o budućim obrazovnim ciljevima. Također, važno je imati na umu i individualne karakteristike roditelja i obitelji te pokušati osigurati individualizirane planove suradnje s roditeljima. Različiti socioekonomski statusi i karakteristike obitelji upućuju na potrebu za fleksibilnijim pristupom u uključivanju roditelja što upućuje i na značaj aktualiziranja individualnih pristupa roditeljima u pružanju informativne, savjetodavne i praktične podrške od strane odgojno-obrazovne ustanove

posebice pedagog i učitelja. Škole bi mogle razviti individualizirane planove suradnje prilagođene potrebama obitelji s različitim razinama zaposlenja, obrazovanja i ekonomskih resursa. Na primjer, za zaposlene roditelje korisno bi bilo omogućiti virtualne sastanke, dok bi roditeljima s nižim socioekonomskim statusom škole mogle nuditi dodatne resurse i podršku, poput besplatnog savjetovanja ili pristupa dodatnim obrazovnim materijalima.

Ove smjernice omogućuju školama i roditeljima da razviju kvalitativno višu razinu partnerstva, a roditeljima pružaju konkretne načine da učinkovitije podrže obrazovni proces svoje djece.

Zaključno, u međunarodnom, ali posebice u nacionalnom znanstvenom kontekstu, ne pronalaze se istraživanja koja se fokusiraju na utvrđivanje prediktivnih odnosa različitih skupova varijabli s učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta putem izravnih oblika u obiteljskom domu. Stoga, ovaj rad ima potencijal ponuditi doprinos i otvoriti smjernice za buduća istraživanja u ovom području.

9. ZAKLJUČAK

Obitelj, kao prva i temeljna društvena jedinica, igra ključnu ulogu u djetetovu razvoju, pružajući osnovna znanja, vještine i vrijednosti. Posebno je važan odnos roditelja i djeteta, koji značajno utječe na djetetov socijalni, emocionalni i intelektualni razvoj (Rosić i Zloković, 2002). Utjecaj obitelji osjeća se tijekom čitavog života svakog pojedinca. Kroz obitelj se oblikuju međuljudski odnosi koji služe kao temelj za djetetovu integraciju u širu društvenu zajednicu, pri čemu roditelji ispunjavaju djetetove osnovne potrebe – reproduktivne, negovateljske i socijalizacijske (Nimac, 2010). Uloga roditelja je pripremiti dijete za kasnije životne izazove, osiguravajući mu osjećaj sigurnosti i pripadnosti (Popov i Ilesanmi, 2014; Maleš, 1993). Jednako tako, neizostavna je roditeljska uloga i u obrazovanju djeteta, koja uključuje širok spektar aktivnosti i obaveza koje su roditelji dužni voditi, poput brige da dijete u obrazovni sustav uđe spremno i pravovremeno, da osiguraju nužnu opremu i okruženje za učenje, do toga da roditeljska uloga podrazumijeva i kontinuiranu brigu o djetetovim postignućima i biti aktivni u procesu djetetovog učenja i savladavanja obrazovnih zadataka (Ceka i Murati, 2016). S obzirom na široke mogućnosti interpretacije roditeljske uključenosti, koja se često sagledava kroz sudjelovanje roditelja u školskim aktivnostima, u ovom je radu naglasak bio na oblicima roditeljske uključenosti unutar obiteljskog okruženja. Ovim radom nastojalo se doprinijeti razumijevanju roditeljske uključenosti u obrazovanju djeteta. Razumijevanje roditeljske uključenosti u obrazovanje važno je jer pozitivno utječe na akademski uspjeh, socio-emocionalni razvoj djeteta, ali i podiže svijest roditelja o važnosti obrazovanja te potiče suradnju roditelja i odgojno – obrazovnih djelatnika. Konkretnije, nastojalo se utvrditi koji od individualnih karakteristika roditelja i djece, obilježja obitelji, roditeljske odluke o uključenosti doprinose učestalosti izravnog roditeljskog uključivanja u obrazovanje djeteta. Drugim riječima, cilj istraživanja bio je utvrditi koji prediktori roditeljske uključenosti objašnjavaju učestalost roditeljskog uključivanja u obrazovanje djece. Individualne karakteristike roditelja i djece odnosile su se na spol roditelja i djece, razred koji dijete pohađa (3. ili 7.) Obilježja obitelji provjerena su kroz obiteljsku strukturu, veličinu i socioekonomski status (zaposlenje roditelja, stupanj obrazovanja roditelja i primanja). Roditeljska odluka o uključenosti u obrazovanje djece sastoji se od šest konstrukata: a) shvaćanje roditeljske uloge, b) procjena samoeфикаsnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, c) roditeljska percepcija poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, d) stavovi roditelja o obrazovanju općenito, e) roditeljske aspiracije prema obrazovanju

djeteta, f) roditeljska percepcija djetetovih akademskih potreba. Učestalost oblika izravne roditeljske uključenosti ispitana je kroz četiri izravna oblika: a) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, b) razgovor o školskim obvezama, c) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i d) pružanje emocionalne podrške.

Prvi zadatak ovog istraživanja bio je konstruirati mjerni instrument učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djece s obzirom na akademski poticajne aktivnosti u obiteljskom domu. Pretpostavljeno je da će mjerni instrument pokazati zadovoljavajuće metrijske karakteristike. Postavljena hipoteza je djelomično potvrđena zbog nejednakih metrijskih karakteristika predloženih instrumenata, skala i podskala. Instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta pokazuje vrlo visoku unutarnju pouzdanost uz dobre ostale pokazatelje pristajanja modela. Također, zadovoljavajuće pristajanje podacima dodatno potvrđuje i ukupna objašnjena varijanca četverofaktorskog rješenja. Dakle, identificirani faktori u velikoj mjeri objašnjavaju varijabilnost podataka, čineći model relevantnim za daljnju analizu i interpretaciju. Time se potencijalno osigurava temelj za donošenje zaključaka i praktičnu primjenu rezultata istraživanja. Ovakav instrument može se koristiti u budućim istraživanjima. Konfirmatorna faktorska analiza Instrumenta za mjerenje roditeljske odluke o uključivanju u obrazovanje djeteta provedena je na svakoj skali zasebno (6 skala). Zadovoljavajuće pristajanje podataka uz visoku pouzdanost utvrđeno je kod Skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge i Skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja. Kod nekih skala, primjerice, Skala za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti, rezultati analiza pokazali su zadovoljavajuće metrijske karakteristike uz nešto niže koeficijente pouzdanosti. Ostale skale pokazale su se kompleksnijima u smislu postojanja više podkonstrukata, odnosno faktora. Na primjer, Skala za ispitivanje stavova roditelja ima prihvatljivu, ali ne i visoku pouzdanost. Potencijalni razlog za ovakvo rješenje može se pronaći u velikoj razlici među vrijednostima Cronbach α s obzirom na subskale (faktore) što u konačnici utječe na cjelokupnu pouzdanost skale. Slični rezultati dobiveni su na Skali za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje, Skali za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta. Zaključuje se da je skale s nižim vrijednostima unutarne pouzdanosti potrebno dodatno revidirati i provjeriti na nekom drugom skupu podataka, prije ponovnog korištenja u budućim istraživanjima.

Drugi istraživački zadatak odnosio se na prikupljanje podataka o individualnim karakteristikama roditelja i djece (spol, dob, razred) te obilježjima obitelji (struktura, veličina

i socioekonomski status). Budući da je zadatak imao eksploratorni karakter, nisu postavljene istraživačke hipoteze. U istraživanju je sudjelovao uzorak od 1.461 roditelja učenika 3. i 7. razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. Majke su činile većinu sudionika, što upućuje na veću uključenost majki u obrazovne aktivnosti djece u usporedbi s očevima. Spolna i dobna raspodjela učenika bila je ravnomjerna. Većina roditelja dolazi iz dvoroditeljskih bioloških obitelji, dok je udio jednoroditeljskih obitelji te obitelji s jednim biološkim roditeljem i poočimom/pomajkom manji. Najčešće su zastupljene obitelji s dvoje djece, dok obitelji s troje i više djece čine manji udio. Socioekonomski status obitelji procjenjivan je kroz zaposlenje roditelja, obrazovni stupanj i prihode. Većina roditelja je u stalnom radnom odnosu, dok je manji udio nezaposlen ili zaposlen na određeno radno vrijeme. Većina roditelja ima završenu srednju školu, dok je visok broj roditelja i sa završenim visokim obrazovanjem. Prijavljeni mjesečni prihodi najčešće se kreću u srednjem rasponu, dok je manji udio roditelja prijavio niže prihode. S obzirom na percepciju vlastitog socioekonomskog statusa, većina roditelja procjenjuje da je njihova situacija slična kao i kod drugih. Većina roditelja također živi u kućama ili stanovima u vlasništvu, dok je manji udio prijavio najam ili stambeni kredit.

Treći istraživački zadatak odnosio se na ispitivanje učestalosti uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz četiri izravna oblika: (a) pomoć roditelja djeci u savladavanju školskih obveza, b) razgovor o školskim obvezama, c) razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja i d) pružanje emocionalne podrške). Prema rezultatima istraživanja, roditelji su najčešće uključeni u pružanje emocionalne podrške djeci u kontekstu obrazovanja, a odmah potom u razgovore o školskim obvezama. Manje su prisutni u oblicima direktne uključenosti koji se odnose na rasprave o planovima za daljnje obrazovanje te na pružanje instrumentalne pomoći pri savladavanju školskih obveza. S obzirom na učestalost roditeljske uključenosti, koja se ocjenjuje ljestvicom od "nikad ili gotovo nikad (1-2 puta godišnje)" do "svaki dan ili gotovo svaki dan (6-7 puta tjedno)", rezultati pokazuju da roditelji u prosjeku pružaju emocionalnu podršku i razgovaraju o školskim obvezama nekoliko puta tjedno (3-5 puta), dok se pomoć u savladavanju školskih obveza i razgovori o daljnjim obrazovnim planovima odvijaju prosječno 1-2 puta tjedno. Unatoč ovim postojećim razlikama, može se zaključiti kako se roditelji često, na tjednoj razini, uključuju u izravne oblike potpore, što može sugerirati njihovu visoku razinu angažmana i predanost obrazovanju svoje djece. Ova učestalost može ukazivati na važnost koju roditelji pridaju školskim postignućima i emocionalnoj podršci djetetu u obiteljskom okruženju, ali i na njihovu svijest o ulozi koju takva podrška ima u motivaciji i uspjehu djece.

Četvrti istraživački zadatak bio je utvrditi deskriptivne pokazatelje roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djece (shvaćanje roditeljske uloge, procjena samoeфикаsnosti roditelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, roditeljska procjena poziva učitelja za uključivanje u obrazovanje djeteta, stavovi roditelja o obrazovanju općenito, roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta, roditeljska procjena poziva djeteta za uključivanje u obrazovanje). Prema dobivenim rezultatima, roditelji prepoznaju svoju ulogu u djetetovom obrazovanju kao slojevitú odgovornost koja obuhvaća dva ključna aspekta. Prvo, rezultati ukazuju na visok stupanj slaganja roditelja s tvrdnjama koje definiraju njihovu ulogu kao odgovornost prema dugoročnom razvoju djetetovih generičkih vještina, korisnih kroz cijeli obrazovni proces. Ovo uključuje aspiracije prema usvajanju radnih navika i općenito obrazovnom putu djeteta, koje roditelji procjenjuju kao važan dio pripreme za budućnost i doprinos širem društvu i društvenom statusu pojedinca. S druge strane, roditelji iskazuju nešto niže slaganje s tvrdnjama koje se odnose na njihovu ulogu u pogledu trenutnog izvršavanja školskih obaveza djeteta. Ovdje su roditelji manje usmjereni na ocjene, s naglaskom na važnost obrazovanja u širem smislu. Njihova percepcija naglašava važnost općeg obrazovnog uspjeha i socijalnog kapitala, dok su aspiracije usmjerene na formiranje radnih navika, a manje na postizanje visokih ocjena. Osim toga, roditelji pokazuju visoku razinu samoeфикаsnosti u odnosu na pružanje podrške djetetu u školskim zadacima i postizanju uspjeha. Smatraju da posjeduju dovoljno znanja i vještina za pružanje pomoći, no također procjenjuju da dijete posjeduje određeni stupanj autonomije i samopouzdanja u izvršavanju svojih obaveza, te da samoinicijativno traži pomoć kada se suoči s poteškoćama. Može se zaključiti kako ovi rezultati ukazuju na to da roditelji svoju ulogu vide kao odgovornost prema cjelokupnom obrazovnom razvoju djeteta, a nešto manje prema specifičnim i trenutnim obvezama unutar školskog okvira.

Petim istraživačkim zadatkom nastojale su se ispitati razlike u učestalosti izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji: a) individualne karakteristike roditelja i djece i b) obilježja obitelji. Analiza sociodemografskih čimbenika pokazuje značajne razlike u roditeljskoj uključenosti. Majke su, prema rezultatima, znatno angažiranije od očeva u gotovo svim aspektima obrazovanja. One pružaju više pomoći djeci kod domaćih zadataka, češće razgovaraju o školskim obvezama i pružaju emocionalnu podršku. Ova razlika može biti posljedica tradicionalnih rodniх uloga u kojima su majke više povezane s odgojem i obrazovanjem djece, dok očeви često preuzimaju manje aktivnu ulogu u svakodnevnim školskim aktivnostima. Ipak, očeви bi mogli biti dodatno uključeni u te

aktivnosti, posebno u pružanju pomoći kod domaćih zadataka i razgovorima o budućim obrazovnim planovima, što bi omogućilo ravnopravniji angažman oba roditelja. S obzirom na spol djeteta, istraživanje je pokazalo da roditelji nešto češće pomažu dječacima nego djevojčicama u učenju i pisanju domaćih zadataka, iako razlike nisu izrazito značajne. Veća razlika u roditeljskoj uključenosti primijećena je kada se promatra dob djeteta. Roditelji učenika trećeg razreda značajno su više angažirani u pomaganju pri učenju i razgovorima o školskim obvezama u usporedbi s roditeljima učenika sedmog razreda. Rezultati sugeriraju da kako djeca odrastaju, roditelji postaju manje uključeni u svakodnevne školske aktivnosti, a više se fokusiraju na dugoročne planove za buduće obrazovanje, što je posebno vidljivo u sedmom razredu, kada dolazi do prekretnice u obrazovnoj karijeri djeteta.

Socioekonomski čimbenici, kao što su obrazovni status i zaposlenost roditelja, također igraju važnu ulogu u njihovoj uključenosti u obrazovanje djece. Roditelji s nižim primanjima i nižim obrazovnim postignućem pokazuju višu razinu uključenosti u svakodnevne školske aktivnosti, uključujući pomoć pri učenju i razgovore o školskim zadacima. S druge strane, roditelji s višim obrazovanjem i primanjima, iako često imaju visoke aspiracije za obrazovanje svoje djece, pokazuju manju praktičnu uključenost u svakodnevne obrazovne aktivnosti. Ovaj paradoks mogao bi se objasniti time što visokoobrazovani roditelji, zbog svojih profesionalnih obaveza ili uvjerenja u samostalnost djece, manje sudjeluju u tim aktivnostima. Nezaposleni roditelji, prema rezultatima, pokazuju veću angažiranost u obrazovnim aktivnostima djece nego zaposleni roditelji. Nezaposleni roditelji češće pomažu djeci pri učenju, razgovaraju o školskim obavezama i planovima za daljnje obrazovanje, što je razumljivo jer imaju više slobodnog vremena. Zaposleni roditelji, posebno oni s visokim poslovnim obvezama, imaju manje vremena za svakodnevnu uključenost, što dovodi do smanjenog angažmana u obrazovanju djece. Dodatno, ovi se rezultati mogu objasniti i na način da roditelji s nižim primanjima i nižim obrazovnim postignućem percipiraju obrazovanje kao ključ za bolju budućnost pa se više angažiraju kako bi osigurali uspjeh svoje djece. Zbog ograničenih financijskih resursa, ne mogu pružiti dodatnu podršku poput privatnih instrukcija pa preuzimaju aktivnu ulogu kroz pomoć pri učenju i rješavanju zadataka. Također, svjesni su izazova s kojima se njihova djeca mogu suočiti i žele proaktivno smanjiti te teškoće. Budući da nemaju mogućnost osloniti se na vanjske izvore pomoći, preuzimaju odgovornost za obrazovni uspjeh svoje djece, gradeći tako i dublju povezanost s njima. Ova razina uključenosti često je odraz njihove želje da pruže maksimum u okviru svojih mogućnosti i osiguraju bolju budućnost svojoj djeci.

Obiteljski status također pokazuje određene varijacije. Roditelji s više djece, osobito onih koji imaju četvero ili više djece, pokazuju veću uključenost u razgovore o daljnjem obrazovanju djece, u usporedbi s roditeljima koji imaju jedno ili dvoje djece. Ova razlika može se objasniti time što roditelji s većim brojem djece često imaju više iskustva u obrazovnim pitanjima, što ih čini angažiranijima. Osim toga, razlike u učestalosti razgovora o planovima za daljnje obrazovanje između obitelji s jednim djetetom i obitelji s više djece mogu se objasniti na način da roditelji s više djece često imaju više iskustva u vođenju takvih razgovora jer su se već susretali s njima kroz odgoj starije djece. To im potencijalno daje veću sigurnost i potiče ih na češće uključivanje u takve teme. Također, razgovori o obrazovanju mogu potaknuti međusobnu podršku i inspiraciju među braćom i sestrama, što roditelji smatraju korisnim. Roditelji s više djece često su svjesni da odluke o obrazovanju jednog djeteta mogu utjecati na obitelj kao cjelinu, pa razgovorima nastoje pomoći djeci da donesu promišljene odluke. S druge strane, roditelji s jednim djetetom mogu osjećati manju potrebu za formaliziranim razgovorima o obrazovanju jer takve teme često dolaze spontano u svakodnevnoj interakciji. U obiteljima s više djece obrazovanje se može percipirati kao ključna strategija za osiguranje boljih prilika za svu djecu, dok u obiteljima s jednim djetetom roditelji možda osjećaju manji pritisak i smatraju da imaju dovoljno vremena za podršku na druge načine. Ove razlike u učestalosti razgovora odražavaju složenost obiteljskih dinamika i različite roditeljske strategije, pri čemu roditelji prilagođavaju svoje postupke specifičnim okolnostima i potrebama svoje djece. Zaključno, rezultati ovog istraživanja pokazuju da roditeljska uključenost u obrazovanje djece nije jednaka za sve obitelji, već ovisi o kompleksnim međusobnim odnosima sociodemografskih čimbenika. Stoga je važno osmisliti programe koji će poticati veći angažman roditelja, osobito onih s višim obrazovanjem i zaposlenih roditelja, kako bi se osiguralo da svi roditelji, bez obzira na svoje karakteristike, aktivno sudjeluju u obrazovanju djece. Poseban naglasak treba staviti na poticanje očeva da preuzmu aktivniju ulogu u obrazovanju djece, kako bi se postigla ravnoteža u uključenosti oba roditelja.

Posljednji, šesti istraživački zadatak bio je usmjeren na utvrđivanje prediktora roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta koji najznačajnije objašnjavaju učestalost izravne roditeljske angažiranosti. Kako bi se ispitalo u kojoj mjeri različite varijable – individualne karakteristike roditelja i djece, obilježja obitelji i roditeljske odluke – mogu objasniti učestalost različitih oblika izravne roditeljske uključenosti, uključujući razgovor o školskim obvezama, planovima za daljnje obrazovanje i pružanje emocionalne podrške, provedena je hijerarhijska regresijska analiza u tri koraka. U prvom koraku modela uključene su varijable koje mjere

individualne karakteristike roditelja i djece; u drugom koraku dodane su varijable povezane s obilježjima obitelji; dok su u trećem, završnom koraku, u model dodane varijable koje kvantificiraju roditeljsku odluku o uključivanju. Rezultati analize pokazuju da osnovni model, koji uključuje individualne karakteristike roditelja i djece, ima slab utjecaj na predviđanje uključenosti roditelja u obrazovne aktivnosti. Uvođenjem dodatnih varijabli, kao što su socioekonomski status, struktura obitelji i broj djece, dolazi do blagog povećanja prediktivne moći modela, no ona ostaje relativno niska. Na primjer, za razgovor o planovima za daljnje obrazovanje, multiple korelacije između prediktora i kriterija u prvom koraku nisu pokazale značajnu povezanost, dok su u drugom koraku, uz dodatak obiteljskih varijabli, koeficijenti pokazali nisku, ali pozitivnu povezanost. Ovo sugerira da, iako sociodemografski čimbenici obitelji imaju određeni utjecaj na roditeljsku uključenost, oni nisu jedini značajni prediktori. Uključivanje roditelja u obrazovanje djece ovisi o širokom spektru faktora, uključujući subjektivne odluke roditelja, kao što su njihovo shvaćanje roditeljske uloge, samoeфикаsnost i percepcija važnosti obrazovanja. Navedene varijable pokazuju veći utjecaj u završnim modelima analize, posebno u vezi s učestalošću razgovora o planovima za daljnje obrazovanje i pomoći u savladavanju školskih obveza. Na kraju, analiza pokazuje da unatoč značajnim razlikama u sociodemografskim čimbenicima, varijable poput razreda djeteta i obrazovnog postignuća roditelja ostaju najvažniji prediktori učestalosti uključenosti roditelja, s posebnim naglaskom na razgovore o obrazovnim planovima. Također, roditelji s višim obrazovanjem, posebice oni s doktorskim studijem, češće razgovaraju s djecom o budućim obrazovnim planovima, dok roditelji s nižim obrazovanjem manje sudjeluju u tim aktivnostima.

U trećem koraku hijerarhijske regresijske analize, uvedene su specifične varijable koje se odnose na roditeljsku odluku o uključenosti u obrazovanje djeteta, poput shvaćanja roditeljske uloge, roditeljske samoeфикаsnosti, obrazovnih aspiracija i percepcije vanjskih poziva (od strane učitelja i djeteta). Ovaj korak značajno je povećao prediktivnu moć modela, pružajući dublji uvid u to koje psihološke i socijalne faktore roditelji smatraju ključnima u svom angažmanu oko obrazovanja djece. Prema rezultatima, kada su u model uvedeni ovi prediktori, došlo je do značajnog povećanja objašnjene varijance u učestalosti roditeljske uključenosti, posebno u razgovorima o planovima za daljnje obrazovanje. Najveći utjecaj na povećanje objašnjene varijance imale su varijable povezane s roditeljskom percepcijom vlastite uloge i samoeфикаsnošću. Roditelji koji procjenjuju da imaju ključnu odgovornost za obrazovanje djece i koji vjeruju u svoju sposobnost da pomognu djetetu, bili su češće uključeni u razgovore o školskim i obrazovnim planovima. Roditeljska samoeфикаsnost, koja se odnosi na njihovu

procjenu vlastitih sposobnosti za sudjelovanje u obrazovanju djeteta, pokazala se posebno značajnom varijablom. Također, roditeljske obrazovne aspiracije, odnosno njihova očekivanja i želje vezane uz obrazovni put djeteta, pokazale su se kao snažan prediktor uključenosti. Roditelji s višim aspiracijama za obrazovanje svoje djece češće su sudjelovali u razgovorima o budućim obrazovnim planovima, što je ključno za dugoročni obrazovni uspjeh djece. Što se tiče vanjskih poziva za sudjelovanje, pokazalo se da su roditelji koji percipiraju snažnije pozive od strane učitelja i djece (npr. učitelji koji aktivno traže sudjelovanje roditelja ili djeca koja traže podršku) bili više uključeni. Jedan od optimističnih podataka je da roditelji percipiraju učitelje/razrednike kao kooperativne suradnike, što upućuje na zaključak da je izvjesno pozitivno prihvaćanje i različitih aktivnosti od strane škole pri uključivanju roditelja u neke sadržaje edukacije i savjetovanja koja škola može (pedagozi) organizirati. Roditelji općenito imaju pozitivan dojam o učiteljima i razrednicima. Smatraju ih zainteresiranima i kooperativnima tijekom razgovora o njihovoj djeci. Međutim, detaljnija analiza pojedinačnih čestica otkriva područje koje zahtijeva poboljšanje. Naime, roditelji najniže ocjenjuju tvrdnju "Učitelj/razrednik samoinicijativno me informira o napretku mog djeteta u školi". Ova čestica sugerira da učitelji i razrednici rijetko informiraju roditelje o napretku djeteta bez prethodne inicijative roditelja, što ukazuje na nedostatak proaktivne komunikacije s njihove strane. Iako opća percepcija suradnje ostaje vrlo pozitivna, proaktivnija komunikacija učitelja i razrednika mogla bi dodatno poboljšati odnos između škole i roditelja. Sustavno informiranje roditelja o napretku djece, bez potrebe da roditelji iniciraju razgovor, predstavljalo bi korak prema jačanju međusobne suradnje i povjerenja. Ipak, iako su vanjski pozivi igrali ulogu, psihološki čimbenici roditelja, poput samoeфикаsnosti i shvaćanja uloge, pokazali su se snažnijim prediktorima roditeljske uključenosti. Zanimljivo je da je obrazovni status roditelja u ovom koraku ostao značajan, ali su efekti varirali. Roditelji s nižim razinama obrazovanja, poput osnovne ili srednje škole, pokazali su veću razinu uključenosti u razgovore o obrazovanju nego roditelji s višim akademskim stupnjevima. Spomenuto može sugerirati da roditelji s višim obrazovanjem očekuju veću samostalnost djece ili se osjećaju manje odgovornima za njihov svakodnevni obrazovni proces.

Zaključno, treći korak hijerarhijske regresijske analize pokazao je da su roditeljske varijable, poput samoeфикаsnosti i obrazovnih aspiracija, ključni čimbenici u predviđanju njihove uključenosti u obrazovne aktivnosti djece, osobito u razgovorima o budućem obrazovanju. Socioekonomski čimbenici, poput razine obrazovanja, također su značajni, no njihova uloga ovisi o specifičnom kontekstu i vrsti uključenosti roditelja u obrazovni proces.

Provedeno istraživanje potvrđuje da je roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta složen koncept koji obuhvaća različite aktivnosti u obiteljskom domu. Dok međunarodna istraživanja bilježe povezanost roditeljske uključenosti s dobrobitima za dijete, nedostaju studije koje analiziraju izravne prediktore te uključenosti u aktivnosti kod kuće. Rad doprinosi znanosti integracijom prediktora roditeljske uključenosti u jedinstveni model koji obuhvaća individualne karakteristike roditelja i djece, obiteljska obilježja te roditeljske odluke. Također, razvijeni su novi mjerni instrumenti s dobrim metrijskim karakteristikama, koji omogućuju preciznije ispitivanje učestalosti uključenosti roditelja kroz četiri oblika potpore, kao i prediktorskih faktora poput roditeljske samoeфикаsnosti i percepcije učiteljskih poziva na suradnju.

Rezultati mogu poslužiti kao temelj za razvoj školskih programa usmjerenih na poticanje kvalitetnije i učestalije roditeljske uključenosti. Primjenom stečenih saznanja stručni suradnici i učitelji mogu kreirati aktivnosti koje će poticati partnerstvo s roditeljima, temeljeno na bolje razumljivim čimbenicima uključenosti u obrazovanje djeteta. Ovaj rad, kao prvi u nacionalnom kontekstu koji ispituje prediktore roditeljske uključenosti u obiteljskom okruženju, postavlja osnovu za buduća istraživanja i razvoj politika podrške roditeljima.

Doprinos rada u nacionalnom kontekstu ogleda se u istraživanju prediktora roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta kroz aktivnosti u obiteljskom okruženju, što do sada nije bilo proučavano na kompleksnijoj razini. Takav fokus omogućuje preciznije razumijevanje specifičnih čimbenika koji utječu na učestalost roditeljske uključenosti kod kuće, što je važno za sagledavanje cjelovitog utjecaja roditelja na djetetovo obrazovanje. Rezultati ovog istraživanja stvaraju osnovu za buduća istraživanja koja mogu proširiti dosadašnja saznanja o roditeljskoj uključenosti kroz longitudinalna i komparativna istraživanja.

U kontekstu pedagoškog doprinosa, na temelju dobivenih rezultata, moguće je kreirati smjernice za razvoj programa podrške roditeljima, prilagođene specifičnostima sredine, koje bi odgojno-obrazovne ustanove mogle samostalno razraditi i prilagoditi kako bi osnažile roditelje u njihovoj obrazovnoj ulozi. Na taj način, rad ne samo da doprinosi teorijskom znanju o roditeljskoj uključenosti, već i potiče primjenu rezultata u kreiranju programa i politika koje podržavaju aktivno uključivanje roditelja u obrazovni proces. Takvo uključivanje može značajno doprinijeti akademskom napredovanju djece, jačanju njihove motivacije za učenje, razvoju socio-emocionalnih vještina i smanjenju problema u ponašanju. Dugoročno, aktivna roditeljska uključenost čini obrazovni sustav inkluzivnijim jer omogućava bolje razumijevanje

i odgovaranje na specifične potrebe djece iz različitih socio-ekonomskih, kulturnih i obrazovnih sredina, uključujući djecu iz ranjivih skupina, čime se smanjuju obrazovne nejednakosti. Istodobno, sustav postaje učinkovitiji jer doprinosi stvaranju sinergije između obitelji i škole, povećava motivaciju djece, poboljšava komunikaciju između učenika, roditelja i nastavnika te smanjuje poteškoće u ponašanju i učenju. Ovakav pristup omogućava kvalitetnije korištenje obrazovnih resursa i podiže ukupnu razinu obrazovnih ishoda, čineći sustav pravednijim i uspješnijim.

10. LITERATURA

1. Abdullah, M. F., Noor, M. I. M., Tedong, P. A., Zaini, A. A., Abd Kadir, N. A. i Abdullah, M. T. (2023). Indigenous parents' perception of the effectiveness of formal education in malaysia. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 8(1), 384-405. <https://doi.org/10.24200/jonus.vol8iss1pp384-405>
2. Abu-Rabia, S. i Yaari, I. (2012). Parent's Attitudes and Behavior, the Learning Environment, and Their Influence on Children's Early Reading Achievement. *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(4), 170-179.
3. Acharya, N. i Joshi, S. (2009). Influence of parents' education on achievement motivation of adolescents. *Indian Journal Social Science Researches*, 6(1), 72-79.
4. Åhslund, I. i Boström, L. (2018). Teachers' Perceptions of Gender Differences : What about Boys and Girls in the Classroom? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(4), 28–44. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.4.2>
5. Alamassi, S., Shanaa, Z., Yousef, J., Taha, S., Ayasrah, F.T.M, Alkhalaileh, M. i Abdallah, R. (2023). The Scope of Parental Involvement as a Social Capital of Emirati Children: A Case Study. *Journal of Namibian Studies*, 33 (1), 724–734.
6. Altschul, I. (2012). Linking Socioeconomic Status to the Academic Achievement of Mexican American Youth Through Parent Involvement in Education. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 3 (1), 13-30.
7. Alzahrani, M., Alharbi, M. i Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), 141-149.
8. Amato, P.R. (1990). Dimensions of the Family Environment as Perceived by Children: A Multidimensional Scaling Analysis. *Journal of Marriage and Family*, 52 (3), 613-620.
9. Anderson, K.J. i Minke, K.M. (2007). Parent Involvement in Education: toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research* , 100 (5), 311-323.

10. Antipkina, I., Lyubitskaya, K. i Nisskaya, A. (2018). Third-grade parent involvement in schools. *Educational Studies Moscow*, 4 , 230-260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-230-260>
11. Appell, A.R. (2000). Virtual Mothers and the Meaning of Parenthood. *U. MiCh. JI reForM*, 34, 683.
12. Ates, A. (2021). The Relationship between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 50-66.
13. Atoum, A. Y. i Al-Shoboul, R. A. (2018). Emotional support and its relationship to Emotional intelligence. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(1), 7-16.
14. Axford, N., Berry, V., Lloyd, J., Moore, D., Rogers, M., Hurst, A., Blockley, K., Durkin, H. i Minton, J. (2019). *How Can Schools Support Parents' Engagement in their Children's Learning? Evidence from Research and Practice*. Education Endowment Foundation. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/evidence-reviews/parental-engagement/>
15. Ayoub, C., Vallotton, C. D. i Mastergeorge, A. M. (2011). Developmental pathways to integrated social skills: The roles of parenting and early intervention. *Child development*, 82(2), 583-600
16. Barger, M. M., Kim, E. M., Kuncel, N. R. i Pomerantz, E. M. (2019). The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 145(9), 855. <https://dx.doi.org/10.1037/bul0000201>
17. Barker, C.J. (2008). James Bernard: fatherhood means leadership and commitment. *New York Amsterdam News*, 99 (25), 5
18. Barnes, H.L. i Olson, D.H. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56 (2), 438-447.
19. Barnier, A., Carlson, S.M. i Whipple, N. (2010). From External Regulation to Self-Regulation: Early Parenting Precursors of Young Children's Executive Functioning. *Child Development*, 81 (1), 326-339.
20. Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1, 5-24.

21. Baum, A.C. i McMurray-Schwarz, P. (2004). Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57–61.
22. Beach, W. A. (2003). Managing optimism. *Studies in language and social interaction. Lawrence Erlbaum Associates*, 175-94.
23. Beavers, R. i Hampson, R.H. (2000). The Beavers Systems Model of Family Functioning. *Journal of Family Therapy*, 22, 128–143.
24. Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 3, 331-344.
25. Bein, C., Mynarska, M. i Gauthier, A.H. (2021). Do costs and benefits of children matter for religious people? Perceived consequences of parenthood and fertility intentions in Poland. *Journal od Biosocial Science*, 53 (3), 419-435
26. Berthelsen, D. i Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41
27. Bhanot, R. i Jovanovic, J. (2005). Do parents' academic gender stereotypes influence whether they intrude on their children's homework? *Sex Roles*, 52, 597–607. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3728-4>
28. Bhargava, S. i Witherspoon, D. P. (2015). Parental involvement across middle and high school: Exploring contributions of individual and neighborhood characteristics. *Journal of youth and adolescence*, 44(9), 1702-1719.
29. Bianchi, S. M. (2011). Changing families, changing workplaces. *The Future of Children*, 21 (2), 15-36.
30. Bilić, V. i Davidović, N. (2015). The role of adverse socioeconomic conditions (poverty) and material deprivation of children in predicting parental behaviour. *In Family Forum* 5, 43-64.
31. Bjelan - Guska, S. (2001). Roditeljstvo kao prirodni instinkt ili izgrađena kompetencija. *Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 2(15), 89-126.
32. Boonk, L., Gijselaers, H. J. M., Ritzen, H. i Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement.

33. Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. U J. G. Richardson (Ur.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, (str. 241-258). Greenwood Press.
34. Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. U I. Szeman i T. Kaposy (Ur.), *Cultural theory: An anthology* (str. 81–93). Madden, MA: Wiley-Blackwell.
35. Bradley, R. H. i Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399.
36. Brajša – Žganec, A. i Slaviček, M. (2014). Obitelj i škola: utjecaj obiteljskog sustava na funkcioniranje djeteta u školi. U A. Brajša – Žganec, J. Lopižić i Z. Penezić (Ur.), *Psihološki aspekti suvremene obitelji, braka i partnerstva* (str. 149-173). Hrvatsko psihološko društvo: Naklada Slap
37. Brody, G. H., Flor, D. L. i Gibson, N. M. (1999). Linking maternal efficacy beliefs, developmental goals, parenting practices and child competence in rural single-parent African American families. *Child Development*, 70, 1197-1208.
38. Buchmann, M., Grütter, J. i Zuffianò, A. (2022). Parental educational aspirations and children's academic self-concept: disentangling state and trait components on their dynamic interplay. *Child Development*, 93(1), 7-24.
<https://doi.org/10.1111/cdev.13645>
39. Cabrera, N. J., Volling, B. L. i Barr, R. (2018). Fathers are parents, too! Widening the lens on parenting for children's development. *Child Development Perspectives*, 12(3), 152-157. <https://doi.org/10.1111/cdep.12275>
40. Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. i Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child development*, 71(1), 127-136.
41. Cai, J., Moyer, J. C. i Wang, N. (1997). Parental roles in students' learning of mathematics. Annual Meeting of the American Educational Research Association
42. Car, S. (2020). „Koronaškola“: Što možemo naučiti iz koncepta homeschooling? U V. Strugar, A. Kolak i I. Markić (Ur.) *Školovanje kod kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19*. Element

43. Carter, R. S. i Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 29–44.
44. Ceka, A. i Murati, R. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61-64.
45. Checa, P. i Abundis-Gutierrez, A. (2018). Parenting styles, academic achievement and the influence of culture. *Psychology and Psychotherapy: Research Study*, 1(4), 1-3.
46. Chevalier, A. (2004). *Parental education and child's education: A natural experiment*. Institute for the Study of Labor, <http://ssrn.com/abstract=553922>
47. Christenson, S. L. i Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press.
48. Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
49. Cohen, J. (1992). Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783>
50. Coleman, P.K. i Karraker, K.H. (1998). Self-Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental Review*, 18 (1), 47-85
51. Colla, V. (2024). More than learning. Parent-assisted homework as an arena for moral education. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 12(2), 153-172.
52. Conger, R. D., Ge, X., Elder, G. H., Lorenz, F. O. i Simons, R. L. (1994). Economic stress, coercive family process, and developmental problems of adolescents. *Child Development*, 65(2), 541-561
53. Conrad, F. G., Couper, M. P., Tourangeau, R. i Peytchev, A. (2010). The impact of progress indicators on task completion. *Interacting with computers*, 22(5), 417-427.
54. Cooke, J. E., Kochendorfer, L. B., Stuart-Parrigon, K. L., Koehn, A. J. i Kerns, K. A. (2019). Parent–child attachment and children's experience and regulation of emotion: A meta-analytic review. *Emotion*, 19(6), 1103–1126. <https://doi.org/10.1037/emo0000504>
55. Cooper, H., Lindsay, J. J. i Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464–487. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>

56. Creswell, J. W. i Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications
57. Čudina – Obradović, M., Obradović i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing – Tehnička knjiga
58. Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10 (1), 45-68.
59. Cvrtnjak, I. i Miljević – Riđički, R. (2015). Očevi nekad i danas. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61 (1), 113-119.
60. Dandagal, S.N. i Yarriswami, M.C. (2017). A Study of Family Climate in Relation to Academic Achievement of Secondary School Students. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (IJARET)*, 4 (3), 7-10.
61. Daniel, G., Wang, C. i Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177.
62. Darling, N. (2007). Ecological Systems Theory: The Person in the Center of the Circles. *Research in Human Development*, 4 (3-4), 203-217. <https://doi.org/10.1080/15427600701663023>
63. Deković, M. i Raboteg-Šarić, Z. (1996). Roditeljski odgojni postupci i odnosi adolescenata s vršnjacima. *Društvena istraživanja*, 4-5 (30-31), 427-445
64. Delač Hrupelj, J., Miljković, D. i Lugomer Armando, G. i suradnici (2000). *Lijepo je biti roditelj: priručnik za roditelje i djecu*. Creativa
65. Delale, E.A. (2011). Povezanost doživljaja roditeljske kompetentnosti i emocionalne izražajnosti s intenzitetom roditeljskog stresa majki. *Psihologijske teme*, 20 (2), 187-212.
66. Demir Kaymak, Z., Canan Güngören, Ö. i Akgün, Ö. E. (2021). Social Networking Literacy Scale: A Study of Validity and Reliability. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 97-107.
67. Denham, S. A., Mitchell-Copeland, J., Strandberg, K., Auerbach, S. i Blair, K. (1997). Parental contributions to preschoolers' emotional competence: Direct and indirect effects. *Motivation and emotion*, 21(1), 65-86.

68. Dermott, E. i Fowler, T. (2020). What Is Family and Why Does It Matter? *Social sciences*, 9 (83), 1-11.
69. Desforges, C. i Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, Parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review. *Education*, 30 (8), 1-110.
70. Dettmers S., Yotyodying S. i 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, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01048>
71. Dizon-Ross, R. (2014). *Parents' perceptions and children's education: Experimental evidence from Malawi*. MIT [neobjavljena doktorska disertacija]
72. Drummond, K. V. i Stipek, D. (2004). Low-Income Parents' Beliefs about Their Role in Children's Academic Learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197–213
73. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2001). Stanovništvo staro 15 i više godina prema vrsti zajednice u kojoj osoba živi, starosti i spolu, popis 2001. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Preuzeto 21.4.2020. s http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/Census2001/Popis/H01_02_09/H01_02_09_RH.html
74. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2010). Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2010. Preuzeto 22.5.2021. s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2010/SLJH2010.pdf
75. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2011). Stanovništvo staro 15 i više godina prema vrsti zajednice u kojoj osoba živi, starosti i spolu, popis 2011. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Preuzeto 22.5.2021. s <http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/censuslogo.html>
76. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2016). Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. Kućanstva i obitelji. Izvješće 1583. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. Preuzeto 22.5.2021. s <http://www.dzs.hr>.
77. Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2018). Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2018. Preuzeto 22.5.2021. s https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/ljetopis/2018/sljh2018.pdf

78. Duan W., Guan, Y. i Bu, H. (2018). The Effect of Parental Involvement and Socioeconomic Status on Junior School Students' Academic Achievement and School Behavior in China. *Frontiers in Psychology*, 9 (952), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00952>
79. Duman, J., Aydin, H. i Ozfidan, B. (2018). Parents' Involvement in their Children's Education: The Value of Parental Perceptions in Public Education. *The Qualitative Report*, 23(8), 1836-1860. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol23/iss8/4>
80. Dumont, H., Trautwein, U., Lüdtke, O., Neumann, M., Niggli, A. i Schnyder, I. (2012). Does parental homework involvement mediate the relationship between family background and educational outcomes? Contemporary. *Educational Psychology*, 37, 55–69. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.09.004>
81. Dunn, J. i Deater-Deckard, K. D. (2001). *Children's views of their changing families*. Joseph Rowntree Foundation.
82. Dunst, C. J. (2021). *Family Strengths, the Circumplex Model of Family Systems, and Personal and Family Functioning: A Meta-Analysis of the Relationships Among Study Measures*. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 13(2), 1-16.
83. Duppong Hurley, K., Lambert, M. C., January, S. A. A. i Huscroft D'Angelo, J. (2017). Confirmatory factor analyses comparing parental involvement frameworks with secondary students. *Psychology in the Schools*, 54(9), 947-964. <https://doi.org/10.1002/pits.22039>
84. Đuranović, M. (2013). Obitelj i vršnjaci u životu adolescenata. *Napredak*, 154 (1 - 2), 31 – 46.
85. Đurišić, M. i Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7 (3), 137-153.
86. Edgerton, J. D. o Roberts, L. W. (2014). Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality. *Theory and Research in Education*, 12(2), 193-220.
87. Eggebeen, D. J. i Knoester, C. (2001). Does fatherhood matter for men? *Journal of marriage and family*, 63(2), 381-393.
88. Endendijk J.J., Groeneveld M.G., Bakermans-Kranenburg M.J. i Mesman J. (2016). Gender-Differentiated Parenting Revisited: Meta-Analysis Reveals Very Few

- Differences in Parental Control of Boys and Girls. *PLoS ONE* 11(7), 1-33
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159193>
89. Epstein, J. L. (1995). School, family, community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 701–712.
 90. Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
 91. Epstein, J. L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. i Van Voorhis, F.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Office of Educational Research and Improvement (ED)
 92. Erceg, I., Kuterovac Jagodić, G., Perković, I. (2017). Žele li svi roditelji samo da im djeca u budućnosti budu sretna? Roditeljske percepcije vrijednosti obrazovanja i kvalitete obrazovnog konteksta te obrazovne želje i očekivanja za njihovu djecu. U L. Arambašić, I. Erceg i Ž. Kamenov, (ur.). 23. *Dani Ramira i Zorana Bujasa*. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu; Hrvatsko psihološko društvo (HPD), str. 70-70.
 93. Erdener, M.A. i Knoepfel, R.C. (2018). Parents' perceptions of their involvement in schooling. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.21890/ijres.369197>
 94. Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19 (1), 143-161.
 95. Eriksen, S. i Jensen, J. (2006). All in the Family? Family Environment Factors in Sibling Violence. *J Family Violence* 21, 497–507. <https://doi.org/10.1007/s10896-006-9048-9>
 96. Ersoy, E. (2015). Assessment of Adolescent Perceptions on Parental Attitudes on Different Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 165-176.
 97. Esfahan, M. M. i Rostami, A. (2016). The relationship between optimism and life expectancy with family function among parents with disabled children. *Modern Applied Science*, 10(6), 188-193.
 98. Evans, R. (1998). Changing Families Changing Schools. ERIC, Preuzeto 03.12.2021, s: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434749.pdf>

99. Everri, M., Mancini, T. i Fruggeri, L. (2016). The role of rigidity in adaptive and maladaptive families assessed by FACES IV: The points of view of adolescents. *Journal of child and family studies*, 25(10), 2987-2997.
100. Falanga, K., Gonida, E. i Stamovlasis, D. (2022). Predicting different types of parental involvement in children's homework: the role of parent motivational beliefs and parent affect. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 249–268. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00613-0>
101. Fan, W. i Williams, C.M. (2010). The Effects of Parental Involvement on Students' Academic Self-efficacy, Engagement and Intrinsic Motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30 (1), 53–74.
102. Fan, W., Williams, C.M. i Wolters, C. A. (2012). Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups. *The Journal of Educational Research*, 10 (1), 21 – 35.
103. Fan, X. i Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
104. Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A. i Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioural and learning competencies for urban, lowincome children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
105. Fantuzzo, J., Tighe, E. i Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of educational psychology*, 92(2), 367. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
106. Farokhzad, P. (2009). Study of family environment and adolescents' positive mental states viz. Happiness, optimism and hope: a cross-cultural perspective. *Journal of thought & behavior in clinical psychology*, 4(13), 90-79.
107. Farquhar, S. i Brickell, J. (2001). Creating a culture of caring about children. U S. Birks (Ur.), *Children's rights and families: proceedings of social policy forum 2000*, (str. 26-34). Massey University: Palmerston North
108. Ferić, M. (2002). Preventivne intervencije usmjerene prema obitelji-pregled programa. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 10(1), 1-12.

109. Fernández Alonso, R., Álvarez Díaz, M., García Crespo, F. J., Woitschach Mendoza, P. R. i Muñiz Fernández, J. (2022). Should we help our children with homework? A meta-analysis using PISA data. *Psicothema*, 34 (1), 56-65. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.65>
110. Fernández Alonso, R., Álvarez Díaz, M., Woitschach, P., Suárez Álvarez, J. i Cuesta Izquierdo, M. (2017). Parental involvement and academic performance: Less control and more communication. *Psicothema*, 29 (4), 453-461. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.181>
111. Ferraro, A. J. (2016). Binuclear families. *Encyclopedia of Family Studies*, 1-4
112. Field, A. (2013). *Discovering Statistics Using IBM SPSS Statistics: And Sex and Drugs and Rock "N" Roll, 4th Edition*. Sage Publications Ltd.
113. Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS. 3rd Edition*. Sage Publications Ltd.
114. First-Dilić, R. (1976). Porodica i obitelj – domaćinstvo i kućanstvo. Pokušaj pojmovnog razgraničenja. *Revija za sociologiju*, 6 (2-3), 86-92.
115. Fishman, C. E. i Nickerson, A. B. (2015). Motivations for involvement: A preliminary investigation of parents of students with disabilities. *Journal of child and family studies*, 24(2), 523-535.
116. Flouri, E. i Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141–153.
117. Fricker, R. D. (2008). Sampling methods for web and e-mail surveys. U N. Fielding, R.M. Lee i G. Blank (Ur.), *The Sage handbook of online research methods* (str. 195-216). Sage.
118. Galindo, C. i Sheldon, S.B. (2012). School and home connections and children's kindergarten achievement gains: The mediating role of family involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(1), 90–103
119. Gan, Y. i Bilige, S. (2019). Parental involvement in home-based education and children's academic achievement in China. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 47(12), 1-15. <https://doi.org/10.2224/sbp.8491>

120. Garbacz, S.A., Zerr, A.A., Dishion, T.J., Seeley, J.R. i Stormshak, E.A. (2018). Parent Educational Involvement in Middle School: Longitudinal Influences on Student Outcomes. *Journal Early Adolesc.* 38(5), 629–660.
121. Garcia, O. F., Fuentes, M. C., Gracia, E., Serra, E. i Garcia, F. (2020). Parenting warmth and strictness across three generations: Parenting styles and psychosocial adjustment. *International Journal of environmental research and public health*, 17(20), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207487>
122. Garg, R., Kauppi, C., Lewko, J. i Urajnik, D. (2002). A Structural Model of Educational Aspirations. *Journal of Career Development*, 29 (2), 87-108.
123. Geist, C. i Ruppanner, L. (2018). Mission impossible? New housework theories for changing families. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 242-262.
124. Georgiou, S. N. (2007). Parental involvement: Beyond demographics. *International Journal about Parents in Education*, 1 (1), 59-62. <https://doi.org/10.54195/ijpe.18250>
125. Giddens, A. (2005). *Odbjegli svijet: Kako globalizacija oblikuje naše živote*. Jesenski i Turk
126. Gilding, M. (2001). Changing families in Australia 1901-2001. *Family Matters*, 60, 6-11.
127. Glatz, T., Lippold, M., Chung, G. i Jensen, T. M. (2024). A systematic review of parental self-efficacy among parents of school-age children and adolescents. *Adolescent Research Review*, 9(1), 75-91. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00216-w>
128. Goldberg, A. E., Downing, J. B. i Moyer, A. M. (2012). Why parenthood, and why now? Gay men's motivations for pursuing parenthood. *Family relations*, 61(1), 157-174.
129. Gomez-Baya, D., Muñoz-Silva, A. i Garcia-Moro, F.J. (2020). Family Climate and Life Satisfaction in 12-Year-Old Adolescents in Europe. *Sustainability*, 12, 1-12.
130. Gonzalez-Pienda, J. A., Nunez, J. C., Gonzalez-Pumariega, S., Alvarez, L ,Roces, C. i Garcia, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-287.

131. Goshin, M. i Mertsalova, T. (2018). Types of parental involvement in education, socio-economic status of the family and students' academic results. *Voprosy obrazovaniya/Educational Studies Moscow*, 3, 68-90. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-3-68-90>
132. Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
133. Green, R. G., Harris, R. N., Forte, J. A. i Robinson, M. (1991). The wives data and FACES IV: Making things appear simple. *Family Process*, 30(1), 79-83.
134. Grgec-Petroci, V. (2015). Obitelj i posvojeno dijete. U D. Maleš, (ur.), *Kako smo postali obitelj. Posvojenje – dio moje priče*, (str. 9-21). Na drugi način – udruga za pružanje psihosocijalne i pedagoške pomoći djeci
135. Grijak, Đ. M. S. i Fazlagić, A. R. (2013) Temporalno zadovoljstvo životom kao prediktor motivacije za roditeljstvo kod mladih. U B. Dimitrijević, S. Vidanović, N. Milićević i J. Opsenica Kostić, *Razvoj i mentalno zdravlje* (str. 73-85). Naučni skupovi
136. Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O. i Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
137. Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K. i Luo, L. (2018). Gender differences in how family income and parental education relate to reading achievement in China: The mediating role of parental expectation and parental involvement. *Frontiers in psychology*, 9, 783. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>
138. Guryan, J., Hurst, E. i Kearney, M. (2008). Parental education and parental time with children. *Journal of Economic perspectives*, 22(3), 23-46.
139. Hajal, N. J. i Paley, B. (2020). Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization. *Developmental Psychology*, 56(3), 403–417. <https://doi.org/10.1037/dev0000864>
140. Hamilton, E. i Carr, A. (2016). Systematic review of self-report family assessment measures. *Family Process*, 55(1), 16-30.
141. Hampden-Thompson, G. (2013). Family policy, family structure, and children's educational achievement. *Social Science Research*, 42 (3), 804-817.

142. Harris, A., Andrew-Power, K. i Goodall, J. (2009). *Do Parents Know They Matter? Raising achievement through parental engagement*. Bloomsbury
143. Helbig, S., Lampert, T., Klose, M. i Jacobi, F. (2006). Is parenthood associated with mental health? *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41 (11), 889-896.
144. Henderson, A. T. i Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools. Preuzeto s: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536946.pdf>, 18.06.2020.
145. Hernández-Prados, M. D. L. Á. i Gil-Noguera, J. A. (2022). El papel de la familia en la realización de los deberes escolares. *Revista Electrónica Educare*, 26(2), 291-308.
146. Hill, N. E., Liang, B., Price, M., Polk, W., Perella, J. i Savitz-Romer, M. (2018). Envisioning a meaningful future and academic engagement: The role of parenting practices and school-based relationships. *Psychology in the Schools*, 55(6), 595-608. <https://doi.org/10.1002/pits.22146>
147. Hill, N. E., Tyson, D. (2009). Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
148. Hill, N.E. i Taylor, L.C. (2004.). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
149. Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E. i Pettit, G.S. (2004). Parent Academic Involvement as Related to School Behavior, Achievement, and Aspirations: Demographic Variations Across Adolescence. *Child Development*, 75(5), 1491 – 1509.
150. Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K. A., Bates, J. E. i Pettit, G. S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75 (5), 1491 – 1509.
151. Hill, N.E., Witherspoon, D.P. i Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students.

- The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.
<https://org.doi./10.1080/00220671.2016.1190910>
152. Hill, N.E. i Craft, S.A. (2003). Parent–School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African American and Euro-American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 74–83.
 153. Holland, M., Courtney, M., Vergara, J., McIntyre, D., Nix, S., Marion, A. i Shergill, G. (2021). Homework and Children in Grades 3–6: Purpose, Policy and Non-Academic Impact. *Child and Youth Care Forum*, 50, 631–651. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09602-8>
 154. Hong, S., Yoo, S. K., You, S. i Wu, C. C. (2010). The reciprocal relationship between parental involvement and mathematics achievement: Autoregressive cross-lagged modeling. *Journal of Experimental Education*, 78, 419–439.
<https://doi.org/10.1080/00220970903292926>
 155. Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI Grant# R305T010673: The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement. <https://ir.vanderbilt.edu/items/4b9b9609-c6d4-47a3-85f1-50c6abfe49f6>
 156. Hoover-Dempsey, K., Sandler, H. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children ' s Education?: Review of Educational Research. *American Educational Research Association*, 67(1), 3-42.
 157. Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Sandler, H., Whetsel, D., Green, C., Wilkins, A., Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
 158. Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. i Brissie, J.S. (1992). Explorations in parent-school relations. *The Journal of Educational Research*, 85, 287-294.
 159. Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. i Jones, K.P. (2001). Parental Involvement in Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
 160. Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. New Zealand: Springer
 161. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 22. 5. 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44557>.

162. Hrvatski sabor (2020). Obiteljski zakon. Narodne novine 103/15, 98/19, pristupljeno 22.5.2021. <https://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon>
163. Hu, L. i Bentler, P. M. (1999). Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure analysis: Conventional Criteria versus new alternatives. *Structural equation Modeling* 6 (1), 1-55.
164. Ihmeideh, F., AlFlasi, M., Al-Maadadi, F., Coughlin, C. i Al-Thani, T. (2020). Perspectives of family–school relationships in Qatar based on Epstein’s model of six types of parent involvement. *Early Years*, 40(2), 188-204. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1438374>
165. Imam, M. Y., Jannat, N., Khan, G. S., Saleem, A. i Fatima, S. (2020). Part of Teachers and Parents in Children's Education. <https://doi.org/10.35542/osf.io/fkp5w>
166. Ivanov, L. i Penezić, Z. (2001). Samoefikasnost – pregled teorije. *Radovi- Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*, 39 (20), 113-142.
167. Jacobsen, V., Fursman, L., Bryant, J., Claridge, M. i Jensen, B. (2004). *Theories of the Family and Policy*. The Treasury
168. Jakšić, J. (2004). Razlike u intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju adolescenata iz potpunih i nepotpunih porodica. *Godišnjak za psihologiju*, 3(3), 39-50.
169. Janković, J. (2008). *Obitelj u fokusu*. Etcetera
170. Janković, J. (2004). *Pristupanje obitelji. Sustavni pristup*. Alinea
171. Jay, T., Rose, J. i Simmons, B. (2018). Why Is Parental Involvement in Children’s Mathematics Learning Hard? Parental Perspectives on Their Role Supporting Children’s Learning. *SAGE Open*, 8(2), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244018775466>
172. Jelavić, M. (2009). Zaštita dječjih prava nije među prioritetima. *Civilno društvo*, 6 (23) Dostupno na: http://zaklada.civilnodrustvo.hr/upload/File/hr/izdavastvo/casopis/broj23/casopis_23.pdf
173. Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis: the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202-218.

174. Johnson, T. P. i Van de Vijver, F. J. (2003). Social desirability in cross-cultural research. *Cross-cultural survey methods*, 325, 195-204.
175. Jokić, B., Ristić Dedić, Z., Erceg, I., Košutić, I., Kuterovac Jagodić, G., Marušić, I., Matić Bojić, J. i Šabić, J. (2019). *Obrazovanje kao cilj, želja i nada. Završno izvješće znanstveno-istraživačkog projekta Obrazovne aspiracije učenika u prijelaznim razdobljima hrvatskog osnovnoškolskog obrazovanja: priroda, odrednice i promjene (COBRAS)*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. <https://www.idi.hr/aspiracije/rezultati.html>
176. Kalkbrenner, M. T. (2021b). A practical guide to instrument development and score validation in the social sciences: The MEASURE Approach. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 26, 1. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol26/iss1/1>
177. Kardum, I., Hudek-Knežević, J., Krapić, N. (2018). Efekti i mehanizmi djelovanja samoeфикаsnosti na tjelesno zdravlje. *Klinička psihologija*, 11 (1-2)
178. Keith, T.Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Cohen-Rosenthal, E. i Franzese, B. (1996). Effects of Parental Involvement Oil Achievement for Students Who Attend School in Rural America. *Journal of Research in Rural Education*, 12 (2), 55-67.
179. Keresteš, G. (2001). Roditeljsko ponašanja i obiteljska klima u obiteljima samohranih majki. *Društvena istraživanja*, 10 (4-5) (54-55), 903-925.
180. Keresteš, G., Brković, I. i Kuterovac Jagodić, G. (2011). Doživljaj kompetentnosti u roditeljskoj ulozi i sukobi između roditelja i adolescenata. *Suvremena psihologija* 14 (1), 17-34.
181. Kerla, M. i Suzić, N. (2013). Razlike u percepcijama osobne kompetentnosti i samopoštovanja kod populacije adolescenata. *Naša škola*, 63 (233)
182. Koerner, A. F. i Fitzpatrick, M. A. (2006). Family communication patterns theory: A social cognitive approach. *Engaging theories in family communication: Multiple perspectives*, 50-65.
183. Koller – Trbović, N. (1994). Struktura odgojnih stilova roditelja djece predškolske dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*, 2 (2), 127-143.
184. Kukka, A., Rajalaaneb, R., Reic, M.L. i Piht, S. (2015). Parents opinions on homework in the II stage of primary school (Estonian example). *Social and Behavioral Sciences*, 171, 134 – 144.

185. Kungl, M. T., Gabler, S., White, L. O., Spangler, G. i Vrticka, P. (2024). Precursors and Effects of Self-reported Parental Reflective Functioning: Links to Parental Attachment Representations and Behavioral Sensitivity. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10578-023-01654-2>
186. Kuru Cetin, S. i Taskin, P. (2016). Parent involvement in education in terms of their socio-economic status. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 105-122. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.6>
187. Kušević, B. (2010). (Ne)uvažavanje participativnih prava djeteta: suvremeni obiteljski odgoj između poslušnosti i odgovornosti. *Dijete i društvo: časopis za promicanje prava djeteta*, 12 (1-2), 105-116.
188. Kušević, B. (2013). Odgojne implikacije odgođenog roditeljstva. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 81-99.
189. Kušević, B. (2015). Zainteresirani roditelji uvijek na\u vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25(2), 179-198.
190. Lacković-Grgin, K. (2011). Doživljaj i praksa roditeljstva u različitim životnim razdobljima. *Društvena istraživanja*, 20(4) ,1063-1083.
191. Lange, M., Dronkers, J. i Wolbers, M. (2009). Family forms and children's educational performance in a cross-comparative perspective: Effects of school's resources and family policies of modern societies. *Dutch-Fleming Meeting of Sociology*, 1-37
192. Lara, L. i Saracostti, M. (2019) Effect of Parental Involvement on Children's Academic Achievement in Chile. *Front. Psychol.* 10, 14-64.
193. LaRossa, R. i Sinha, C.B. (2006). Constructing the transition to parenthood. *Sociological inquiry*, 76 (4), 433-457.
194. Lawhon, T. i Lawhon, D. C. (2000). Promoting social skills in young children. *Early Childhood Education Journal*, 28(2), 105-110
195. Lee, J. i Bowen, N. K. (2006). Parental involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193–218

196. Lersch, P., Jacob, M. i Hank, K. (2017). Parenthoog, Gender an Personal Wealth. *European Sociological Review*, 33 (30), 410-422
197. Leve, L.D., Kim, H.K. i Pears, K.C. (2005) Childhood Temperament and Family Environment as Predictors of Internalizing and Externalizing Trajectories From Ages 5 to 17. *J Abnorm Child Psychol*, 33, 505–520 <https://doi.org/10.1007/s10802-005-6734-7>
198. Li, G., Li, B., Wang, L., Liu, C. i Lu, L. (2023). A longitudinal study on the impact of parental academic support and expectations on students' academic achievement: the mediating role of happiness. *European Journal of Psychology of Education*, 38, 801–818. <https://doi.org/10.1007/s10212-022-00608-x>
199. Lim, S.A., You, S. i Ha, D. (2015). Parental Emotional Support and Adolescent Happiness: Mediating Roles of Self-Esteem and Emotional Intelligence. *Applied Research Quality Life* 10, 631–646. <https://doi.org/10.1007/s11482-014-9344-0>
200. Lincoln, K. D., Taylor, R. J. i Chatters, L. M. (2003). Correlates of emotional support and negative interaction among older Black Americans. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 58(4), 225-S233
201. Liu, Q. i Wang, Z. (2021). Associations between parental emotional warmth, parental attachment, peer attachment, and adolescents' character strengths. *Children and Youth Services Review*, 120, 105765. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105765>
202. Liu, Y. i Leighton, J. P. (2021). Parental self-efficacy in helping children succeed in school favors math achievement. *In Frontiers in education*, 66, 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.657722>
203. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Mali profesor
204. Ljubetić, M. (2011). Filozofija roditeljstva – obiteljsko ili društveno pitanje? *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 283-295.
205. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Element
206. Lopez Turley, R. N., Desmond, M. i Bruch, S. K. (2010). Unanticipated educational consequences of a positive parent-child relationship. *Journal of Marriage and Family*, 72(5), 1377-1390.

207. Lupig, G. (2023). Parental Involvement and Expectations: Its Relation to the Academic Performance, Behavior, and Aspirations of Students in Technology and Livelihood Education, Psychology and Education. *A Multidisciplinary Journal*, 10(1), 138-146. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8091458>
208. Macuka, I. i Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja*, 24 (4), 487-507.
209. Madsesn, E. B., Væver, M. S., Egmoose, I., Krogh, M. T., Haase, T. W., de Moor, M. H. i Karstoft, K. I. (2023). Parental Reflective Functioning in First-Time Parents and Associations with Infant Socioemotional Development. *Journal of Child and Family Studies*, 32(7), 2140-2152. <https://doi.org/10.1007/s10826-023-02565-5>
210. Majstorić, I. (2019). Demogeografski aspekt promjene obitelji i braka u Hrvatskoj. *Geografski horizont*, 65 (2), 17-36
211. Maldonado, J. E. (2022). Should Parents Get Homework? On Stimulating Home-Based Parental Involvement in Students' Learning. [neobjavljena doktorska disertacija] Leuven Economics of Education Research (LEER), Faculty of Economics and Business KU Leuven, dostupno na: https://kuleuven.limo.libis.be/discovery/search?query=any,contains,LIRIAS3702810&tab=LIRIAS&search_scope=lirias_profile&vid=32KUL_KUL:Lirias&offset=0
212. Maleš, D. (1993). Škola-roditelji-djeca. *Obnovljeni život*, 48 (6), 587-593
213. Maleš, D. (2012) Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18 (67), 13-15.
214. Maleš, D. i Kušević, B. (2011). *Nova paradigma obiteljskog odgoja*. FF PRESS
215. Mamić, M. (2002). Međusobni odnos riječi familija, obitelj i porodica. *Jezik: časopis za kulturu hrvatskoga književnog jezika*, 49(2), 56-60
216. Mapp, K.L. (2002). Having Their Say: Parents Describe How and Why They Are Involved in Their Children's Education. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*.
217. Marchant, G.J., Paulson, S.E. i Rothlisberg, B.A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38 (6), 505-519.

218. Margalit M. (1990). *Family Climate. Effective Technology Integration for Disabled Children*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-9006-0_6
219. Marks, L. D. i Palkovitz, R. (2004). American fatherhood types: The good, the bad, and the uninterested. *Fathering*, 2, 113-129.
220. Matejević, M., Todorović, J. i Jovanović, A. D. (2014). Patterns of family functioning and dimensions of parenting style. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 431-437.
221. Matias, M. i Fontaine, A. M. (2013). Development and factor validation of the Motives towards Parenthood Scale. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 9-20
222. Maurović, I. (2010). Intervencije u obiteljskom okruženju: mogućnost prevencije izdvajanja djece i mladih rizičnog ponašanja iz obitelji. *Ljetopisi socijalnog rada*, 17 (3), 413-443.
223. Mayer, S. E. (1997). *What money can't buy: Family income and children's life chances*. Cambridge, MA: Harvard University Press Dostupno na: <https://www.gwern.net/docs/sociology/1997-mayer-whatmoneycantbuy.pdf>
224. McWayne, C, Hampton, V, Fantuzzo, J., Cohen, H. L. i Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363-377
225. Meier, C. i Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education*, 35(2), 1-11. <https://doi.org/10.15700/saje.v35n2a1073>
226. Mendo-Lázaro S., León-del-Barco B., Polo-del-Río M-I, Yuste-Tosina R., López-Ramos V.M. (2019). The Role of Parental Acceptance–Rejection in Emotional Instability During Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071194>
227. Michael-Tsabari, N. i Lavee, Y. (2012). Too close and too rigid: Applying the circumplex model of family systems to first-generation family firms. *Journal of Marital and Family Therapy*, 38, 105-116.
228. Miletić, M. (2006). Pozitivno obiteljsko ozračje kao preduvjet emocionalnog zdravlja djeteta. *Dijete, vrtić, obitelj*, 45, 30-31.

229. Milfont, T.L., Poortinga, W. i Sibley, C.G. (2020). Does having children increase environmental concern? Testing parenthood effects with longitudinal data from the New Zealand Attitudes and Values Study. *PloS ONE*, 15 (3), 1-16.
230. Miliša, Z., Dević, J. i Perić, I. (2015) Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia*, 19(2), 7-20.
231. Miljević – Riđički, R. (2009). Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece – usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 309-322.
232. Miller, I.W., Ryan, C.E., Keitner, G.I. (2000). The McMaster Approach to Families: theory, assessment, treatment and research. *Journal of Family Therapy*, 22, 168–189.
233. Miller, T. (2011). *Making sense of fatherhood: Gender, caring and work*. Cambridge University Press
234. Ministarstvo socijalne politike i mladih. Nacionalna strategija za prava djece u Republici Hrvatskoj za razdoblje od 2014. do 2020. godine. Posjećeno 27. srpnja, 2021. godine. Dostupno na: <https://vlada.gov.hr/UserDocsImages/ZPPI/Strategije%20-%20OGP/socijalna%20politika/NACIONALNA%20STRATEGIJA%20ZA%20PRAVA%20DJECE%20U%20RHZA%20RAZDOBLJE%20OD%202014.%20DO%202020.%20GODINE%5B1%5D.pdf>
235. Mlinarević, V. (2022). Odgoj djeteta i komunikacija roditelja u suvremenim uvjetima. *Nova prisutnost* 20 (1), 133-145.
236. Moos, R.H. i Moos, B.S. (2009). *Family Environment Scale. Manual and Sampler Set: Development, Applications and Research. Fourt Edition*. Published by Mind Garden, Inc
237. Morelli, M., Cattelino, E., Baiocco, R., Trumello, C., Babore, A., Candelori, C. i Chirumbolo, A. (2020). Parents and Children During the COVID-19 Lockdown: The Influence of Parenting Distress and Parenting Self-Efficacy on Children's Emotional Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.584645>
238. Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S. i Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child development perspectives*, 11(4), 233-238. <https://doi.org/10.1111/cdep.12238>

239. Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. i Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388
240. Muñoz-Leiva, F., Sánchez-Fernández, J., Montoro-Ríos, F. i Ibáñez-Zapata, J. Á. (2010). Improving the response rate and quality in Web-based surveys through the personalization and frequency of reminder mailings. *Quality & Quantity*, 44(5), 1037-1052.
241. Nakimuli, Z. i Kyomukama, P. (2024). Parental involvement in pupils' academic performance in five selected public primary schools of Kalamba subcounty butambala district, Uganda. A cross-sectional study. *SJ Education Research Africa*, 1(4), 1-11. <https://doi.org/10.51168/b6mshd71>
242. Narad, A. i Abdullah, B. (2016). Academic performance of senior secondary school students: Influence of parental encouragement and school environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 12-19
243. Nenadić Bilan, D. i Zloković, J. (2012). Sudjelovanje roditelja u sukonstrukciji kurikuluma ranog odgoja. *Kalokagathia*, 1(2)
244. Nimac, D. (2010). (Ne)mogućnosti tradicijske obitelji u suvremenom društvu. *Obnovljeni život*, 65 (1), 23-35.
245. Nock, S.L. (2000). The divorce of marriage and parenthood. *The Association for Family Therapy*, 22, 245-263
246. Núñez, J. C., Pascual, S., Suárez, N. i Rosário, P. (2021). Perceived parental involvement and children's homework engagement at the end of Primary Education: A cluster analysis. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 88-103. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.204>
247. Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory*. Tata McGraw-Hill Education.
248. Obiteljski zakon (NN 103/15 2020) /online/. Posjećeno 27. srpnja, 2021. godine. Dostupno na <https://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon>
249. OECD (2011). Families are changing. Doing Better for families. Preuzeto 27.4.2021. s <http://www.oecd.org/els/family/47701118.pdf>

250. Okagaki, L. i Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123–144
251. Okagaki, L., Frensch, P.A. i Gordon, E.W. (1995). Encouraging school achievement in Mexican American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 17(2), 160–179
252. Oláh, L. S. (2015). Changing families in the European Union: trends and policy implication. In United Nations Expert Group Meeting “Family Policy Development: Achievements and Challenges.
253. Olson, D.H. (2000). Circumplex Model of Marital and Family Systems. *Journal of Family Therapy*, 22, 144–167
254. Olson, D.H. (2011). FACES IV and the Circumplex model: validation study. *Journal of Marital and Family Therapy*, 3 (1), 64-80
255. Olson, D.H., Gorall, D.M. i Tiesel, J. (2006). FACES IV and the Circumplex model. *Minneapolis, Life Inovations*
256. Olson, D.H., Waldvogel, L. i Schlieff, M. (2019). Circumplex Model of Marital and Family Systems: An Update. *Journal of Family Therapy and Review*, 11 (2), 199-211
257. Oswald, D. P., Zaidi, H. B., Cheatham, D. S. i Brody, K. G. D. (2018). Correlates of parent involvement in students' learning: Examination of a national data set. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 316-323. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0876-4>
258. Otani, M. (2020). Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*, 21, 1–25
259. Padilla, J. L. i Leighton, J. P. (2017). Cognitive interviewing and think aloud methods. U B. Zumbo i A. Hubley (Ur.), Understanding and investigating response processes in validation research (str. 211-28). Springer, Cham.
260. Park, S. i Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay Among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28 (1), 9-36.
261. Paseka, A. i Byrne, D. (2020). *Parental involvement across European education systems. Critical perspectives*. Routhledge
262. Patterson, J. M. (2002). Understanding family resilience. *Journal of clinical psychology*, 58(3), 233-246.

263. Pazzagli, C., Delvecchio, E., Raspa, V., Mazzeschi, C. i Luyten, P. (2018). The parental reflective functioning questionnaire in mothers and fathers of school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 80-90. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0856-8>
264. Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.
265. Peixoto, F. (2011). " Is it beneficial to stress grades to my child?" Relationships between parental attitudes towards academic achievement, motivation, academic self-concept and academic achievement in adolescents. *International Journal about Parents in Education*, 5(2), 98-109.
266. Pelletier, J. i Brent, J. M. (2002). Parent participation in children' school readiness: the effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, 34(1), 45-60.
267. Pepper, D., Hodgen, J., Lamesoo, K., Kõiv, P. i Tolboom, J. (2018). Think aloud: using cognitive interviewing to validate the PISA assessment of student self-efficacy in mathematics. *International Journal of Research & Method in Education*, 41(1), 3-16.
268. Perera, L. D. H. (2014). Parents' attitudes towards science and their children's science achievement. *International Journal of Science Education*, 36(18), 3021-3041
269. Perrigo, J.L., Hurlburt, M., Harris, T., Villamil Grest, C., Borja, J., Samek, A. (2022). A Qualitative Methods Approach to Reimagine Education-Related Parental Involvement among Low–Socioeconomic Status. *Families, Children & Schools*, 44(4), 224–235. <https://doi.org/10.1093/cs/cdac020>
270. Petak, A. (2004). Obitelj u promjenama: rezultati istraživanja u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 42 (163/164), 5-10
271. Petani, R. i Babačić, A. (2010). Motivacija za roditeljstvom kod studenata Sveučilišta u Zadru. *Acta Iadertina*, 7(1), 79-97.
272. Philipov, D. I Berghammer, C. (2007). Religion and fertility ideals, intentions and behaviour: a comparative study of European countries. *Vienna Yearbook of Population Research*, 271-305.
273. Pierce, G. R., Sarason, B. R. i Sarason, I. G. (1996). *Handbook of social support and the family*. Springer Science & Business Media.

274. Pinquart, M. i Ebeling, M. (2020). Parental educational expectations and academic achievement in children and adolescents—a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(2), 463-480. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09506-z>
275. Pirutinsky, S. i Kor, A. (2013). Relevance of the circumplex model to family functioning among Orthodox Jews in Israel. *The new school psychology Bulletin*, 10(2), 25-38.
276. Podsakoff, P. i Organ, D. (1986). Self-Report in Organizational Research. *Journal of Management*, 12, 531-534. <https://doi.org/10.1177/014920638601200408>
277. Poljšak Škraban, O. (2005). Percepcija kompetentnosti obiteljskog sustava kao prediktor psihosocijalnog razvoja mladih djevojaka. *Kriminologija i socijalna integracija*, 13 (2), 51-60.
278. 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, 373–410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
279. Popov, L. M. i Ilesanmi, R. A. (2015). Parent-child relationship: Peculiarities and outcome. *Rev. Eur. Stud.*, 7, 253
280. Priresh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y. i Morgan, K. (2020). Family structure stability and transitions, parental involvement, and educational outcomes. *Social Sciences*, 9(12), 229. <https://doi.org/10.3390/socsci9120229>
281. Priest, J. B., Parker, E. O. i Woods, S. B. (2018). Do the constructs of the FACES IV change based on definitions of “family?” A measurement invariance test. *Journal of marital and family therapy*, 44(2), 336-352.
282. Priest, J. B., Parker, E. O., Hiefner, A., Woods, S. B. i Roberson, P. N. (2020). The Development and Validation of the FACES-IV-SF. *Journal of marital and family therapy*, 46(4), 674-686.
283. Puccioni, J., Froiland, J. M. i Moeyaert, M. (2020). Preschool teachers' transition practices and parents' perceptions as predictors of involvement and children's school readiness. *Children and Youth Services Review*, 109, 104742. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104742>

284. Pudrovska, T. (2008). Psychological Implications of Matherhood and Fatherhood in Midlife: Evidence From Sibling Models. *Journal of Marriage and Family*, 70, 168-181
285. Punter, R.A., Glas, C.A.W. i Meelissen, M.R.M. (2016). *Psychometric Framework for Modeling Parental Involvement and Reading Literacy*. IEA: Springer
286. Raboteg - Šarić, Z., Merkaš, M. i Majić, M. (2011). Nada i optimizam adolescenata u odnosu na roditeljski odgojni stil. *Napredak*, 152 (3-4), 373-388.
287. Raboteg-Šarić, Z., Pećnik, N. i Josipović, V. (2003). *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline*. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
288. Radez, J., Reardon, T., Creswell, C., Lawrence, P. J., Evdoka-Burton, G. i Waite, P. (2021). Why do children and adolescents (not) seek and access professional help for their mental health problems? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *European child & adolescent psychiatry*, 30(2), 183-211. <https://doi.org/10.1007/s00787-019-01469-4>
289. Radovanović, M. i Jestrović, J. (2018). Motivacija za roditeljstvo: da li način začeća čini razliku? U I. Mihić i M. Zotović (ur.), *Društveno, porodično i lično značenje neplodnosti: implikacije za planiranje podrške parovima* (str. 86-98). Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet Novi Sad
290. Rafiq, H. M. W., Fatima, T., Sohail, M. M., Saleem, M. i Khan, M. A. (2013). Parental involvement and academic achievement: A study on secondary school students of Lahore, Pakistan. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(8), 209-223.
291. Rajab, T.M., Saquib, J., Rajab, A.M., Enabi, S., Ayash, S.Q.S., Abdelrahman, S.A.A., Khojah, M.A.A., Almazrou, A. i Saqui, N. (2021). The associations of religiosity and family atmosphere with lifestyle among Saudi adolescents. *SSM-Population Health*, 14
292. Rattenborg, K., MacPhee, D., Walker, A. K., i Miller-Heyl, J. (2018). Pathways to Parental Engagement: Contributions of Parents, Teachers, and Schools in Cultural Context. *Early Education and Development*, 30(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1526577>
293. Rätty, H. i Kasanen, K. (2013). Parents' perceptions of their child's academic competencies construe their educational reality: Findings from a 9-year longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1110–1119.

294. Raya, A.F., Ruiz - Olivares, R., Pino, M.J., i Herruzo, J. (2013). A Review about Parenting Style and Parenting Practices and Their Consequences in Disabled and Non Disabled Children. *International Journal of Higher Education*, 2 (4), 205-213
295. Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo d.o.o.
296. Reed, R.P., Jones, K.P., Walker, J.M., Hoover-Dempsey, K.V. (2000). Parents' motivations for involvement in children's education: Testing a theoretical model. *Annual Conference of the American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 24-28, 2000)
297. Reić Ercegovac, I. (2011). Neki prediktori doživljaja roditeljstva majki i očeva djece dojenačke dobi. *Napredak*, 152 (2), 267-288
298. Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagoški istraživanja*, 7(1), 110-128
299. Retanal, F., Johnston, N.B., Di Lonardo Burr, S.M., Storozuk, A., DiStefano, M. i Maloney, E.A. (2021). Controlling-Supportive Homework Help Partially Explains the Relation between Parents' Math Anxiety and Children's Math Achievement. *Education Sciences*, 11(10), 620. <https://doi.org/10.3390/educsci11100620>
300. Ribeiro, L. M., Cunha, R. S., Silva, M. C. A. E., Carvalho, M. i Vital, M. L. (2021). Parental involvement during pandemic times: Challenges and opportunities. *Education Sciences*, 11(6), 302. <https://doi.org/10.3390/educsci11060302>
301. Riesch, S. K., Henriques, J. i Chanchong, W. (2003). Effects of communication skills training on parents and young adolescents from extreme family types. *Journal of child and adolescent psychiatric nursing*, 16(4), 162-175
302. Ristić Dedić, Z. i Jokić, B. (2023). Saving Little Red Riding Hood: a qualitative study of parental role construction for involvement in children's education. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 61(3 (228)), 565-585. <https://doi.org/10.5673/sip.61.3.6>
303. Rogers, M., Theule, J., Ryan, B., Adams, G., Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement: Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57
304. Rollè, L., Gullotta, G., Trombetta, T., Curti, L., Gerino, E., Brustia, P. i Caldarera, A. M. (2019). Father involvement and cognitive development in early and middle

- childhood: A systematic review. *Frontiers in psychology*, 10, 464994. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02405>
305. Rosić, V. i Zloković, J. (2002). *Prilozi obiteljskoj pedagogiji*. Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Grafrade
 306. Roters, A., Mandemakers, J.J. i Voorpostel, M. (2016). Parenthood nad Well-being: the Moderating Role of Leisure and Paid Work. *European Journal of Population*, 32 (3), 381-401
 307. Rozer, J.J., Poortman, A. i Mollenhorst, G. (2017). The Timing of Parenthood and its Effect on Social Contact and Support. *Demographic Research*, 36, 1889-1916
 308. Ryan, K., Gannon-Slater, N. i Culbertson, M. J. (2012). Improving survey methods with cognitive interviews in small-and medium-scale evaluations. *American Journal of Evaluation*, 33(3), 414-430.
 309. Sad, S. N. i Gurbuzturk, O. (2013). Primary School Students' Parents' Level of Involvement into their Children's Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 1006-1011.
 310. Šadić, S. (2006). Porodica kao izvor (ne) sigurnosti za ostvarivanje prava/potreba djeteta. U E. Kenan Rašidagić (Ur.) *Problemi djece i omladine u kontekstu ljudskih prava u Bosni i Hercegovini* (str. 133-155)
 311. Sánchez-Fernández, J., Muñoz-Leiva, F. i Montoro-Ríos, F. J. (2012). Improving retention rate and response quality in Web-based surveys. *Computers in Human Behavior*, 28(2), 507-514.
 312. Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T. i Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53 (10), 1003-1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>
 313. Sapta, A., Hamid, A. i Syahputra, E. (2018). Assistance of Parents in the Learning at Home. *Journal of Physics: Conference Series*, 1114 (1), 012020, 1-5. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1114/1/012020>
 314. Satar, N. M., Zakaria, R. H. i Ishak, N. A. (2020). Parental involvement in education among urban families in Malaysia. *JATI-Journal of Southeast Asian Studies*, 25(2), 60-85. <https://doi.org/10.22452/jati.vol25no2.4>

315. Schermelleh-Engel, K. i Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74 Dostupno na: <http://www.mpr-online.de>
316. Schmid, E. i Garrels, V. (2021). Parental involvement and educational success among vulnerable students in vocational education and training. *Educational Research*, 63(4), 456-473. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1988672>
317. Scott, A. B. i Mallinckrodt, B. (2005). Parental emotional support, science self-efficacy, and choice of science major in undergraduate women. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 263-273.
318. Serna, C. i Martinez, I. (2019). Parental Involvement as a Protective Factor in School Adjustment among Retained and Promoted Secondary Students. *Sustainability*, 11, 7080, 1-16. <https://doi.org/10.3390/su11247080>
319. Shao M., He W., Zhao L. i Su Y.-S. (2022). The Influence of Parental Involvement on Parent Satisfaction: The Moderating Effect of Parental Educational Level and the Number of Children. *Front. Psychol.* 12, 752802. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.752802>
320. Shashavari, M. (2012). A general overview on parenting styles and its effective factors. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6 (8), 139-142.
321. Shaver, P.R., Mikulincer, M., Gross, J.J., Stern, J.A. i Cassidy, J. (2016). A Lifespan Perspective on Attachment and Care for Others Empathy, Altruism, and Prosocial Behavior. U: Cassidy, J. i Shaver, P.R. (Ur.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications, Third Edition* (str. 878-916). Guilford Press
322. Shumow, L. (2003). The Task Matters: Parental Assistance to Children Doing Different Homework Assignments. *School Community Journal*, 13(7), 7-24.
323. Shumow, L. i Miller, J.D. (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 21(1), 68–91.
324. Silinskas, G. i Kikas, E. (2019). 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>

325. Silinskas, G., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A., Niemi, P., Poikkeus, A.-M. i Nurmi, J.-E. (2012). The frequency of parents' reading-related activities at home and children's reading skills during kindergarten and grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33, 302–310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
326. Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M.-K. i Nurmi, J.-E. (2013). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance—But does it help? *International Journal of Behavioral Development*, 37, 44–56. <https://doi.org/10.1177/0165025412456146>
327. Šimić Šašić, Klarin i Proroković (2010). Socioekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada*, 18 (1), 31-62.
328. Simon, R.W. (2008). The Joys of Parenthood. *American Sociological Association*, 7 (2), 40-45.
329. Šimunović, M., Babarović, T. (2020). The role of parents' beliefs in students' motivation, achievement, and choices in the STEM domain: a review and directions for future research. *Social Psychology of Education*, 23, 701–719. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09555-1>
330. Siva Durga Prasad Nayak, M. i Narayan K. A. (2019). Strengths and Weakness of Online Surveys. *Journal of Humanities and Social Sciences (IOSR-JHSS)*, 24(5), 31-38. <https://doi.org/10.9790/0837-2405053138>
331. Smith, C. Perou, R. i Lesesne, C. (2011). Parent Education. U M. H. Bornstein (Ur.), *Handbook of Parenting - Social Conditions and Applied Parenting*, (str. 424-444). London: Lawrence Erlbaum associates
332. Smith, F.M. i Hausafus, C.O. (1997). Relationship of Family Support and Ethnic Minority Students' Achievement in Science and Mathematics. *Science Education*, 82 (1), 111-125
333. Smith, T.W. (2008). *Changes in Family Structure, Family Values and Politics, 1972-2006*. University of Chicago: National Opinion Research Center
334. Song, J., Bong, M., Lee, K. i Kim, S.-i. (2015). Longitudinal investigation into the role of perceived social support in adolescents' academic motivation and achievement.

Journal of Educational Psychology, 107(3), 821–841.
<https://doi.org/10.1037/edu0000016>

335. Sremić, I., Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12(2), 347-360.
336. Štalekar, V. (2010). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti. *Medicina fluminensis*, 46(3), 242-246.
337. Štambuk, M., Ajduković, D. i Čorkalo Biruški, D. (2014). Razvojni ishodi mladih izloženih antisocijalnom ponašanju u zajednici i uloga obiteljskog funkcioniranja. *Ljetopis socijalnog rada*, 22 (2), 243-269.
338. Steenkamp, J. B. E., De Jong, M. G. i Baumgartner, H. (2010). Socially desirable response tendencies in survey research. *Journal of Marketing Research*, 47(2), 199-214. <https://doi.org/10.1509/jmkr.47.2.199>
339. Steinbock, B. (2006). Defining Parenthood. *Children's Health and Children's Rights*, 311-334.
340. Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. i Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. *Journal of Youth and Adolescence*, 31 (6), 419–428.
341. Stykes, J. B. (2015). What matters most? Money, relationships, and visions of masculinity as key correlates of father involvement. *Fathering*, 13(1), 60-79.
342. Suárez Fernández, N., Fernández Alba, M. E., Regueiro, B., Rosário, P., Xu, J. i Núñez Pérez, J. C. (2022). Parental involvement in homework during Covid-19 confinement. *Psicothema*, 34 (3), 421-428. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.532>
343. Supreme, M.N. (2018). Defining Parenthood. *Official publication of the Minnesota State Bar Association*, 75 (10), 16-19.
344. Sušan Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66(3), 347-377.
345. Sušan Gregorović, K. (2018). Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. *Napredak*, 159 (1-2), 101-113.

346. Švab, A. (2007). New Ways of Parenting: Fatherhood and Parenthood in Lesbian Families. *Revija za sociologiju*, 38 (1-2), 43-55.
347. Szabo, S. (2019). Parental Involvement: It Looks Different for Middle-School Students. *The Delta Kappa Gamma Bulletin. International Journal for Professional Educators*, 85 (3), 42-51.
348. Tamboto, H., Tambingon, H. N., Lengkong, J. S. i Rotty, V. N. J. (2021). The Involvement of Students' Parents in Organizing the Learning from Home at Elementary Schools in Tomohon City. *Asia Pacific Journal of Management and Education (APJME)*, 4 (1), 35-51.
349. Tan, C. Y., Lyu, M. i Peng, B. (2020). Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status: A meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.
350. Tan, C.H., Lyu, M., i Peng, B. (2019) Academic Benefits from Parental Involvement are Stratified by Parental Socioeconomic Status: A Meta-analysis. *Parenting*, 20(4), 241-287.
351. Taylor, L.C., Clayton, J.D., i Rowley, S.J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8 (3), 163-178.
352. Tekin, A.K. (2011). Parents' motivational beliefs about their involvement in young children's education, *Early Child Development and Care*, 181 (10), 1315-1329, <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.525232>
353. Thompson, L. i Walker, A.J. (1989). Gender in Families: Women and Men in Marriage, Work and Parenthood. *Journal od Marriage and the Family*, 51, 845-871
354. Tokić, R. (2020). Participativna uloga roditelja u aktivnostima škole. *Napredak*, 161 (1-2), 105 -122.
355. Tomczak M. i Tomczak E. (2014). The Need to Report Effect Size Estimates Revisited. *Trends in Sport Sciences*, 1, 19-25.
356. Trevino, E., Miranda, C., Hernández, M. i Villalobos, C. (2021). Socioeconomic status, parental involvement and implications for subjective well-being during the global pandemic of Covid-19. *In Frontiers in Education*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.762780>

357. Tucak Junaković, I. i Ahmeti, I. (2012). Motivacija za roditeljstvo i briga za mlađe naraštaje u mlađih i sredovječnih roditelja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 21(2 (116)), 363-382.
358. Twenge, J.M., Campbell, W.K. i Foster, C.A. (2003). Parenthood and marital satisfaction: a meta-analytic review. *Journal of marriage and family*, 65 (3), 574-583
359. Ule, M. i Živoder, A. (2023). "Good" parenting: parental support in education as a factor in inequality. *Studia paedagogica*, 28(2), 11-28. <https://doi.org/10.5817/SP2023-2-1>
360. Ule, M., Živoder, M. i du Bois-Reymond, M. (2015). 'Simply the best for my children': patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), 329-348. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>
361. Valjan – Vukić, V. (2009). Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina*, 4 (1), 171-178.
362. van Gelder-Horgan, K. (2016). Parental involvement in home-based education. *Journal of Initial Teacher Inquiry*, 2, 21-23.
363. Veevers, J.E. (1973). The Social Meanings of Parenthood. *Psychiatry*, 36 (3), 291-310
364. Vehovar V. i Lozar-Manfreda K. (2017). Overview: Online surveys. U N. Fielding, R.M. Lee i G. Blank (Ur.), *The Sage handbook of online research methods* (str. 143-161). Los Angeles, SAD: Sage.
365. Vekić-Kljajić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik : časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 65 (3), 379-401.
366. Velki, T. i Cimer, R. (2011). Primjena teorije ekoloških sustava u radu s djetetom s ADHD-om. *Klinička psihologija*, 4 (1-2), 71-87.
367. Vellymalay, S. K. (2013). Effects of family size on parental involvement in their children's education. *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, 6(2), 99–114. <https://jhcd.utem.edu.my/jhcd/article/view/2153>
368. Vijeće Europe, Strategija Vijeća Europe za prava djeteta (2016-2021). Posjećeno 05. rujna, 2021. na: https://www.centar-svitanje.hr/wp-content/uploads/2019/01/StrategijaVE-za-prava-djece-2016-2021_prijevod_HR.pdf

369. Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(3-4), 319-338.
370. Vukelić, N. (2002). Kognitivno intervjuiranje kao metoda pretestiranja upitničkih mjera. *Psihologijske teme*, 31(2), 277-298, <https://doi.org/10.31820/pt.31.2.4>
371. Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 119-128.
372. Walker, J.M.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. i Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental Involvement: Model Revision through Scale Development. *The Elementary School Journal*, 106 (2), 85-104.
373. Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., D.R. Whetsel i Green, C.L. (2004). *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Harvard Family Research Project. Posjećeno 08.11.2021. na: <https://archive.globalfrp.org/publications-resources/browse-our-publications/parental-involvement-in-homework-a-review-of-current-research-and-its-implications-for-teachers-after-school-program-staff-and-parent-leaders>
374. Wiatr, M. (2023). The Ambiguous Meanings of Parental Engagement in the Reflexive Modernization Era: Parental Educational Initiatives in Poland. *International Journal about Parents in Education*, 12, 1–12. <https://doi.org/10.54195/ijpe.14108>
375. Wiatr., M. (2020). The Ambiguous Meanings of Parental Engagement in the Reflexive Modernization Era: Parental Educational Initiatives in Poland. *International Journal about Parents in Education*, 12(1), 1-12.
376. Wilcox, W.B. i DeRose, L. (2017). *World Family Map 2017: Mapping Family Change and Child Well-being Outcomes*. New York, Barcelona: Social Trends Institute
377. Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66 (3), 377-397.
378. Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R. i . Weisberg, D. (2017). Self-Report Measures of Parental Self-Efficacy: A Systematic Review of the Current Literature. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2960–2978. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0830-5>

379. Wong, R. S. M., Ho, F. K. W., Wong, W. H. S., Tung, K. T. S., Chow, C. B., Rao, N., Chan, K.L. i Ip, P. (2018). Parental involvement in primary school education: Its relationship with children's academic performance and psychosocial competence through engaging children with school. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 1544-1555. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-1011-2>
380. Yahaya, A., Abd Ghaffar, M. N. i Baharom, B. (2010). Family atmosphere and its effects on the adolescents deviant behaviour. Posjećeno 03.12.2021. na: <http://eprints.utm.my/id/eprint/10597/1/2.pdf>
381. Yamamoto, Y., Holloway, S. D. i Suzuki, S. (2016). Parental engagement in children's education: Motivating factors in Japan and the US. *School Community Journal*, 26(1), 45-66.
382. Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C. i Huang, R. (2023). Parental Involvement and Student Engagement: A Review of the Literature. *Sustainability*, 15, 1-17. <https://doi.org/10.3390/su15075859>
383. Yavich, R. i Davidovitch, N. (2020). Homework: At Home or At School?--Attitudes of Teachers, Parents and the General Public: A Case Study. *International Education Studies*, 13(6), 170-179. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p170>
384. Yu, S., Zheng, J., Xu, Z. i Zhang, T. (2022). The transformation of parents' perception of education involution under the background of "double reduction" policy: the mediating role of education anxiety and perception of education equity. *Frontiers in Psychology*, 13, 800039, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.800039>
385. Yu, Y., Bonawitz, E., i Shafto, P. (2019). Pedagogical questions in parent-child conversations. *Child development*, 90(1), 147-161. <https://doi.org/10.1111/cdev.12850>
386. Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. i Veerman, G. J. (2020). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98-113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>
387. Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M. i Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers. *Educational Studies*, 48(1), 98-113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>
388. Zachos, D. T. i Panagiotidou, A. (2019). Roma parents' perceptions on education. *Journal of Advances in Education Research*, 4(1), 13-23.

389. Zahedani, Z. Z., Rezaee, R., Yazdani, Z., Bagheri, S. i Nabeiei, P. (2016). The influence of parenting style on academic achievement and career path. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 4(3), 130-134.
390. Zhang, F., Jiang, Y., Ming, H., Ren, Y., Wang, L., i Huang, S. (2020). Family socio-economic status and children's academic achievement: The different roles of parental academic involvement and subjective social mobility. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3), 561-579. <https://doi.org/10.1111/bjep.12374561>
391. Žižak, A., Nikolić, B., Koller-Trbović, N. (2001). Procjena poštivanja prava djeteta u obitelji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 37 (2), 127-142.
392. Zloković, J. (2007). Suvremene obitelji između tradicionalnih i virtualnih odnosa. U V. Previšić, N. N. Šoljan, N. Hrvatić (Ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, (str. 761-770). Hrvatsko pedagogijsko društvo
393. Zloković, J. (2017). Pravo djece na poticanje razvoja – odgovornost roditelja, škole i društva. U D. Maleš, A. Širanović i A. Višnjić Jevtić (Ur.), *Pravo djeteta na odgoj i obrazovanje: teorije, politike i prakse* (str.47-55). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju - Odsjek za pedagogiju
394. Zloković, J. i Nenadić – Bilan, D. (2012). Neke odrednice zadovoljstva u obnašanju roditeljske uloge u odnosu na odabir odgojnih postupaka – istraživanje pedagoških aspekata odnosa u obitelji. *Školski vjesnik*, 61 (1-2), 191-211.

11. ILUSTRACIJE

12.1. Popis tablica

Tablica 1. Odabir uzorka	67
Tablica 2. Struktura uzorka.....	71
Tablica 3. Finalna faktorska struktura čestica Instrumenta za mjerenje učestalosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta kroz izravne oblike i deskriptivni podaci.....	75
Tablica 4. Pokazatelji podudaranja za Instrument za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.....	77
Tablica 5. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge u obrazovanju djeteta i deskriptivni podaci.....	79
Tablica 6. Pokazatelji podudaranja za skalu za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge u obrazovanju djeteta.....	80
Tablica 7. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti i deskriptivni podaci.....	82
Tablica 8. Pokazatelji podudaranja za skalu za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti.....	83
Tablica 9. Finalna faktorska struktura čestica skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju....	85
Tablica 10. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje roditeljskih aspiracija prema obrazovanju djeteta i deskriptivni podaci.....	87
Tablica 11. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja.....	90
Tablica 12. Finalna faktorska struktura čestica skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje i deskriptivni podaci.....	92
Tablica 13. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (N=1461).....	101
Tablica 14. Pokazatelji slaganja modela – jednofaktorska i dvofaktorska struktura (Skala za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge).....	103
Tablica 15. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge (N=1461).....	104
Tablica 16. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje procjene roditeljske samoefikasnosti (N=1461).....	105
Tablica 17. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju (N=1461).....	107
Tablica 18. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta (N=1461).....	109
Tablica 19. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja (N=1461).....	110

Tablica 20. Standardizirana faktorska zasićenja čestica Skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje (N=1461).....	112
Tablica 21. Deskriptivni pokazatelji učestalosti uključivanja roditelja u oblike izravne uključenosti u obrazovanje djeteta.....	119
Tablica 22. Deskriptivni pokazatelji roditeljske odluke o uključenosti u obrazovanje djeteta.....	123
Tablica 23. Testiranje postojanja razlika među grupama s obzirom na individualne karakteristike roditelja i djece.....	128
Tablica 24. Testiranje postojanja razlika među grupama s obzirom na pohađanje cjelodnevnog/poludnevnog boravka u školi.....	129
Tablica 25. Testiranje postojanja razlika među grupama s obzirom na sociodemografske karakteristike obitelji.....	140
Tablica 26. Interkorelacija svih mjerenih varijabli roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta....	142
Tablica 27. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz pružanje pomoći u savladavanju školskih obaveza.....	148
Tablica 28. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz razgovor o školskim obvezama.....	152
Tablica 29. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz razgovor o planovima u vezi daljnjeg obrazovanja.....	156
Tablica 30. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za učestalost uključivanja roditelja u obrazovanje djeteta kroz pružanje emocionalne podrške djetetu.....	160

12.2. Popis slika

Slika 1. Hoover – Dempsey i Sandler model procesa roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (1995, 1997, 2005, 2010).....	40
Slika 2. Određivanje broja značajnih faktora Instrumenta za mjerenje učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.....	74
Slika 3. Određivanje broja značajnih faktora skale za ispitivanje roditeljske odluke o izravnom uključivanju u obrazovanje djece.....	78
Slika 4. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje procjene roditeljske samoeфикаsnosti.....	81
Slika 5. Određivanje broja značajnih faktora skale za ispitivanje stavova roditelja o obrazovanju.....	84
Slika 6. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje roditeljske aspiracije prema obrazovanju djeteta.....	87
Slika 7. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje roditeljske percepcije poziva za njihovim uključivanjem od strane učitelja.....	89

Slika 8. Određivanje broja značajnih faktora skale za mjerenje roditeljske percepcije o potrebama djeteta za njihovo uključivanje.....	92
--	----

12.PRILOZI

Prilog 1. Upitnik korišten u pilot istraživanju

Poštovani roditelji, posvojitelji, udomitelji, skrbnici,

doktorandica sam na Poslijediplomskom sveučilišnom (doktorskom) studiju *Pedagogija* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. U svrhu izrade doktorske disertacije provodim istraživanje čiji je cilj ispitati prediktore roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta u obiteljskom okruženju.

Istraživanje je u potpunosti anonimno. Sve informacije koje podijelite tijekom istraživanja ostaju povjerljive. U bilo kojem trenutku provedbe istraživanja imate mogućnost odbijanja ili odustajanja od daljnjeg sudjelovanja u istraživanju. Također, ukoliko neko pitanje smatrate neugodnim ili neprimjerenim, slobodni ste ga preskočiti.

Pred Vama nalazi se upitnik koji ima ukupno 114 pitanja za čije će ispunjavanje biti potrebno 20ak minuta

Zahvaljujem na Vašem sudjelovanju.

Zlatka Gregorović Belačić

1. Vaš spol (zaokružiti): M Ž
2. Spol Vašeg djeteta (za kojeg se ispunjava Upitnik): M Ž
3. Razred koji dijete pohađa (zaokružiti): 3. 7.
4. Pohađa li Vaše dijete poludnevni/cjelodnevni boravak u školi? (zaokružiti): DA NE
5. Obiteljska struktura (zaokružiti):
 - 1) oba roditelja biološka
 - 2) dva roditelja (1 biološki i pomajka ili očuh)
 - 3) roditelji-posvojitelji
 - 4) roditelji-udomitelji
 - 5) dva roditelja istog spola
 - 6) jedan roditelj
 - 7) skrbnici
 - 8) nešto drugo (navesti) _____
6. Broj djece u obitelji (zaokružiti): 1) jedno 2) dvoje 3) troje 4) četvero i više
7. Ukupni mjesečni obiteljski budžet (zaokružiti):
 - 1) do 3.499 kn
 - 2) 3.500 kn – 6.999 kn
 - 3) 7.000 kn – 9.999 kn
 - 4) 10.000 kn – 14.999 kn
 - 5) 15.000 kn – 19.999kn
 - 6) 20.000 kn – 24.999kn
 - 7) 25.000kn i više

8. Stupanj obrazovanja roditelja (zaokružiti):

- 1) bez završene osnovne škole
- 2) osnovna škola
- 3) srednja škola
- 4) sveučilišni ili stručni preddiplomski studij (180 ECTS)
- 5) diplomski sveučilišni ili stručni studij (300 ECTS)
- 6) poslijediplomski znanstveni magistarski studij
- 7) poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studiji

9. Status zaposlenja roditelja (zaokružiti):

- 1) zaposlen u trajnom radnom odnosu (na neodređeno vrijeme)
- 2) povremeno zaposlen/a (npr. sezonski)
- 3) zaposlen/a na određeno vrijeme
- 4) umirovljenik/ica
- 5) nezaposlen/a
- 6) nešto drugo (upisati) _____

*Ako ste prethodno zaokružili odgovor pod brojem 4) ili 5), molimo Vas da sljedeće pitanje preskočite.

10. Zaposlenje roditelja (zaokružiti):

- 1) Direktor/ica, menadžer/ica, čelnik/ica
- 2) Vlasnik/ica vlastite ugostiteljske, obrtničke i slične firme ili obrta
- 3) Liječnik/ica
- 4) Visokoškolski nastavnik/ica
- 5) Profesor, nastavnik ili stručni suradnik/ica u osnovnoškolskom ili srednjoškolskom obrazovanju
- 6) Građevinski inženjer/ica
- 7) Pravnik/ica, odvjetnik/ica
- 8) Medicinski tehničar/ka
- 9) Uredski ili šalterski službenik/ica
- 10) Djelatnik/ica u ugostiteljstvu
- 11) Djelatnik/ica u trgovini
- 12) Vozač/ica motornih vozila, pokretnih strojeva i brodska posada
- 13) Djelatnik/ica na jednostavnim uslužnim, poljoprivrednim, građevinskim, proizvodnim, šumarskim, ribarskim zanimanjima, proizvodnji i preradi hrane, tekstila, drva, kože, metala
- 14) Ostalo (upisati) _____

11. Molimo Vas da zaokružite što od navedenog posjedujete u svom kućanstvu (moguće više odgovora):

- 1) LED/LCD televizija
- 2) Pametni telefon
- 3) Internet
- 4) Digitalna televizija (npr. MaxTV)
- 5) Tablet
- 6) Prijenosno ili stolno računalo

12. Stambena situacija (zaokružiti):

- 1) Stan/kuća u vlasništvu (osobnom ili supružnikovom).
- 2) Stan/kuća u vlasništvu uže obitelji (očevom, majčinom)
- 3) Stan/kuća u vlasništvu šire obitelji (npr. djeda, bake, ujaka i sl.)
- 4) Stan/kuća u vlasništvu banke (kredit).
- 5) Unajmljeni stan/kuća.
- 6) Nešto drugo (upisati) _____

Molimo Vas da u svakom redu zaokružite (samo jedan) broj koji se odnosi na to **koliko često** ste se uključivali u različite aktivnosti iskazane kroz navedene tvrdnje **od početka školske godine**, pri čemu brojevi znače:

- 1 – Nikad
- 2 – Jednom ili dva puta mjesečno
- 3 – Jednom ili dva puta na tjedan
- 4 – Više puta na tjedan (3-5)
- 5 – Svaki dan ili gotovo svaki dan (6-7 puta tjedno)

	Tvrdnja	Procjena učestalosti				
1	Pomagao/la oko domaće zadaće svom djetetu.	1	2	3	4	5
2	Pobrinuo/la se da moje dijete odvoji vremena za domaće uratke.	1	2	3	4	5
3	Pobrinuo/la se da uklonim ometajuće faktore u učenju (npr. televizija, mobitel).	1	2	3	4	5
4	Objašnjavao/la školski sadržaj koji moje dijete ne razumije.	1	2	3	4	5
5	Provjerio/la je li moje dijete napisalo domaću zadaću i naučio sve što je trebao/la.	1	2	3	4	5
6	Pomogao/la svom djetetu u stjecanju efikasnijih metoda učenja i pamćenja (npr. izrada umnih mapa; skraćivanje i sl.).	1	2	3	4	5
7	Razgovarao/la sa svojim djetetom o predstojećim obavezama u školi (sljedećih dana i/ili tjedana).	1	2	3	4	5
8	Razgovarao/la o domaćoj zadaći sa svojim djetetom.	1	2	3	4	5
9	Razgovarao/la sa svojim djetetom o onome što je učio/la u školi taj dan.	1	2	3	4	5
10	Informirao/la se o ocjenama svoga djeteta putem e-dnevnika.	1	2	3	4	5
11	Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim ocjenama u školi.	1	2	3	4	5
12	Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi daljnjeg obrazovanja (željene srednje škole).	1	2	3	4	5
13	Savjetovao/la svom djetetu koju srednju školu da upiše.	1	2	3	4	5
14	Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi daljnjeg obrazovanja (upis fakulteta).	1	2	3	4	5
15	Razgovarao/la sa svojim djetetom o tome što bi želio/la raditi u životu(zanimanje).	1	2	3	4	5
16	Ohrabrio/la svoje dijete da ustraje u onome što je započeo/la.	1	2	3	4	5
17	Zagrlio/la svoje dijete kako bih mu pokazao/la da nije sam/sama.	1	2	3	4	5
18	Saslušao/la svoje dijete o onome što ga tišti ili o onome u čemu je postigao uspjeh.	1	2	3	4	5
19	Dao/dala do znanja svome djetetu da mi se uvijek može povjeriti i obratiti za pomoć.	1	2	3	4	5
20	Potaknuo/la svoje dijete da na probleme gleda kao na izazove koji se, uz uloženi trud, mogu riješiti.	1	2	3	4	5
21	Ohrabrio/la svoje dijete da nastavi raditi ono što doprinosi njegovu/njezinu uspjehu u školi.	1	2	3	4	5
22	Nešto drugo (upisati) _____	1	2	3	4	5

Pored svake tvrdnje zaokružite broj koji najviše odgovara vašem uvjerenju, pri čemu brojevi znače:

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran-na	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

	Vjerujem da je moja odgovornost...	Procjena slaganja
1	...pomagati djetetu pri pisanju domaće zadaće.	1 2 3 4 5
2	...objasniti nejasne zadatke mom djetetu.	1 2 3 4 5
3	...osigurati savladavanje zadataka svom djetetu kroz plaćene instrukcije.	1 2 3 4 5
4	...razgovarati sa svojim djetetom o školskom danu.	1 2 3 4 5
5	...voditi brigu o tome da moje dijete na vrijeme izvršava školske obaveze.	1 2 3 4 5
6	...biti u toku (biti informiran) s onime što moje dijete radi u školi.	1 2 3 4 5
7	...redovito komunicirati s učiteljima moga djeteta.	1 2 3 4 5
8	...komunicirati s drugim roditeljima.	1 2 3 4 5
9	...pratiti uspjeh svog djeteta u školi.	1 2 3 4 5
10	...odlučivati o budućnosti svog djeteta kada je u pitanju obrazovanje.	1 2 3 4 5
11	...učiti dijete da vrednuje školski rad.	1 2 3 4 5
12	...biti informiran o tome ima li moje dijete problema sa savladavanjem školskog sadržaja.	1 2 3 4 5
13	...biti informiran o tome ističe li se moje dijete posebno u nekom području i pokazuje li poseban interes za neko područje.	1 2 3 4 5
14	Smatrate li da je još nešto drugo Vaša odgovornost, molimo upisati što_____	1 2 3 4 5

	Tvrdnje	Procjena slaganja
1	Znam kako pomoći svom djetetu da bude uspješno u školi.	1 2 3 4 5
2	Ne znam dopiru li moje riječi/savjeti do mog djeteta.	1 2 3 4 5
3	Ne znam kako pomoći djetetu da postigne dobre ocjene u školi.	1 2 3 4 5
4	Osjećam da su moji naponi da pomognem djetetu pri učenju uspješni.	1 2 3 4 5
5	Druga djeca imaju više utjecaja na ocjene/postignuće mog djeteta od mene.	1 2 3 4 5
6	Ne znam kako pomoći svom djetetu u učenju.	1 2 3 4 5
7	Postoji razlika u školskom uspjehu moga djeteta prije i nakon mog uključivanja u njegove/njezine školske obaveze.	1 2 3 4 5
8	Imam znanja i vještina kojima mogu pomoći svom djetetu da bude uspješno u školi (npr. znam i razumijem gradivo iz matematike).	1 2 3 4 5
9	Znam kako na adekvatan način motivirati svoje dijete da bude ustrajno u izvršavanju školskih obaveza.	1 2 3 4 5
10	Moja obrazovna iskustva mogu pomoći mom djetetu u školi.	1 2 3 4 5
11	Osjećam se dobro kada pomažem svom djetetu u školskim obavezama.	1 2 3 4 5
12	Znam kako odgovoriti na djetetove potrebe u vezi učenja.	1 2 3 4 5
13	Na neki drugi način osjećam samoeфикаsnost pri uključivanju u obrazovanje svoga djeteta. (upisati kako)_____	1 2 3 4 5

Pored svake tvrdnje zaokružite broj koji najviše odgovara vašem uvjerenju, pri čemu brojevi znače:

1	2	3	4	5
Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran-na	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

	Tvrdnje	Procjena slaganja				
	Obrazovanje pridonosi...					
1	... boljoj budućnosti.	1	2	3	4	5
2	... boljim poslovnim mogućnostima.	1	2	3	4	5
3	... usvajanju znanja iz različitih područja.	1	2	3	4	5
4	... razvoju kritičkog razmišljanja kod djece i mladih.	1	2	3	4	5
5	... stjecanju vještina i navika važnih za budući život.	1	2	3	4	5
6	... stjecanje različitih međuljudskih odnosa i poznanstava (socijalnog i kulturnog kapitala).	1	2	3	4	5
7	...boljem društvenom statusu.	1	2	3	4	5
8	...boljoj kvaliteti života.	1	2	3	4	5
9	Pravo znanje se stječe životnim iskustvom, a ne školovanjem.	1	2	3	4	5
10	Uloženi trud i znanje su važniji od visoke ocjene (4 ili 5).	1	2	3	4	5
11	Nema smisla učiti, ako se za to ne dobije visoka ocjena (4 ili 5).	1	2	3	4	5
12	Ocjene su najbolji pokazatelj znanja.	1	2	3	4	5
13	Uloženi trud bez željenog ishoda, ne znači uspjeh.	1	2	3	4	5
14	Nije potrebno da dijete uči i radi ono što se ne vrednuje (ocjenjuje).	1	2	3	4	5
15	Samo s izvrsnim uspjehom dijete može upisati željenu srednju školu.	1	2	3	4	5
16	Važnije je da dijete stekne odgovornost prema učenju i izvršavanju obaveza, nego da ostvaruje izvrstan uspjeh u školi.	1	2	3	4	5
17	Ono što dijete uči u školi nema veze sa stvarnim životom.	1	2	3	4	5
18	Neki drugi stavovi o obrazovanju (upisati). _____	1	2	3	4	5

	Tvrdnje	Procjena slaganja				
	Očekujem da moje dijete...					
1	... završi gimnazijsko obrazovanje.	1	2	3	4	5
2	... završi strukovno obrazovanje.	1	2	3	4	5
3	... završi fakultet.	1	2	3	4	5
4	... ima dobre (ili visoke) ocjene.	1	2	3	4	5
5	... redovito uči.	1	2	3	4	5
6	... ispuni obvezu domaće zadaće.	1	2	3	4	5
7	... samostalno odlučiti koju srednju školu će upisati.	1	2	3	4	5
8	... bude uspješnije u školi od mene.	1	2	3	4	5
9	...kroz učenje stekne radne navike.	1	2	3	4	5
10	...stekne zanimanje koje će mu omogućiti blagostanje.	1	2	3	4	5
11	Ja kao roditelj trebam sudjelovati u donošenju odluke o upisu moga djeteta u srednju školu.	1	2	3	4	5
12	Očekujem da škola (obrazovanje) pripremi moje dijete za život.	1	2	3	4	5
13	Odluka u vezi daljnjeg obrazovanja osobna je stvar moga djeteta u koju se ne želim miješati.	1	2	3	4	5
14	Neka druga očekivanja od obrazovanja djeteta (upisati). _____	1	2	3	4	5

Pored svake tvrdnje zaokružite broj koji najviše odgovara u kojoj se mjeri navedena tvrdnja odnosi na Vas, pri čemu brojevi znače:

1	2	3	4	5
Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Nisam siguran-na	Uglavnom se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene

	Tvrdnje	Procjena slaganja
1	Učitelj/razrednik mog djeteta je zainteresiran/a i kooperativan/na kada razgovaramo o mom djetetu.	1 2 3 4 5
2	Osjećam se dobrodošlo u školi.	1 2 3 4 5
3	Aktivnosti za roditelje su planirane u vrijeme koje ja mogu pohađati.	1 2 3 4 5
4	Učitelj/razrednik me informira o školskim događanjima i sastancima.	1 2 3 4 5
5	Učitelj/razrednik me brzo kontaktira u vezi problema u koje je uključeno moje dijete.	1 2 3 4 5
6	Učitelj/razrednik me informira o napretku mog djeteta u školi.	1 2 3 4 5
7	Učitelj/razrednik daje mi do znanja da je moja uloga kao roditelja važna za djetetov razvoj i uspjeh u školi.	1 2 3 4 5
8	Učitelj/razrednik me potiče da se uključim u obrazovanje svoga djeteta (npr. da razgovaram s djetetom, pomažem mu u rješavanju školskih obaveza i sl.)	1 2 3 4 5
9	Neki drugi način iskazivanja interesa učitelja/razrednika za Vašim uključivanjem. (upisati kako) _____	1 2 3 4 5

	Tvrdnje	Procjena slaganja
	Procjenjujem da moje dijete...	
1	...treba moju pomoć u učenju i rješavanju domaćih uradaka.	1 2 3 4 5
2	... samostalno rješava školske obaveze.	1 2 3 4 5
3	... lako savladava sve školske obaveze.	1 2 3 4 5
4	... treba moju pomoć oko nekih sadržaja koje uči u školi.	1 2 3 4 5
5	... zna kako učiti.	1 2 3 4 5
6	...ne čeka zadnji tren da potraži pomoć oko rješavanja školskih obaveza.	1 2 3 4 5
7	... je uvijek u toku izvršavanja svojih obaveza.	1 2 3 4 5
	Primjećujem da moje dijete...	
8	... traži moju pomoć oko školskih obaveza.	1 2 3 4 5
9	... pita predmetnog učitelja kada mu nešto nije jasno u vezi sadržaja i obaveza.	1 2 3 4 5
10	... razgovara sa mnom o poteškoćama s kojima se susretne u vezi učenja.	1 2 3 4 5
11	... zna kome se može obratiti za pomoć (meni, učiteljima, stručnim suradnicima i dr.).	1 2 3 4 5
12	... želi da redovito razgovaram s učiteljem/razrednikom o njegovom/njezinom postignuću.	1 2 3 4 5
13	Neki drugi način iskazivanja djetetovih potreba za Vašim uključivanjem. (upisati kako) _____	1 2 3 4 5

Ukoliko imate za dodati nešto što nije navedeno u Upitniku, a odnosi se na Vašu uključenost u obrazovanje djeteta kroz dnevne/tjedne aktivnosti u obiteljskom domu, molimo Vas da navedete.

Prilog 2. Početna ekstrakcija značajnih faktora Instrumenta za mjerenje učestalosti oblika izravne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta

Faktorska zasićenja				
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3	Faktor 4 Uniqueness
UČ_1			0.649	0.416
UČ_2		0.395	0.331	0.566
UČ_3			0.440	0.770
UČ_4			0.877	0.256
UČ_5		0.580		0.416
UČ_6			0.578	0.505
UČ_7		0.623		0.543
UČ_8		0.700		0.353
UČ_9		0.790		0.433
UČ_10				0.722
UČ_11	0.354			0.614
UČ_12	0.763			0.389
UČ_13	0.857			0.298
UČ_14	0.924			0.160
UČ_15	0.815			0.258
UČ_16		0.344		0.562
UČ_17		0.652		0.547
UČ_18		0.834		0.364
UČ_19		0.766		0.436
UČ_20		0.774		0.369
UČ_21		0.783		0.319

Note. Applied rotation method is oblimin.

Prilog 3. Početna ekstrakcija značajnih faktora skale za mjerenje shvaćanja roditeljske uloge

Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Uniqueness
RU_12	0.817			0.277
RU_13	0.650			0.605
RU_11	0.511			0.580
RU_9	0.482			0.710
RU_6	0.359	0.388		0.559
RU_8		0.711		0.474
RU_7		0.669		0.436
RU_1		0.307	0.488	0.599
RU_2			0.744	0.442
RU_3			0.440	0.717
RU_5			0.386	0.628
RU_4				0.686
RU_10				0.844

Note. Applied rotation method is oblimin.

Prilog 4. Početna ekstrakcija značajnih faktora skale za mjerenje roditeljske samoeфикаsnosti

Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2	Uniqueness
RS_12	0.758		0.416
RS_10	0.739		0.486
RS_9	0.717		0.473
RS_8	0.692		0.560
RS_1	0.619		0.573
RS_4	0.560		0.579
RS_11	0.412		0.838
RS_3		0.855	0.303
RS_6		0.557	0.544
RS_2		0.550	0.686
RS_5		0.461	0.762
RS_7			0.937

Note. Applied rotation method is oblimin.

Prilog 5. Početna ekstrakcija značajnih faktora skale za mjerenje percepcije obrazovanja roditelja

Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Uniqueness
PO_5	0.813				0.201
PO_4	0.811				0.297
PO_6	0.522				0.500
PO_3	0.331	0.684			0.271
PO_1		0.815			0.321
PO_2		0.787			0.215
PO_11			0.798		0.357
PO_14			0.731		0.462
PO_13			0.605		0.621
PO_12			0.520		0.642
PO_8				0.759	0.160
PO_7				0.600	0.335
PO_9					0.900
PO_10					0.948
PO_15					0.869
PO_16					0.930
PO_17					0.778

Note. Applied rotation method is oblimin.

Prilog 6. Početna ekstrakcija značajnih faktora skale za mjerenje roditeljskih aspiracije prema obrazovanju djeteta

Factor Loadings

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Uniqueness
RA_6	0.847				0.280
RA_5	0.831				0.289
RA_9	0.554				0.611
RA_4		0.726			0.374
RA_3		0.682			0.507
RA_1		0.552			0.649
RA_8		0.362	0.480		0.594
RA_10			0.686		0.515
RA_12			0.398		0.770
RA_2			0.355		0.863
RA_11				-0.645	0.496
RA_7				0.584	0.552
RA_13				0.543	0.696

Note. Applied rotation method is oblimin.

Prilog 7. Početna ekstrakcija značajnih faktora skale za mjerenje percepcije poziva za roditeljsko uključivanje od strane djeteta

Faktorska zasićenja			
	Factor 1	Factor 2	Factor 3
	Uniqueness		
PD_3	0.866		
PD_2	0.840		
PD_5	0.656		
PD_7	0.654		
PD_6	0.515		
PD_1		0.800	
PD_8		0.800	
PD_4		0.639	
PD_11			0.771
PD_10			0.713
PD_9			0.440
PD_12			

Note. Applied rotation method is oblimin.

Prilog 8. Upitnik korišten u glavnom istraživanju

UPITNIK – ISPITIVANJE RODITELJSKE UKLJUČENOSTI U OBRAZOVANJE DJETETA

Poštovani roditelji, posvojitelji, udomitelji, skrbnici,

doktorandica sam na Poslijediplomskom sveučilišnom (doktorskom) studiju *Pedagogija* na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. U svrhu izrade doktorske disertacije provodim istraživanje kojem je cilj ispitati prediktore roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta u obiteljskom okruženju.

Istraživanje je u potpunosti anonimno. Sve informacije koje podijelite tijekom istraživanja ostaju povjerljive. U bilo kojem trenutku provedbe istraživanja imate mogućnost odbijanja ili odustajanja od daljnjeg sudjelovanja u istraživanju. Ako koje pitanje smatrate neugodnim ili neprimjerenim, slobodni ste ga preskočiti. **Pristupanjem ovom Upitniku podrazumijeva da ste dali svoj informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju.**

Upitnik se sastoji od tri dijela. Prvi se odnosi na osnovne podatke vezane uz Vas i Vašu obitelj, drugi na učestalost ponuđenih aktivnosti i treći na procjenu stupnja Vašega (ne)slaganja s ponuđenim tvrdnjama. Za ispunjavanje će biti potrebno 15-20 minuta.

Zahvaljujem na Vašem sudjelovanju!
Zlatka Gregorović Belačić

A) OSNOVNI PODATCI

1. Vaš spol (zaokružiti): M Ž
2. Spol Vašega djeteta (za koje se ispunjava Upitnik): M Ž
3. Broj djece u obitelji (zaokružiti): 1) jedno 2) dvoje 3) troje 4) četvero i više
4. Razred koji pohađa dijete (za koje trenutno ispunjavate Upitnik): 3. 7.
5. Pohađa li Vaše dijete poludnevni/cjelodnevni boravak u školi? (zaokružiti): DA NE
6. Obiteljska struktura (zaokružiti):

9) oba roditelja biološka	5) dva roditelja istog spola
10) dva roditelja (1 biološki i pomajka ili poočim)	6) jedan roditelj
11) roditelji-posvojitelji	7) skrbnici
12) roditelji-udomitelji	8) nešto drugo
(navesti)_____	
7. Ukupni mjesečni obiteljski budžet (zaokružiti):

8) do 4.999 kn	2) 5.000 kn – 9.999 kn
3) 10.000 kn – 14. 999 kn	4) 15.000 kn – 19.999 kn
13) 20.000 kn i više	

8. Stupanj Vašega obrazovanja (zaokružiti):

- 8) bez završene osnovne škole
- 9) osnovna škola
- 10) srednja škola
- 11) sveučilišni ili stručni preddiplomski studij (180 ECTS-a)
- 12) diplomski sveučilišni ili stručni studij (300 ECTS-a)
- 13) poslijediplomski znanstveni magistarski studij
- 14) poslijediplomski sveučilišni (doktorski) studiji

9. Status Vašega zaposlenja (zaokružiti):

- 7) zaposlen/a u trajnom radnom odnosu (na neodređeno vrijeme)
- 8) povremeno zaposlen/a (npr. sezonski)
- 9) zaposlen/a na određeno vrijeme
- 10) umirovljenik/ica
- 11) nezaposlen/a
- 12) nešto drugo (upisati) _____

*Ako ste prethodno zaokružili odgovor pod brojem 4) ili 5), molimo Vas da sljedeće pitanje preskočite.

10. Vaše trenutno zaposlenje (zaokružiti):

- 15) Direktor/ica, menadžer/ica, čelnik/ica
- 16) Vlasnik/ica vlastite ugostiteljske, obrtničke i slične tvrtke ili obrta
- 17) Liječnik/ica
- 18) Visokoškolski nastavnik/ica
- 19) Profesor, nastavnik ili stručni suradnik/ica u osnovnoškolskom ili srednjoškolskom obrazovanju
- 20) Odgojitelj/ica u ustanovi za predškolski odgoj i obrazovanje
- 21) Građevinski inženjer/ka
- 22) Pravnik/ica, odvjetnik/ica
- 23) Medicinska sestra/medicinski tehničar
- 24) Uredski ili šalterski službenik/ica
- 25) Djelatnik/ica u ugostiteljstvu
- 26) Djelatnik/ica u trgovini
- 27) Djelatnik/ica u jednostavnim uslužnim, poljoprivrednim, građevinskim, proizvodnim, šumarskim, ribarskim zanimanjima, proizvodnji i preradi hrane, tekstila, drva, kože, metala
- 28) Ostalo (upisati) _____

11. Molimo Vas da procijenite socioekonomsku situaciju svoje obitelji u odnosu na obitelji iz Vaše okoline te da zaokružite broj koji ju najbolje opisuje.

- 1) Znatno lošija od drugih
- 2) Lošija od drugih
- 3) Podjednaka kao i kod drugih
- 4) Bolja od drugih
- 5) Znatno bolja od drugih

12. Vaša trenutna stambena situacija (zaokružiti):

- 7) Stan/kuća u vlasništvu (osobnom ili supružnikovom)
- 8) Stan/kuća u vlasništvu uže obitelji (očevom, majčinom)
- 9) Stan/kuća u vlasništvu šire obitelji (npr. djeda, bake, ujaka i sl.)
- 10) Stan/kuća u vlasništvu banke (kredit)
- 11) Unajmljeni stan/kuća
- 12) Nešto drugo (upisati) _____

B) UČESTALOST UKLJUČIVANJA U AKTIVNOSTI

Molimo Vas da u svakom retku zaokružite (samo jedan) broj koji se odnosi na to koliko često ste se uključivali u različite aktivnosti iskazane kroz navedene tvrdnje **od početka školske godine**, pri čemu brojevi znače:

- 1 – Nikad ili gotovo nikad (1-2 puta godišnje)
- 2 – Jednom ili dva puta mjesečno
- 3 – Jednom ili dva puta na tjedan
- 4 – Više puta na tjedan (3-5)
- 5 – Svaki dan ili gotovo svaki dan (6-7 puta na tjedan)

Aktivnosti		Procjena učestalosti				
1	Pomagao/la oko domaće zadaće svojem djetetu.	1	2	3	4	5
2	Pobrinuo/la se da uklonim ometajuće faktore u učenju (npr. televizor, mobitel).	1	2	3	4	5
3	Pomogao/la svojem djetetu u planiranju i organizaciji vremena za rješavanje školskih obaveza.	1	2	3	4	5
4	Pomogao/la svojem djetetu u stjecanju efikasnijih metoda učenja i pamćenja (npr. izrada umnih mapa; sažimanje i sl.).	1	2	3	4	5
5	Provjerio/la je li moje dijete odradilo sve školske obaveze za sljedeći dan.	1	2	3	4	5
6	Razgovarao/la sa svojim djetetom o obavezama u školi koje ga očekuju (sljedećih dana i/ili tjedana).	1	2	3	4	5
7	Razgovarao/la o sadržaju domaće zadaće sa svojim djetetom.	1	2	3	4	5
8	Razgovarao/la sa svojim djetetom o onome što je učio/la u školi taj dan.	1	2	3	4	5
9	Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim ocjenama u školi.	1	2	3	4	5
10	Razgovarao/la sa svojim djetetom o njegovim/njezinim željama i planovima u vezi s daljnjim obrazovanjem (prelazak u predmetnu nastavu/upis željene srednje škole).	1	2	3	4	5
11	Razgovarao/la sa svojim djetetom o tome što bi želio/la raditi u životu (zanimanje).	1	2	3	4	5
12	Razgovarao/la sa svojim djetetom o promjenama koje dolaze s prelaskom u sljedeće obrazovno razdoblje (predmetna nastava / srednja škola).	1	2	3	4	5
13	Dao/dala do znanja svojem djetetu da mi se uvijek može povjeriti i obratiti za pomoć oko školskih pitanja.	1	2	3	4	5
14	Potaknuo/la svoje dijete da na probleme u školi gleda kao na izazove koji se, uz uloženi trud, mogu riješiti.	1	2	3	4	5
15	Ohrabrio/la svoje dijete da nastavi raditi ono što pridonosi njegovu/njezinu uspjehu u školi.	1	2	3	4	5
16	Poticao/la svoje dijete na upornost i marljivost pri rješavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5

C) PROCJENA STUPNJA SLAGANJA S PONUĐENIM TVRDNJAMA

Uloga roditelja u obrazovanju djeteta		Procjena stupnja slaganja s tvrdnjom				
Molimo Vas da procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće se ne slažem“; 5 znači „U potpunosti se slažem“) u kojoj se mjeri Vi osobno slažete, odnosno ne slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. U <u>svakom retku</u> zaokružite samo <u>jedan</u> broj.		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1	Moja odgovornost je pomagati djetetu pri učenju i pisanju domaće zadaće.	1	2	3	4	5
2	Moja odgovornost je pomoći djetetu u organizaciji vremena za izvršavanje školskih obaveza.	1	2	3	4	5
3	Moja odgovornost je razgovarati sa svojim djetetom o školskom danu.	1	2	3	4	5
4	Moja odgovornost je voditi brigu o tome da moje dijete na vrijeme izvršava školske obaveze.	1	2	3	4	5
5	Moja odgovornost je biti u tijeku sa sadržajem koje moje dijete uči u školi.	1	2	3	4	5
6	Moja odgovornost je po potrebi komunicirati s učiteljima moga djeteta.	1	2	3	4	5
7	Moja odgovornost je pratiti uspjeh svojega djeteta u školi (provjeravanje e-dnevnika).	1	2	3	4	5
8	Moja odgovornost je usmjeravati svoje dijete prema njegovim/njezinim sposobnostima i interesima.	1	2	3	4	5
9	Moja odgovornost je naučiti dijete odgovornosti u izvršavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5
10	Moja odgovornost je pomoći djetetu u osamostaljivanju u rješavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5

Roditeljska samoeфикаsnost		Procjena stupnja slaganja s tvrdnjom				
Molimo Vas da procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće se ne slažem“; 5 znači „U potpunosti se slažem“) u kojoj se mjeri Vi osobno slažete, odnosno ne slažete sa svakom od navedenih tvrdnji. U <u>svakom retku</u> zaokružite samo <u>jedan</u> broj.		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1	Ne znam dopiru li moje riječi/savjeti do moga djeteta.	1	2	3	4	5
2	Osjećam da su moji napori da pomognem djetetu pri savladavanju školskih obaveza uspješni.	1	2	3	4	5
3	Imam znanja i vještina kojima mogu pomoći svojem djetetu da bude uspješno u školi (npr. znam i razumijem gradivo iz određenog predmeta).	1	2	3	4	5
4	Znam kako na adekvatan način motivirati svoje dijete da bude ustrajno u izvršavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5
5	Moja obrazovna iskustva mogu pomoći mojem djetetu u školi.	1	2	3	4	5
6	Prepoznajem potrebe svojega djeteta kad je riječ o izvršavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5
7	Uvijek nađem načina kako pomoći djetetu kada mu nešto nije jasno u vezi sa školskim sadržajem ili obavezama.	1	2	3	4	5

Percepcija obrazovanja		Procjena stupnja slaganja s tvrdnjom				
Molimo Vas da procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće se ne slažem“; 5 znači „U potpunosti se slažem“) u kojoj se mjeri Vi osobno slažete, odnosno ne slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
U <u>svakom retku</u> zaokružite samo <u>jedan</u> broj.						
1	Obrazovanje pridonosi boljoj budućnosti općenito (cijelog društva).	1	2	3	4	5
2	Obrazovanje pridonosi stjecanju općeg znanja (iz različitih područja).	1	2	3	4	5
3	Obrazovanje pridonosi razvoju kritičkog razmišljanja kod ljudi općenito.	1	2	3	4	5
4	Obrazovanje pridonosi stjecanju socijalnoga i kulturnoga kapitala (raznovrsni međuljudski odnosi i poznanstva).	1	2	3	4	5
5	Obrazovanje pridonosi boljem društvenom statusu pojedinca.	1	2	3	4	5
6	Nema smisla učiti, osim ako se za to ne dobije visoka ocjena (4 ili 5).	1	2	3	4	5
7	Ocjene su najbolji pokazatelj znanja.	1	2	3	4	5
8	Nije potrebno da dijete uči i radi ono što se ne vrednuje (ocjenjuje).	1	2	3	4	5
9	Samo s izvrsnim uspjehom dijete može upisati željenu srednju školu.	1	2	3	4	5
10	U redu je opravdati djetetu izostanak iz škole, ako nije spreman/spremna za usmenu ili pismenu provjeru znanja.	1	2	3	4	5

Roditeljske aspiracije		Procjena stupnja slaganja s tvrdnjom				
Molimo Vas da procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće se ne slažem“; 5 znači „U potpunosti se slažem“) u kojoj se mjeri Vi osobno slažete, odnosno ne slažete sa svakom od navedenih tvrdnji.		Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Nisam siguran/na	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
U <u>svakom retku</u> zaokružite samo <u>jedan</u> broj.						
1	Očekujem da moje dijete završi srednju školu.	1	2	3	4	5
2	Očekujem da moje dijete jednog dana ide na fakultet.	1	2	3	4	5
3	Bio/bila bih zadovoljan/na da moje dijete stekne strukovno obrazovanje.	1	2	3	4	5
4	Očekujem da moje dijete redovito ispunjava školske obaveze.	1	2	3	4	5
5	Zadovoljan/na sam školskim uspjehom svojega djeteta u prethodnom razredu.	1	2	3	4	5
6	Očekujem da moje dijete postiže visoke ocjene (4 ili 5) kroz cijelu osnovnu školu.	1	2	3	4	5
7	Želio/željela bih da moje dijete bude uspješnije u školi od mene.	1	2	3	4	5
8	Želio/željela bih da moje dijete, kroz obrazovanje, stekne radne navike.	1	2	3	4	5
9	Želio/željela bih da moje dijete stekne zanimanje koje će mu/joj omogućiti bolji standard.	1	2	3	4	5
10	Želio/željela bih da moje dijete stekne zanimanje koje će voljeti raditi.	1	2	3	4	5

Pozivi od strane učitelja/razrednika		Procjena stupnja slaganja s tvrdnjom				
Molimo Vas da procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće se ne odnosi na mene“; 5 znači „U potpunosti se odnosi na mene“) u kojoj se mjeri navedena tvrdnja odnosi na Vas.		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Nisam siguran/na	Uglavnom se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene
U <u>svakom retku</u> zaokružite samo <u>jedan</u> broj.						
1	Učitelj/razrednik mogega djeteta je zainteresiran/a i kooperativan/na kada razgovaramo o mojem djetetu.	1	2	3	4	5
2	Osjećam se dobrodošlim/om u školi.	1	2	3	4	5
3	Aktivnosti za roditelje planirane su u vrijeme u koje ih mogu pohađati.	1	2	3	4	5
4	Učitelj/razrednik samoinicijativno me informira o napretku mogega djeteta u školi.	1	2	3	4	5
5	Učitelj/razrednik daje mi do znanja da je moje uključivanje u obrazovanje djeteta važno za njegov/njezin razvoj i uspjeh u školi.	1	2	3	4	5
6	Učitelj/razrednik me potiče da se uključim u obrazovanje svojega djeteta (npr. da razgovaram s djetetom, pomažem mu u rješavanju školskih obaveza i sl.)	1	2	3	4	5

Pozivi od strane djeteta		Procjena stupnja slaganja s tvrdnjom				
Molimo Vas da procijenite na ljestvici od 1 do 5 (1 znači „Uopće se ne odnosi na mene“; 5 znači „U potpunosti se odnosi na mene“) u kojoj se mjeri navedena tvrdnja odnosi na Vas.		Uopće se ne odnosi na mene	Uglavnom se ne odnosi na mene	Nisam siguran/na	Uglavnom se odnosi na mene	U potpunosti se odnosi na mene
U <u>svakom retku</u> zaokružite samo <u>jedan</u> broj.						
1	Moje dijete često treba pomoć u učenju i rješavanju domaćih zadaća.	1	2	3	4	5
2	Moje dijete općenito zna kako učiti (koristi različite strategije za učenje).	1	2	3	4	5
3	Moje dijete ne čeka zadnji trenutak da potraži pomoć u rješavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5
4	Moje dijete uvijek je u tijeku s izvršavanjem svojih školskih obaveza.	1	2	3	4	5
5	Moje dijete razgovara sa mnom o poteškoćama s kojima se susretne pri rješavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5
6	Moje dijete ima samopouzdanja zatražiti pomoć kada naiđe na poteškoću u savladavanju školskih obaveza.	1	2	3	4	5
7	Moje dijete želi da redovito razgovaram s učiteljem/razrednikom o njegovu/njezinu postignuću.	1	2	3	4	5

Ako želite dodati nešto što nije obuhvaćeno ovim Upitnikom, a odnosi se na Vašu uključenost u obrazovanje djeteta kroz dnevne/tjedne aktivnosti u obiteljskom domu, molimo Vas da to navedete.

Zahvaljujem na Vašoj suradnji!

Prilog 9. Odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i mladih za provedbu istraživanja



REPUBLIKA HRVATSKA
MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA
mzo.gov.hr

KLASA: 602-01/23-01/00074
URBROJ: 533-05-23-0005

Zagreb, 28. veljače 2023.

gđa Zlatka Gregorović Belaić
zlatka.belaic@uniri.hr

PREDMET: Provođenje znanstvenog istraživanja za potrebu izrade doktorskog rada
Prediktori učestalosti izravne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta
- odobrenje, daje se

Poštovana,

Ministarstvo znanosti i obrazovanja zaprimilo je 25. siječnja 2023. godine Vaš zahtjev za odobrenje znanstvenog istraživanja u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, za potrebu izrade doktorskog rada pod nazivom *Prediktori učestalosti izravne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta*. Sudionici istraživanja bit će roditelji učenika 3. i 7. razreda osnovne škole.

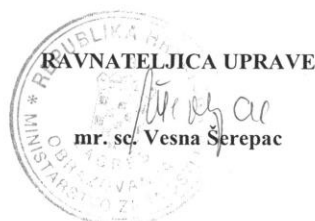
Dopisom od 30. siječnja 2023. godine (KLASA: 602-01/23-01/00074, URBROJ: 533-05-23-0002) Ministarstvo je stručno mišljenje o predmetnom istraživanju zatražilo od Agencije za odgoj i obrazovanje.

Pozitivno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje Ministarstvo je zaprimilo 27. veljače 2023. godine (KLASA: 602-02/23-01/11; URBROJ: 561-07/10-23-03) te Vam ga dostavljamo u prilogu.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja odobrava provođenje navedenog istraživanja u kojem će sudjelovati roditelji učenika 3. i 7. razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj, uz odobrenje ravnatelja školske ustanove te suglasnost ispitanika.

Nakon provedenoga istraživanja i analize, molimo Vas da nas o rezultatima obavijestite pozivom na klasifikacijsku oznaku i urudžbeni broj ovoga dopisa.

S poštovanjem,



Prilog kao u tekstu.

Dostaviti:
1. Naslovu
2. Pismohrani, ovdje.





Agencija za odgoj i obrazovanje
Education and Teacher Training Agency

Donje Svetice 38, 10000 Zagreb, Croatia
TEL +385 (0)1 2785 000 | FAX +385 (0)1 2785 001
WEB www.azoo.hr
MB 1778129 | OIB 72193628411 | IBAN HR 1210010051863000160

KLASA: 602-02/23-01/11
URBROJ: 561-07/10-23-03
Zagreb, 7. veljače 2023.

Temeljem članka 4. stavka 3. alineje 6. Zakona o Agenciji za odgoj i obrazovanje (Narodne novine, 85/06), članka 8. stavka 3. alineje 6. Statuta Agencije za odgoj i obrazovanje, dopisa Ministarstva znanosti i obrazovanja (KLASA: 602-01/23-01/00074 URBROJ: 533-05-23-0002) te stručnog mišljenja više savjetnice Agencije Mirjane Kazija, prof., daje se

STRUČNO MIŠLJENJE

kojim **Zlatke Gregorović Belaić** traži suglasnost za provedbu znanstvenog istraživanja u svrhu doktorske disertacije **Prediktori učestalosti izravne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta**

U dodatku molbe priloženi su: Odluka o prihvatanju izvješća Povjerenstva za ocjenu i javnu obranu teme, suglasnost Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci te upitnik koji će biti korišten u istraživanju.

S obzirom na to da je zahtjev kvalitetno obrazložen te će u njemu sudjelovati roditelji s ciljem unaprjeđivanje prakse u odgoju i obrazovanju, smatram provedbu istraživanja važnom i vrlo korisnom.

Temeljem svega navedenog daje se **pozitivno mišljenje** za provođenje istraživanja u osnovnim školama.

RAVNATELJICA
ZAGREB
dr. sc. Duhravka Brezak Stamać

PODRUČNICA RIJKA: Trpimirova 6, 51000 Rijeka | TEL +385 (0)51 320 381
PODRUČNICA OSIJEK: Strossmayerova 67, 31000 Osijek | TEL +385 (0)31 284 900
PODRUČNICA ŠPLIT: Tolstojeva 32, 21000 Split | TEL +385 (0)21 340 999

Prilog 10. Suglasnost Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci



Sveučilišna avenija 4
51 000 Rijeka
Hrvatska

SVEUČILIŠTE U RIJECI
Filozofski fakultet

tel. (051) 265-600 | (051) 265-602
dekanat@ffri.hr
www.ffri.uniri.hr

KLASA: 640-01/21-01/112
URBROJ: 2170-24-02-21-2
U Rijeci 6.12.2021.

*Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja
Filozofskoga fakulteta u Rijeci*
izv. prof. dr. sc. Luca Malatesti, predsjednik
izv. prof. dr. sc. Tamara Martinac Dorčić, članica
izv. prof. dr. sc. Tihana Kraš, članica

Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci na svojoj je 2. elektroničkoj sjednici održanoj 3.12.2021., dalo

SUGLASNOST

za istraživanje **ZLATKI GREGOROVIĆ BELAIĆ**, doktorandici na Poslijediplomskom sveučilišnom (doktorskom) studiju iz pedagogije, Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Istraživanje se provodi u svrhu izrade doktorske disertacije pod mentorstvom **prof. dr. sc. Jasminke Zloković** s Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci.

Naziv istraživanja kojega doktorandica provodi jest: *Prediktori učestalosti izravnih oblika roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta.*

Istraživanje je u skladu s osnovnim etičkim načelima struke (Kodeks etike psihološke djelatnosti, Hrvatska psihološka komora, 2004.) te je u skladu s etičkim načelima navedenima u Etičkome kodeksu Sveučilišta u Rijeci (čl. 4.3. Etika znanstvenoga istraživanja, Sveučilište u Rijeci, 2018.).

Privitak: kao u tekstu.

Etičko povjerenstvo
za znanstvena istraživanja



izv. prof. dr. sc. Luca Malatesti

Dostaviti:

- doktorandica Zlatka Gregorović Belaić, ovdje
- Etičko povjerenstvo za znanstvena istraživanja, ovdje
- Odsjek za pedagogiju, ovdje
- Pismohrana, ovdje