

# Odnos osnovnoškolaca prema školi u kontekstu nekih roditeljskih čimbenika

---

Vračan, Marta

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Law / Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:199:215435>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-21**



Repository / Repozitorij:

[Repository Faculty of Law University of Zagreb](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
PRAVNI FAKULTET  
STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA**

**Marta Vračan**

**ODNOS OSNOVNOŠKOLACA PREMA ŠKOLI U  
KONTEKSTU NEKIH RODITELJSKIH ČIMBENIKA**

**DIPLOMSKI RAD**

**Zagreb, 2022.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU**  
**PRAVNI FAKULTET**  
**STUDIJSKI CENTAR SOCIJALNOG RADA**  
**DIPLOMSKI STUDIJ SOCIJALNOG RADA**

**Marta Vračan**

**ODNOS OSNOVNOŠKOLACA PREMA ŠKOLI U**  
**KONTEKSTU NEKIH RODITELJSKIH ČIMBENIKA**

**DIPLOMSKI RAD**

Izv.prof.dr.sc Linda Rajhvajn Bulat

**Zagreb, 2022.**

# Sadržaj

<b>1. UVOD</b> .....	1
<b>1.1. Pokazatelji školovanja osnovnoškolaca</b> .....	2
1.1.1. Odnos prema školi .....	2
1.1.2. Školski uspjeh .....	5
1.1.3. Problemi u školovanju .....	6
<b>1.2. Uloga roditelja u obrazovanju djece</b> .....	6
1.2.1. Roditeljska akademska uključenost .....	7
1.2.2. Stil roditeljstva.....	8
<b>1.3. Teorijski okvir</b> .....	9
1.3.1. Epsteinov model preklapanja sfera .....	9
1.3.2. Hoover-Dempsey i Sandlerov model .....	10
<b>1.4. Pregled dosadašnjih istraživanja</b> .....	11
1.4.1. Povezanost pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja .....	11
1.4.2. Povezanost pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i dimenzija roditeljskih stilova .....	12
<b>2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA</b> .....	14
<b>3. METODOLOGIJA</b> .....	15
<b>3.1. Uzorak</b> .....	15
<b>3.2. Postupak provedbe istraživanja</b> .....	16
<b>3.3. Mjerni instrument</b> .....	18
3.3.1. Upitnik općih podataka i školskog uspjeha .....	18
3.3.2. Upitnik odnosa prema školi.....	19
3.3.3. Upitnik roditeljskih stilova .....	19
3.3.4. Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti.....	20
<b>3.4. Obrada podataka</b> .....	21
<b>4. REZULTATI</b> .....	21
<b>4.1. Odnos pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih ponašanja roditelja</b> .....	25
<b>4.2. Odnos pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja</b> .....	26
<b>5. RASPRAVA</b> .....	27

<b>5.1. Povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova .....</b>	<b>27</b>
<b>5.2. Ograničenja istraživanja .....</b>	<b>30</b>
<b>5.3. Praktične implikacije dobivenih nalaza istraživanja .....</b>	<b>32</b>
<b>5. ZAKLJUČAK .....</b>	<b>34</b>
<b>6. LITERATURA .....</b>	<b>36</b>
<b>7. PRILOG .....</b>	<b>42</b>

## Odnos osnovnoškolaca prema školi u kontekstu nekih roditeljskih čimbenika

*Sažetak: Kontekst obrazovanja za djecu je iznimno bitan jer uvjetuje različite životne ishode u budućnosti. Škola je također i mjesto gdje djeca provode najviše vremena te dobivaju informacije i vlastitu sliku o sebi. Važnu ulogu u obrazovanju i obrazovnim ishodima djeteta imaju i njihovi roditelji. Polazište istraživanja su Epsteinov model preklapanja sfera te Hoover-Dempsey i Sandler model koji objašnjavaju relacije roditeljskih ponašanja i školskih ishoda.*

*Cilj ovog istraživanja bio je ispitati pokazatelje školovanja učenika Prve Osnovne škole u Petrinji i njihovu povezanost s nekim od čimbenika roditeljstva. Dakle, ispitala su se roditeljska akademska uključenost i pozitivne dimenzije stila roditeljstva u odnosu sa školskim uspjehom, problemima u školovanju i odnosom prema školi. Istraživanje je provedeno sa 102 učenika predmetne nastave Prve osnovne škole u Petrinji tijekom travnja i svibnja 2022. godine. Podaci su se prikupljati anketnom metodom u obliku papir-olovka te su korišteni sljedeći instrumenti: Pitanja o općim podacima sudionika, školskom uspjehu, problema u školovanju i obrazovnim očekivanjima sudionika, Upitnik odnosa prema školi (Sušac i sur., 2016), Upitnika roditeljskih stilova (Skinner i sur., 2005), te Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti (Carranza i sur., 2009).*

*Rezultati istraživanja pokazali su da djeca koja su strukturu svojih roditelja procjenjivali visokom, imaju i pozitivniji odnos prema školi. Nadalje, oni učenici koji percipiraju visoku razinu roditeljskih akademskih očekivanja i komunikaciju roditelja s njima o školi, iskazuju i pozitivniji odnos prema školi. Dokazana je i povezanost visine školskog uspjeha i razine percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja, što znači da oni učenici koji percipiraju roditeljska akademska očekivanja višima, imaju i viši školski uspjeh.*

*Ključne riječi: odnos prema školi, školski uspjeh, problemi u školovanju, roditeljska akademska uključenost, roditeljski stil*

## Relationships of elementary school students towards school in the context of certain parental factors

*Abstract: Educational context for children is extremely important because it determines different life outcomes in the future. School is also the place where children spend the most time and get information and self image about themselves. Parents also play an important role in a child's education and educational outcomes. The starting point of the research is Epstein's model of overlapping spheres of influence and the Hoover-Dempsey and Sandler's model, which explain the relationship between parental behaviors and school outcomes.*

*The main aim of this research was to examine the education indicators of the students of The First Primary School in Petrinja and their connection with some of the parenting factors. Therefore, parental academic involvement and positive dimensions of parenting style were examined in relation to school success, problems in schooling and attitudes towards school. The research was conducted with 102 students of the upper grades of the First Elementary School in Petrinja during April and May 2022. Data is collected using a paper-and-pencil survey method, and the following instruments that are used are: Questions about respondents' general information, school success, schooling problems and educational expectations of respondents, Attitudes towards school questionnaire (Sušac et al., 2016), Parenting styles questionnaire (Skinner et al., 2005) , and the Perceived Parental Academic Involvement Questionnaire (Carranza et al., 2009).*

*The results of the research showed that children who rated the supervision of their parents higher, also more positive attitudes towards school. Furthermore, those students who perceive a high level of parental academic expectations and their communication with parents about school, also show a more positive attitudes towards school. The connection between the level of school achievement and the level of perceived parental academic expectations has been proven, which means that those students who perceive parental academic expectations to be higher, have higher school achievement.*

*Key words: school engagement, school achievement, schooling problems, parental academic involvement, parenting style*

## Izjava o autorstvu rada

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad:

Odnos osnovnoškolaca prema školi u kontekstu nekih roditeljskih čimbenika

i da sam njegova autorica.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (bilo da su u pitanju mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni ili popularni članci) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedeni u popisu literature.

Ime i prezime: Marta Vračan

Datum: kolovoz 2022.



## 1. UVOD

Obrazovanje je bitna odrednica svakog pojedinca, a može uvjetovati različite buduće životne ishode poput mogućnosti zapošljavanja, socioekonomskog statusa te kvalitete života općenito (Piuk i Macuka, 2019). Pokazatelji školovanja poput školskog uspjeha, razine stečenog znanja i razina osposobljenosti, od velikog su značenja, posebno za osnovnoškolce, obzirom da uvjetuju hoće li i koju će srednju školu upisati, ali i koliko će uspješni biti u budućem obrazovanju. Dakle, obrazovni uspjeh na kraju osnovne škole ključni je čimbenik pri odabiru zanimanja, a stečeno znanje preduvjet budućeg obrazovnog i profesionalnog uspjeha (Baranović i sur., 2010).

Brojne su odrednice školovanja koje valja uzeti u obzir kako bi se dobio bolji uvid u obrazovanje učenika. Iz tog razloga, u ovom radu naglasak će biti na odnosu učenika prema školi, školskom uspjehu te problemima u školi. Odnos učenika prema školi složen je koncept koji se opisuje različitim terminima poput privrženost školi, predanost, uključenost, školsko ozračje, povezanost (Libbey, 2009, prema Roviš i Bezinović, 2011), a najjednostavnije objašnjenje je da je to veza koju djeca ostvaruju sa školom i drugim različitim aspektima akademskog života (Maddox i Prinz, 2003).

Slaba privrženost školi može značiti slabiji školski uspjeh, pad razreda ili napuštanje škole te pojavu problematičnog ponašanja (Finn i Rock, 1997; Moretti, 2007, prema Al-Alwan, 2013). Problemi u ponašanju mogu se shvatiti kao neprihvatljiva ponašanja u školi poput povrede dužnosti, neispunjavanje obveze, nasilničko ponašanje i ostala neprimjerena ponašanja, a za koja se u našem obrazovnom sustavu izriču pedagoške mjere (Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera, NN 94/2015, čl. 1, st. 2 i 4).

Najveći dio svoga dana adolescenti provedu upravo u školi, kao i u aktivnostima koji su vezani za školu, što nam naznačuje kako se djecu često vrednuje ovisno o njihovim školskim uspjesima, a također i najviše informacija o sebi samima dobivaju upravo u školi (Piuk i Macuka, 2019). Školski kontekst ima značajan utjecaj na različite aspekte njihova funkcioniranja, stoga nije čudno što roditelji pridaju veliku važnost školskom uspjehu svog djeteta te su često i značajno uključeni u djetetove školske aktivnosti

(Eccles i Roeser, 2011, prema Piuk i Macuka, 2019). Uz učitelje, krajnju odgovornost prema djetetovim obrazovnim ishodima imaju i njihovi roditelji koji bi trebali biti aktivni u ispunjavanju svojih obveza u pružanju pomoći djeci u obrazovanju u školi, ali i izvan škole (Hoover-Dempsey i Jones, 1997, prema Škutor, 2014). Tokić (2020) navodi da obitelj, kao primarno mjesto odgoja, te škola, kao ustanova koja skrbi odgoju i obrazovanju, moraju surađivati za dobrobit djeteta, što je u skladu s partnerskom orijentacijom suradnje roditelja i škole u obrazovanju i socijalizaciji djece (Pahić i sur., 2020). Dakle, škola i roditelji zajednički, ali i pojedinačno utječu na razvoj, socijalizaciju i učenje djeteta (Slušanj Gregorović, 2017). Ipak, u ovom radu naglasak će biti na roditeljskim varijablama – akademskoj uključenosti te pozitivnim odrednicama roditeljskih stilova, za koje se smatra da imaju veliku ulogu u formiranju odnosa učenika prema školi, kao i ostalih odrednica školovanja poput školskog uspjeha i problema u školovanju.

## **1.1. Pokazatelji školovanja osnovnoškolaca**

### *1.1.1. Odnos prema školi*

Odnos učenika prema školi može se objasniti kao povezanost učenika sa svojom školom i ostalim aspektima njihovog obrazovanja (Maddox i Prinz, 2003). Zbog širine i slojevitosti područja, postoje različite relacije kojima se opisuje, a ovise o literaturi i pristupu kojeg autori izaberu. Kako bi opisali aspekte odnosa učenika prema školi, autori se koriste terminima poput vezanosti za školu, predanosti školi, privrženosti školi, školskom klimom, a koji se često stavljaju pod zajednički naziv “povezanost sa školom” (Libbey, 2009, prema Roviš i Bezinović, 2011). Dakle, treba imati na umu da se navedeni termini sadržajem često preklapaju, a ponekad i isti termini mogu imati sasvim različito značenje, ovisno o autoru koji ga koristi, što zna predstavljati problem pri istraživanju ovoga područja (O’Farrell i Morrison, 2003).

**Vezanost za školu** smatra se krovnim pojmom koji obuhvaća nekoliko aspekata odnosa učenika prema školi, nastavnicima, vrijednostima i normama koje škola postavlja i promiče (Libbey, 2009). Može se definirati kao skup različitih stavova,

emocija, motivacijskih pokretača i ponašajnih tendencija povezanih s vlastitom školom i školovanjem (Roviš i Bezinović, 2011). Hawkins i Weis (1985, prema Simons-Morton i sur., 1999) vezanost za školu objašnjavaju kao privrženost vršnjacima prosocijalnog ponašanja, predanosti akademskim i društvenim aktivnostima unutar škole te poštivanje utvrđenih normi ponašanja u školi. Termin vezanosti za školu prvo je opisan u Hirshijevom radu o delinkvenciji i njegovoj teoriji socijalne kontrole, koja sugerira da su privrženost obitelji i školi, predanost konvencionalnim putovima postignuća i uvjerenja u legitimnost društvenog poretka primarni elementi uspostavljanja društvene veze (Hirschi, 1969, prema O'Farrell i Morrison, 2003). Dakle, navedena teorija objašnjava kako pojedinčevo ponašanje ovisi o pravilima i normama koje njegova sredina zadaje, te da se vezanost sastoji od četiri dimenzije: privrženosti, predanosti, uvjerenja i uključenosti (Hirschi, 1969, prema Roviš i Bezinović, 2011). Postoji i dvodimenzionalna podjela vezanosti za školu, gdje se ona dijeli na opća školska iskustva te na iskustva s osobama unutar škole (Cernkovich i Giordano, 1992; Murray i Greenberg, 2000,2001, prema Maddox i Prinz, 2003).

Kada se govori o odnosu učenika prema školi, čest predmet istraživanja je i **privrženost školi** kao jedan od najvažnijih faktora koji utječu na učenje, ali i školski uspjeh učenika općenito (Al-Alwan, 2013). Privrženost školi se može opisati kao osjećaji koje učenik gaji prema nastavnicima i školi općenito. Drugim riječima, razina privrženosti školi govori koliko je učeniku stalo do škole i odnosa koje u njoj ostvaruje (Roviš i Bezinović, 2011). Ipak, Fredricks i suradnici (2004) objašnjavaju privrženost školi nešto drugačije, odnosno sugeriraju da je privrženost multidimenzionalna te da se dijeli na bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu privrženost. Bihevioralna privrženost odnosi se na ponašanje učenika direktno usmjereno na školu (poput pisanja zadaće i dolaska u školu), aktivnog sudjelovanja na satu te sudjelovanja u izvannastavnim aktivnostima (Harris, 2011; Wang i sur., 2011, prema Al-Alwan, 2013). To su zapravo trenutci u kojima djeca uče kada su u interakciji s njihovom fizičkom i socijalnom okolinom (Downer i sur., 2007). Nadalje, emocionalna privrženost odnosi na osjećaje koji učenici imaju prema školi, školskim obvezama, kao i osobama unutar škole (Fredricks i sur., 2004). Kognitivna privrženost, kao treća i posljednja dimenzija, dolazi iz literature o školskom angažmanu, a naglašava

ulaganje u učenje te iz literature o učenju i poučavanju, koja uključuje samoregulaciju ili strategiju (Al-Alwan, 2013). Ukratko, privrženost školi određuje se kao aktivno sudjelovanje s ulaganjem potpune koncentracije i truda, pozitivnih emocija ili osjećaja uzbuđenja i povezanosti sa školom te kognitivnih procesa kao što su predanost i pridavanje vrijednosti (Li i Lerner, 2013).

**Predanost školi** se pak može shvatiti ili kao samostalan pojam, ili prema multidimenzionalnoj teoriji privrženosti, kao jedna od sastavnica privrženosti. Naime, Roviš i Bezinović (2011) navode kako učenici visoke predanosti školi poštuju i prihvaćaju školska pravila i vrijednosti kao vlastita, stalo im je do školskog postignuća, predano izvršavaju školske zadatke, uče, pišu zadaće te postižu dobre ocjene.

Libbey (2009) kao jednu od sastavnica odnosa sa školom navodi i **školsku klimu**, odnosno školsko ozračje. Postoje različite definicije školske klime, no većina autora usuglasila bi se da je školska klima na iskustvu zasnovan, višedimenzionalan te relativno trajan percepcijski fenomen koji je zajednički svim članovima neke određene škole (Koys i DeCotiis, 1991; Baranović, Domović i Štibrić, 2006; Peterson i Skiba, 2001; Tableman, 2004, prema Puzić i Dolan, 2011). Baranović i suradnici (2006) navode kako konstrukt školska klima predstavlja relativno trajnu kvalitetu školske sredine, a koja utječe na ponašanje u tom okruženju. Temelji se na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi te je pod utjecajem formalne i neformalne organizacije, upravljanja školom te same ličnosti sudionika. Jedna od najčešće korištenih definicija školske klime je ona Perkinsonova (2006, prema Velki i sur., 2014), koja navodi da je školska klima okružje za učenje stvoreno kroz interakcije i povezanost ljudi, fizičke okoline i psihološke atmosfere. Dakle, školska klima temelji se na iskustvima cjelokupne školske zajednice o školskom životu i odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, prakse poučavanja i učenja te organizacijske strukture (Nacionalni centar za učenje i građanstvo, 2007, prema Berkowitz i sur., 2017).

Teško je izdvojiti samo jedan aspekt školovanja koji će se mjeriti istraživanjem zbog već ranije navedenog isprepletanja i podudaranja pojedinih termina. Iz tog razloga, u ovom djelu mjerit će se ukupan odnos učenika prema školi uz pomoć upitnika koji sadrži elemente svih pobrojanih i objašnjenih termina.

### *1.1.2. Školski uspjeh*

Osim odnosa učenika prema školi, postoje i druge odrednice školovanja koje je važno uzeti u obzir pri istraživanju ovog područja. U ovom radu, fokus će se još staviti na školski uspjeh i probleme u školi.

Školski uspjeh obično se razumijeva kao stupanj u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim programom propisana znanja, navike i vještine, te razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje i djelovanje (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963, prema Bedeniković Lež, 2009). Ne postoji jedna, općeprihvaćena definicija konstrukta školskog uspjeha jer ju definiraju brojni čimbenici, od kojih velik dio nije vezan za sam obrazovni sustav. Tako razlikujemo pedagoške, psihološke i socijalne čimbenike (Vulić-Prtorić i Lončarević, 2016). Školskim uspjehom smatramo stupanj kvantitete i kvalitete propisanih vještina i znanja, stupanj razvijenih sposobnosti i formiranja odgojnih vrednota koji su usvojeni tijekom obrazovanja (Bilić, 2008). Između ostalog, školskim uspjehom smatra se i stupanj integriranosti u grupu učenika i usvajanje društvenih vrijednosti u skladu s dobi. Školski uspjeh ima formalni aspekt koji se temelji na procjenama učitelja, odnosno nastavnika te neformalni koji je utemeljen na doživljaju učenika, roditelja, vršnjaka i relevantnih ostalih (Jevtić, 2014.). Kada govorimo o školskom uspjehu, možemo ga podijeliti na školski uspjeh u užem smislu, čiji je glavni pokazatelj školska ocjena, te školski uspjeh u širem smislu koji se odnosi na promjene i razvoj učenika kroz aktivni rad, odnosno obogaćivanje ne samo na kognitivnoj razini, već i razvoj vještina, stavova, interesa i drugih potrebnih za uspješni akademski, ali i socijalni život (Bilić, 2008).

Sukladno navedenim informacijama, odlučeno je kako će u istraživanju biti usmjerenje na školskom uspjehu u užem smislu, dakle ocjenama, a bit će uzet u obzir formalni aspekt jer će se tražiti ocjene, odnosno prosjek ocjena koji se temelji na procjeni učitelja. Razlog je upravo viša razina objektivnosti, obzirom da sudionici neće sami procjenjivati svoj školski uspjeh već se navoditi ostvarene ocjene, a ujedno se doprinosi jednostavnosti pitanja s obzirom da se radi o sudionicima osnovnoškolcima.

### *1.1.3. Problemi u školovanju*

Ulaskom u osnovnu školu, nisu sva djeca pripremljena odgovarati na zahtjeve koje postavlja škola, kao niti uspješno prilagoditi se razrednom okruženju (Rimm-Kaufman, Pianta, & Cox, 2000, prema Downer i sur., 2007). Downer i suradnici (2007) kao rizike koji dovode do problema u školi navode nisko školsko postignuće, internalizirane probleme te konfliktni odnosi učenika s učiteljima. U hrvatskom obrazovnom sustavu, za neprihvatljiva ponašanja u školi, kao što su povreda dužnosti, neispunjavanje obveze, nasilničko ponašanje i druga neprimjerena ponašanja, izriču se pedagoške mjere, a sa svrhom da se tako potakne učenike na promjenu ponašanja te da ga se potakne na odgovorno i primjerno ponašanje prema drugim učenicima (Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera, NN 94/2015, čl. 1, st. 2 i 4). Prema Pravilniku o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (NN 94/2015, čl.1, st. 5), pedagoške mjere za osnovne škole su opomena, ukor, strogi ukor i preseljenje u drugu školu.

Za potrebe istraživanja, školske probleme mjerili smo postojanjem izrečenih pedagoških mjera te smo uzeli u obzir i polaganje popravnih ispita te ponavljanje razreda. Tako bismo mogli dobiti što objektivniji uvid školskih problema, koji su uočeni od strane stručnjaka u školi, a koji su navedene mjere pojedinom učeniku izrekli uvidom u njihovo ponašanje, zalaganje i školski uspjeh.

## **1.2. Uloga roditelja u obrazovanju djece**

Djeca imaju dva glavna izvora poučavanja u svome životu – roditelje i učitelje. Ipak, roditelji su primarni poučavatelji koji uče djecu od rođenja pa do polaska u školu, kada i dalje imaju veliku ulogu i utjecaj na njihovo školovanje unutar škole i izvan nje (Čeka i Murati, 2016). Istraživanja pokazuju da su obiteljsko okruženje i roditeljsko ponašanje jedni od najvažnijih činitelja funkcioniranja djeteta u školskom, odnosno obrazovnom okruženju (Selden, 1990; Caldas, 1993; Rumberger, 1995; Jacobs i Harvey, 2005; Baumrind, 1996, prema Macuka i Burić, 2015). U ovom djelu, naglasak

će biti na dva roditeljska čimbenika – roditeljsku akademsku uključenost te roditeljski stil, odnosno pozitivne dimenzije istoga.

### *1.2.1. Roditeljska akademska uključenost*

Roditeljska akademska uključenost obuhvaća različita postupanja roditelja koja doprinose boljim obrazovnim ishodima djeteta, a mogu uključivati ponašanja poput diskutiranja s djetetom o školi, pomoć oko zadaće, odlazak na informacije kod učitelja, aktivno uključivanje u formiranju politike škole (Lavenda, 2011). Iako je na roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta često gledano kao na jednodimenzionalni konstrukt, neki autori sugeriraju da ga je bolje sagledati kao višedimenzionalni konstrukt iz razloga jer se sastoji od cijele palete različitih roditeljskih ponašanja i roditeljskih praksi (Balli, 1996; Brown, 1994; Snodgrass, 1991; Taylor i sur., 1995, prema Hill i Taylor, 2004). Sušanjan Gregorović (2018) naglašava da konstrukt podrazumijeva roditeljsku fizičku prisutnost i aktivno sudjelovanje. Može se manifestirati u obliku angažmana u školi poput razgovora s nastavnicima ili kod kuće (primjerice u obliku pomaganja oko domaće zadaće) te u obliku razgovora s djetetom vezanom uz školske aktivnosti i obveze (Piuk i Macuka, 2020). Roditeljska uključenost u učenje kod kuće može se podijeliti na roditeljske aktivnosti unutar dviju domena - aktivnosti vezane za razvoj školskih znanja/vještina djeteta (npr. nadgledanje i pomoć u izvršavanju zadaća, pomoć u učenju) te uključenost u aktivnosti poticanja učenja koje nisu direktno vezane uz školski rad (npr. osiguravanje edukativnih materijala, uključivanje djeteta u stvaralačke aktivnosti) (Grolnick i Slowiaczek, 1994; Henderson i Berla, 1994; Henderson i Mapp, 2002; Jeynes, 2005; Ljubetić, 2014, prema Sušanjan Gregorović, 2018). Hill i Tyson (2009, prema Piuk i Macuka, 2020) ističu važnost obuhvaćanja tri komponente uključenosti roditelja u obrazovanje. Dakle, postoji bihevioralni aspekt kao oblik neposredne pomoći uključivanjem u školske aktivnosti; kognitivni aspekt koji se odnosi na poticanje obrazovnih aktivnosti; te aspekt osobne uključenosti, koja obuhvaća stavove i očekivanja roditelja o školi.

Roditeljska akademska uključenost povezana je s nizom korisnih ishoda za učenike, uključujući povećana akademska postignuća i poboljšano ponašanje mladih (Haynes i sur., 1989, prema Brookmeyer i sur., 2006). Tijekom godina, dokazano je kako

suradnja između roditelja i učitelja ima pozitivan utjecaj na socijalni, ali i emocionalni razvoj djece (Zins, Weissberg, Wang, i Walberg, 2004, prema Škutor, 2014).

### *1.2.2. Stil roditeljstva*

Roditeljski stil odnosi se na opći obrazac odgoja djeteta koji karakterizira ponašanje roditelja prema djetetu. Najčešće se konceptualizira kroz dvije dimenzije, uključenost-prihvatanje te strogost-nadzor, koje se mogu kombinirati kako bi se stvorila četverostruka tipologija roditeljstva: autoritativno, autoritarno, popustljivo ili zanemarujuće (Deslandes i sur., 1997). Ipak, u istraživanjima vezanim za obrazovanje najveći je naglasak na dva stila – autoritativni i autoritarni kao dva oprečna stila, odnosno primjeri pozitivnog i negativnog roditeljstva. Autoritativni stil ima podjednako visoku razinu odgovora na potrebe djeteta te postavljanja granica, dok je kod autoritarnog roditeljstva razina odgovora na potrebe djeteta nizak, a razina postavljanje granica visoka (Maccoby i Martin, 1983, prema Steinberg i sur., 1992). Maccoby i Martin (1983, prema (Rauf i Ahmed, 2017), roditelje autoritativnog stila opisuje kao tople te neoštre, ali dosljedne u odgoju. S druge strane, autoritarni stil roditeljstva znači da roditeljima nedostaje topline prema djetetu, oštri su i nisu dosljedni u odgoju.

Stil roditeljstva također ima značajnu ulogu u djetetovu razvoju (Sangawi i sur., 2015), obzirom da utječe na različite ishode djeteta poput akademskog uspjeha, problema u ponašanju, motivacije, samopouzdanja i problema s pažnjom (Gadeyne i sur., 2004 prema Rauf i Ahmed, 2017). Negativne karakteristike roditeljskih stilova mogu dovesti do različitih problema u ponašanju, emocionalnih problema, kao i lošeg ponašanja u školi (Sangawi i sur., 2015). Dakle, djeca čiji im roditelji pružaju dovoljno emocionalnu podršku često imaju manje problema u prilagodbi, veće sposobnosti regulacije vlastitih emocija i ponašanja, izraženije prosocijalno ponašanje, visoko samopoštovanje i bolje školsko dostignuće, dok nedostatak navedenog dovodi do nepovoljnih razvojnih ishoda kao što su povlačenja, agresije i poremećaja pažnje te lošijeg školskog uspjeha (Cummings i sur., 2000, prema Macuka i Burić, 2015).



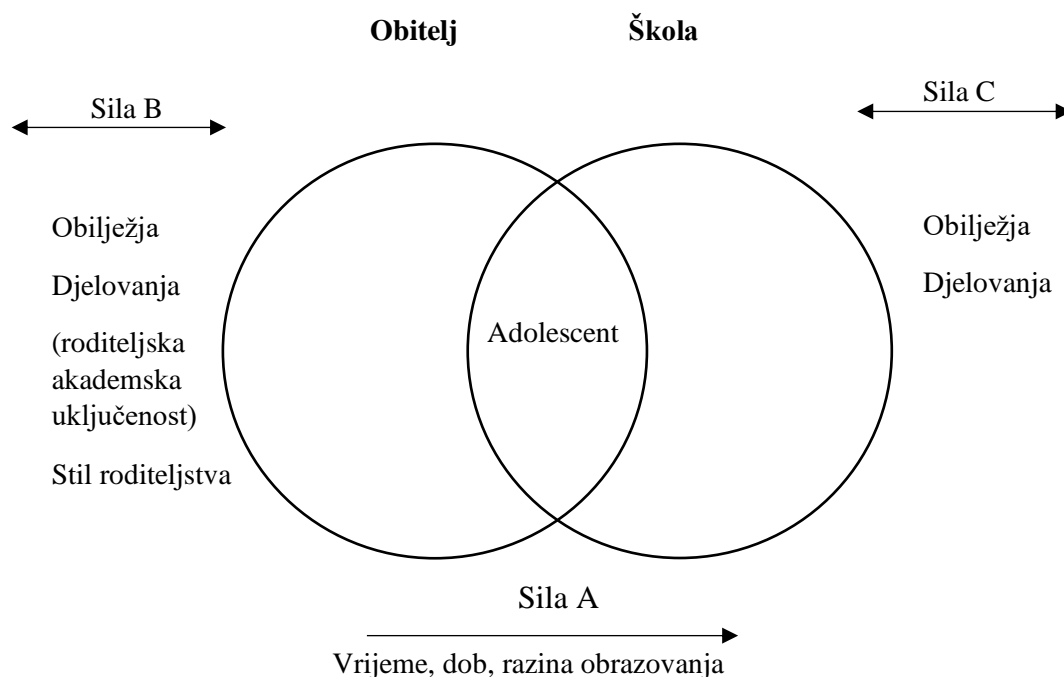
### 1.3. Teorijski okvir

U dosadašnjim istraživanja korišteni su različiti pristupi, kao i različite teorijske podloge u svrhu objašnjenja odnosa roditeljskih čimbenika s različitim aspektima školovanja i obrazovnim ishodima. Kao polazište ovog istraživanja, poslužili su dva modela - Epsteinov model preklapanja sfera te Hoover-Dempsey i Sandlerov model. Navedeni modeli impliciraju postojanost povezanosti između roditeljskih čimbenika i školskog uspjeha, problema u školi te odnosa prema školi, a detaljnije su objašnjeni u nastavku rada.

#### *1.3.1. Epsteinov model preklapanja sfera*

Epsteinov model preklapanja sfera u sklopu ovoga rada može poslužiti kao teorijski okvir za razumijevanje uloge roditelja, kako u razvoju djeteta, tako i u školskim ishodima (Epstein, 1987, prema Deslandes i sur., 1997). Model se sastoji od dvije sfere – obitelji i školskog okruženja, koje se preklapaju ili se ne preklapaju, ovisno o tri sile – vremenu (Sila A), iskustvu u obitelji (Sila B) i iskustvu u školi (Sila C) (Epstein, 1987). Dakle, Epstein (1987) smatra da područje preklapanja roditeljske i školske sfere ponajviše ovisi o vremenu u kojem se nalazimo, socijalnim okolnostima tog vremena te dobi i razredu djeteta. Iako je najveće područje preklapanja tijekom predškolskog razdoblja i razdoblja nižih razreda osnovne škole, preklapanje je uglavnom prisutno u svim razredima. Ipak, maksimum preklapanja dešava se onda kad obitelj i škola djeluju kao partneri te je u tom smislu najvažnija odrednica roditeljske akademske uključenosti upravo razgovor između roditelja i učenika. Kako bi upotpunili ovaj model, Deslandes i Royer (1994, prema Deslandes i sur., 1997) dodali su varijablu roditeljskog stila uz preostale obiteljske varijable, te su u svom djelu naglasak stavili upravo na roditeljski stil i akademsku uključenost roditelja kao važne odrednice školskih ishoda djeteta, a koji će biti predmet istraživanja i u ovom radu.

Slika 1.1.



### *Prilagođeni model preklapanja sfera*

Izvor: Deslandes i Royer, 1994, prema Deslandes i sur., 1997.

### *1.3.2. Hoover-Dempsey i Sandlerov model*

Kao objašnjenje povezanosti roditeljskih ponašanja i obrazovnih ishoda osnovnoškolaca može poslužiti i Hoover-Dempsey i Sandlerov model koji odgovara na pitanja zašto se roditelji uključuju u obrazovanje djece te na koji način akademska uključenost često dovodi do pozitivnih obrazovnih ishoda (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995). Model se može podijeliti na 5 razina akademskog uključivanja roditelja: roditeljska odluka za uključivanjem, oblik uključenosti roditelja (ponašanja u školi i/ili kod kuće), različiti modeli uključenosti, tempiranje i posredovanje te naposljetku, obrazovni ishodi djeteta (Walker i sur., 2005, prema Lavenda, 2011).

Model sugerira da roditeljska uključenost utječe na razvojne i obrazovne rezultate djece kroz mehanizme kao što su modeliranje, potkrepljivanje i upute, uz upotrebu razvojno prikladnih aktivnosti i usklađivanja između roditeljskih aktivnosti i očekivanja škole. Glavni obrazovni ishodi procesa uključivanja su razvoj vještina i

znanja kod djece, kao i osobni osjećaj učinkovitosti djece za uspjeh u školi (Hoover-Dempsey i Sandler, 1995).

#### **1.4. Pregled dosadašnjih istraživanja**

Današnje shvaćanje roditeljske uloge kao kompleksne i multidimenzionalne te pridavanje velikog značaja istima u obrazovanju djeteta, može se pripisati spoznajama iz niza znanstvenih istraživanja provedenih kroz godine (Slušanj Gregorović, 2017). Unazad nekoliko zadnjih desetljeća u svijetu, prioritet u području odgoja i obrazovanja imaju upravo odnosi škole i obitelji (Škutor, 2014), a u nastavku slijedi prikaz takvih istraživanja, relevantnih i za provođenje ovog istraživanja.

##### *1.4.1. Povezanost pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja*

Istraživanja koja dovode u odnos akademsku uključenost i školski uspjeh su brojna. Tako primjerice, Fan i Chen (2001) u svome istraživanju, odnosno meta-analizi, provjeravaju povezanost između uključenosti roditelja u obrazovanje (kao zaseban konstrukt te pojedine dimenzije konstrukta) i školskog uspjeha djeteta. Rezultati su upućivali na značajnu pozitivnu povezanost konstrukata, a kada gledamo pojedine dimenzije roditeljske uključenosti, najveću pozitivnu povezanost sa školskim uspjehom ima dimenzija roditeljskih akademskih aspiracija i očekivanja za dijete, a najmanju pozitivnu povezanost dimenzija nadziranja aktivnosti djeteta. Rafiq i suradnici (2013), osim što su također potvrdili da je uključenost roditelja pozitivno povezana sa školskim uspjehom djeteta, dobili su rezultate i da su svih 6 aspekata uključenosti prema Epsteinovu modelu roditelja također povezana sa školskim uspjehom djeteta. Od domaćih istraživanja, istaknulo se istraživanje autorice Bedeniković Lež (2009) u kojem su dobiveni rezultati da su sve dimenzije uključenosti majke (koje je autorica podijelila na: neposredan rad na školskim zadacima, posredan rad s djetetom koji se odvija izvan okvira škola te suradnja sa školom) i ukupna uključenost statistički značajno povezane s djetetovim školskim uspjehom. U

istraživanju autorica je uzela u obzir samo uključenost majke, jer je zaključila kako su u Hrvatskoj češće uključene majke od očeva u obrazovanje djeteta. Longitudinalnim istraživanjem Barnarda (2004) također su dokazani i dugoročni doprinosi akademske uključenosti roditelja u kontekstu obrazovanja. Rezultati istraživanja ne samo da su ukazivali su da je akademska uključenost roditelja povezana s indikatorima školskog uspjeha, već i da uključenost roditelja u osnovnoj školi ima pozitivne efekte i u srednjoškolskom obrazovanju učenika. Drugim riječima, oni učenici čiji su roditelji bili više uključeni u osnovnoj školi, manje su napuštali srednju školu, ranije su ju završavali te su završili viši stupanj obrazovanja (Barnard, 2004).

Longitudinalnim istraživanjem El Nokali i suradnika (2010) dobiveni su rezultati kako je viša uključenost roditelja povezana s boljim socijalnim vještinama i rjeđim problemima u ponašanju, no za razliku od ostalih istraživanja, povezanost sa školskim uspjehom nije dokazana. Sukladno s tim, dokazano je kako je akademska uključenost roditelja značajno negativno povezana s problemima u ponašanju kao što su izostajanje s nastave, ometajuće ponašanje i nepristojnost, a također je i pozitivno povezana sa školskom klimom (Caridade i sur., 2020). Dakle, rezultati ukazuju da akademska uključenost roditelja može smanjiti probleme u ponašanju vezane za školi te poboljšati školsku klimu. Osim toga, Caridade i suradnici (2020) zaključili su kako akademska uključenost roditelja ima važnu posrednu ulogu u odnosu školske klime i problema u ponašanju. Od domaćih autora istaknuli su se Raboteg-Šarić i suradnici (2001) koji su dokazali i negativnu povezanost između roditeljskog nadzora i akademske uključenosti s problemima u ponašanju djece kao što su loše ponašanje u školi (vršnjačko nasilje, agresija, nepoštivanje drugih, vandalizam) i pušenje cigareta.

#### *1.4.2. Povezanost pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i dimenzija roditeljskih stilova*

Deslandes i suradnici (1997) u svome istraživanju dobili su rezultate koji su upućivali da oni učenici koji procjenjuju svoje roditelje toplima, čvrstim, uključenima i demokratičnima, pokazuju bolje rezultate u školi od ostalih vršnjaka. Rauf i Ahmed (2017) svojim istraživanjem su također potvrdili kako je autoritativan stil roditeljstva značajan prediktor školskog uspjeha, dok je autoritaran stil roditeljstva negativno

povezan sa školskim uspjehom. Zanimljivo je da je da su dvije dimenzije roditeljstva najznačajnije povezane sa školskim uspjehom, pri čemu je emocionalna podrška pozitivno povezana, a interakcija s učiteljima negativno povezana s visinom školskih ocjena. Osim što su Steinberg i suradnici (1992.) potvrdili rezultate što se tiče povezanosti autoritativnog stila, uočili su i kako oni učenici čiji roditelji imaju autoritativni stil roditeljstva, iskazuju i višu privrženost školi. Simons i Conger (2007) su u svome istraživanju pak dokazali kako djeca čiji barem jedan roditelj ima autoritativan stil roditeljstva, imaju i bolju predanost školi školskim obvezama. Također je utvrđeno kako su dimenzije roditeljske topline, brige, konzistentnosti i motiviranja djece pozitivno povezane sa obrazovnim ishodima (Checa i sur., 2019).

Osim toga, Sangawi i suradnici (2015) uočili su kako je roditeljski stil značajno povezan i s problemima u ponašanju djece osnovnoškolske dobi, pri čemu ona djeca čiji roditelji pokazuju pretežno negativne odrednice roditeljstva, imaju više problema u ponašanju. Sukladno s tim, Sumargi i suradnici (2020) dobili su značajnu negativnu korelaciju između problema u ponašanju djeteta i autoritativnog stila roditeljstva majke i oca. Također je dokazano kako autoritaran stil roditeljstva oca nije povezan s problemima u ponašanju, dok autoritaran stil majke jest. Odnosno, ona djeca čije majke češće koriste autoritaran stil roditeljstva, češće pokazuju probleme u ponašanju (Sumargi i suradnici, 2020). Kaufmann i suradnici (2000) također su dobili rezultate koji su upućivali da djeca čiji roditelji imaju autoritativan stil roditeljstva pokazuju manje neprilagođenog ponašanja, kao i da se lakše prilagođavaju. Osim toga, uočili su da je autoritativno roditeljstvo jači prediktor snage i kompetencije djeteta, nego što umanjuje neprilagođeno ponašanje kod djeteta. Osim što su još jednom potvrdili da adolescenti koji su procijenili da njihovi roditelji imaju autoritativni stil roditeljstva iskazuju manje problema u ponašanju od adolescenata koji roditeljski stil procjenjuju zanemarujućim, odnosno autoritarnim, zanimljivo je da su Garcia i Garcia (2009) dobili rezultate da je i popustljivi roditeljski stil povezan s manje problema u ponašanju. Prema rezultatima istraživanja procjenjuju kako je permisivni stil (visoka toplina i niska struktura) upravo najoptimalniji stil roditeljstva u španjolskim obiteljima, na kojima je istraživanje i provedeno (Garcia i Garcia, 2009). Razlog takvim neočekivanim rezultatima mogao bi biti i to što je istraživanje provedeno s

sudionicima od 12 do 17 godina, što znači da su uključeni učenici i osnovne i srednje škole.

Iz navedenih istraživanja daje se zaključiti da su pokazatelji školovanja osnovnoškolaca već podosta istraženi kroz različite pristupe i različite mjerne instrumente, pri čemu se i populacija razlikuje od istraživanja do istraživanja. Varijable školovanja promatrane su u odnosu s različitim roditeljskim čimbenicima, no ipak velik dio istraživanja temelji se na odgovorima roditeljima ili učitelja, stoga je potrebno dodatno ispitati i percepciju samih učenika. Također, i zbog nekonzistentnosti rezultata, ali i manjka istraživanja u hrvatskom kontekstu, ovo istraživanje će obogatiti domaću literaturu.

## **2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA**

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati pokazatelje školovanja učenika Prve osnovne škole u Petrinji i njihovu povezanost s nekim od čimbenika roditeljstva.

P1: Ispitati postoji li povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova.

H1a: Očekuje se da postoji pozitivna povezanost između kvalitete odnosa prema školi i razine percipirane roditeljske topline, podrške autonomiji i strukture, pri čemu će oni učenici koji iskazuju pozitivniji odnos prema školi procjenjivati višu razinu roditeljske topline, podrške autonomiji i strukture.

H1b: Očekuje se da postoji pozitivna povezanost između razine školskog uspjeha i razine percipirane roditeljske topline, podrške autonomiji i strukture, pri čemu će oni učenici imaju viši školski uspjeh procjenjivati će i višu razinu roditeljske topline, podrške autonomiji i strukture.

H1c: Očekuje se da postoji negativna povezanost između indeksa problema u školovanju i razine percipirane roditeljske topline, podrške autonomiji i strukture, pri čemu će oni učenici koji imaju viši indeks problema u školovanju procjenjivati nižu razinu roditeljske topline, podrške autonomiji i strukture.

P2: Ispitati postoji li povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja.

H2a: Očekuje se da postoji pozitivna povezanost između kvalitete odnosa prema školi i razine percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja, nadziranja školskog rada i uspjeha i komuniciranja s djetetom u školi, pri čemu će oni učenici koji iskazuju pozitivniji odnos prema školi procjenjivati višu razinu roditeljskih akademskih očekivanja, nadziranja školskog rada i komuniciranja s djetetom u školi.

H2b: Očekuje se da postoji pozitivna povezanost između razine školskog uspjeha i razine percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja, nadziranja školskog rada i uspjeha i komuniciranja s djetetom u školi, pri čemu će oni učenici koji imaju viši školski uspjeh procjenjivati višu razinu roditeljskih akademskih očekivanja, nadziranja školskog rada i uspjeha i komuniciranja s djetetom u školi.

H2c: Očekuje se da postoji negativna povezanost indeksa problema u školovanju i razine percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja, nadziranja školskog rada uspjeha i komuniciranja s djetetom u školi, pri čemu će oni učenici koji imaju viši indeks problema u školovanju procjenjivati nižu razinu roditeljskih akademskih očekivanja, nadziranja školskog rada uspjeha i komuniciranja s djetetom u školi.

### **3. METODOLOGIJA**

#### **3.1. Uzorak**

Ciljna populacija koja je obuhvaćena ovim kvantitativnim istraživanjem jesu učenici viših razreda Prve osnovne škole Petrinja u školskoj godini 2021./2022.

Sudionici u istraživanju odabrani su neprobabilističkom metodom prigodnog uzorka zbog ekonomskih i vremenskih ograničenja. Dakle, odabrani su učenici Prve osnovne škole u Petrinji radi lakše komunikacije s ravnateljem i djelatnicima škole, kao i samog procesa provedbe, radi blizine i već postojećih kontakata provoditeljice istraživanja u već navedenoj školi.

Provedeno istraživanje obuhvaća uzorak od 102 sudionika odnosno učenika od petog do osmog razreda, od kojih su 53 ženskog (52%) i 49 (48%) muškog spola. Podjednako je sudionika iz petog (26,5%), sedmog (28,4%) i osmog razreda (25,5%), dok je sudionika koji pohađaju šesti razred nešto manje (19,6%). Prosječna dob sudionika iznosi 12,75 godina (SD=12,75), pri čemu je najniža dob sudionika 11, a najviša 15 godina.

73,3% sudionika financijske mogućnosti svoje obitelji procjenjuje da su kao i kod drugih obitelji, 18,8% sudionika procjenjuje višim od drugih obitelji, 4% procjenjuje da su puno više od drugih obitelji, dok 4% sudionika procjenjuje da su im financijske mogućnosti manje od drugih obitelji.

O bračnom statusu svojih roditelja većina sudionika navodi da su u zajedničkom braku ili izvanbračnoj zajednici (85,3%), dok 13,7% sudionika navodi su im roditelji razvedeni, a samo 1% da im je majka ili otac udovica, odnosno udovac. Što se tiče obrazovanja roditelja, podjednako je sudionika koju su naveli da je najviši završeni stupanj obrazovanja majke zanat ili strukovna škola u trajanju od 1-3 godine (21%), gimnazija ili četverogodišnja strukovna škola (23%), viša ili visoka škola (21%) te fakultet 26%, dok je manje onih koje nisu završili osnovnu školu (1%) ili su završili samo osnovnu školu (8%). Ipak, kod očeva sudionika, rezultati su nešto drugačiji. 30,2% sudionika navodi da je najviši završeni stupanj obrazovanja oca gimnazija ili četverogodišnja škola, 27,1 % zanat ili strukovna škola u trajanju 1-3 godine, 19,8 % fakultet te 17,7 % viša ili visoka škola. Nema očeva koji nemaju završenu osnovnu školu, a 5,2% očeva su završili samo osnovnu školu.

### **3.2. Postupak provedbe istraživanja**

Istraživanje je provedeno u svrhu izrade diplomskog rada. Priprema i provedba istraživanja odvijala se tijekom travnja i svibnja 2022. godine, a samo prikupljanje podataka u Prvoj osnovnoj školi u Petrinji odvijalo se 16. svibnja 2022. godine.

Obzirom da su u istraživanju sudjelovali maloljetnici, prije samog prikupljanja podataka, napravljena je detaljna priprema te su ispunjeni svi uvjeti za provođenje



istraživanja s djecom. Prvotno je dobivena suglasnost za provođenje istraživanja od strane Etičkog povjerenstva Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (vidi Prilog 1.) putem upućene molbe, a potom i suglasnost ravnatelja Prve osnovne škole u Petrinji s kojim je stupljeno u kontakt telefonskim putem. Nakon pribavljenih suglasnosti, u dogovoru s pedagoginjom Prve osnovne škole Petrinja, roditeljima učenika su podijeljena pozivna pisma, kao i suglasnosti za sudjelovanje djeteta u istraživanju (vidi Prilog 2.) te su po ispunjenju one ponovno prikupljene i dane na uvid autorici ovog rada. U pozivnom pismu, roditeljima su predstavljene svrha i cilj istraživanja, njegova važnost i značenje te etički standardi koji se poštuju prilikom provedbe istraživanja.

Za prikupljanje podataka odabrana je anketna metoda u obliku papir-olovka (vidi Prilog 3.). Svi učenici ispunjavali su anketu u istom okruženju u učionici, samo u prisustvu provoditeljice istraživanja. Osim što je neposredno prije provođenja istraživanja autorica djela učenicima ukratko predstavila istraživanje, istaknula cilj i svrhu istraživanja i odgovorila na pitanja učenika, učenici su pročitali pozivno pismo koje se nalazilo na prvoj stranici anketnog upitnika (vidi Prilog 3.), a koje je jezično bilo prilagođeno njihovoj dobi. Sažeto i jasno su dane informacije o samom istraživanju, važnosti njegovog provođenja, kao i potrebe za sudjelovanjem učenika, a također je stavljen naglasak na anonimnost, dobrovoljnost i povjerljivost podataka sudionika. Anonimnost sudionika održala se tako da sudionici nisu morali upisivati svoje ime i prezime, kao niti ostale osobne informacije kojima bi se mogli identificirati. Povjerljivost se čuvala tako što je prilikom ispunjavanja anketnog upitnika u prostoriji sa sudionicima bila samo provoditeljica istraživanja, bez prisustva školskog osoblja. Svoju suglasnost za sudjelovanjem, učenici su izrazili tako što su počeli ispunjavati anketni upitnik, te se tako poštivalo načelo informiranog pristanka sudionika. Okvirno trajanje ispunjavanja upitnika iznosilo je oko 20 minuta, a po završetku su učenici dobili pismenu zahvalu za sudjelovanjem u istraživanju (vidi prilog 4.), kao i letak sa savjetima za lakše i kvalitetnije učenje (vidi prilog 5.) koji je, u tu svrhu, izradila autorica ovog djela. Prilikom pohrane i obrade podataka, anonimnost i povjerljivost čuvala se tako što su originalni zapisi bili dostupni samo diplomantici i mentorici te se analiza rezultata vršila na grupnoj razini, a dobiveni odgovori se nisu dijelili s drugim osobama. Odgovori iz anketnih upitnika u tiskanom

obliku pohranili su se u elektronički oblik, a čuvali su se onoliko koliko je bilo potrebno za svrhu istraživanja.

### **3.3. Mjerni instrument**

Anketni upitnik u obliku papir-olovka podijeljen je na 6 tematskih cjelina koji su vizualno odijeljeni. Upitnik se sastoji od novokonstruiranih pitanja o općim podacima sudionika, školskom uspjehu, problemima u školovanju i obrazovnim očekivanjima sudionika, Upitnika odnosa prema školi (Sušac i sur., 2016), Upitnika roditeljskih stilova (Parents as Social Context Questionnaire, PASCQ, Skinner i sur., 2005) te Upitnika percipirane roditeljske akademske uključenosti (Perceived Parental Educational Involvement, PPEI, Carranza i sur., 2009). Svi upitnici su javni, stoga nije bilo potrebno pribaviti suglasnosti autora, osim za Upitnika odnosa prema školi za čije je korištenje dala dopuštenje jedna od autorica upitnika.

#### *3.3.1. Upitnik općih podataka i školskog uspjeha*

Upitnik općih podataka konstruiran je za potrebe ovog istraživanja, a sastoji se od sociodemografskih pitanja vezanih za spol i dob sudionika, bračni status bioloških roditelja, obrazovni status majke i oca, odnosno skrbnika i skrbnice, te percepcije financijskih mogućnosti njihove obitelji u odnosu na druge obitelji. Dio vezan za školski uspjeh sastoji se od pitanja o ocjeni iz pojedinih predmeta na kraju prošle školske godine (matematike, hrvatskog jezika te prvog stranog jezika), kao i prosjeka svih ocjena na dvije decimale za prošlu školsku godinu. Upitnikom se mjerio ukupan školski uspjeh aritmetičkom sredinom ocjena iz pojedinog predmeta i ocjene na kraju prošle školske godine. Viša aritmetička sredina, označava i viši školski uspjeh učenika.

Konačno, problemi u školovanju ispitani su kroz postojanje izrečenih pedagoških mjera (opomena, ukor, strogi ukor te preseljenje u dugu školu), polaganje popravnog ispita te ponavljanje razreda. Rezultati su se računali kao suma, odnosno zbroj

izrečenih pedagoških mjera, te polaganja popravnog ispita i ponavljanja razreda. Dakle, viši broj ukazivao je višu razinu problema u školovanju učenika.

### 3.3.2. *Upitnik odnosa prema školi*

Upitnik odnosa prema školi konstruiran je 2016. godine (Sušac i sur., 2016), te se sastoji od 24 tvrdnje (npr. „Ne osjećam da pripadam u ovu školu.“), a na koje sudionici daju odgovore na skali od 1 do 5, ovisno o njihovom slaganju s navedenim, pri čemu broj 1 znači „uopće se ne slažem“, a broj 5 „potpuno se slažem“. Upitnik je moguće podijeliti na dvije subskale; subskalu školske klime („U školi se osjećam sigurno.“) te subskalu predanosti školi (npr. „Važno mi je imati dobre ocjene u školi.“). Ukupan se rezultat formira kao prosjek odgovora na svim česticama, dakle, veći rezultat upućuje na pozitivniji odnos prema školi. Cronbach  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti za navedenu skalu iznosi 0,86 (Sušac i sur., 2016a, prema Rajhvajn Bulat i sur., 2019).

### 3.3.3. *Upitnik roditeljskih stilova*

Kako bi se ispitale pozitivne dimenzije roditeljstva, korišten je standardizirani *Upitnik roditeljskih stilova* koji je konstruiran 2005. godine (Parents as Social Context Questionnaire, PASCQ, Skinner i sur., 2005). Upitnik se sastoji od 24 čestice, odnosno tvrdnje vezane za neka ponašanja majke, odnosno oca. Čestice možemo podijeliti u 6 subskala koje predstavljaju dimenzije roditeljstva, a od kojih se svaka sastoji od 4 tvrdnje. Možemo ih podijeliti u pozitivne dimenzije roditeljstva: *podrška autonomiji* (npr. „Pušta me da radim stvari koje ja mislim da su važne.“), *struktura* (npr. „Kad želim shvatiti kako nešto funkcionira, objasni mi to.“), *toplina* („Daje mi do znanja da me voli.“) te negativne dimenzije roditeljstva: *prisila* (npr. „Naređuje mi.“), *kaos* (npr. „Stalno mijenja pravila za mene.“) te *odbacivanje* (npr. „Ponaša se tako da se osjećam neželjeno.“). Sudionici su posebno za majku, a posebno za oca procjenjivali slaganje s navedenim tvrdnjama na skali od 1 do 4. Broj jedan označava „uopće se ne slažem“, a broj 4 „u potpunosti se slažem“. Prilikom analize podataka, a u svrhu odgovora na postavljena istraživačka pitanja, u obzir su se uzimale samo pozitivne dimenzije roditeljstva. Rezultati su se formirali kao zbroj svih odgovora na česticama unutar

svake subskale posebno. Dakle, viši zbroj u pojedinoj subskali značio je i višu razinu roditeljske topline, podrške autonomiji te strukture.

Cronbach  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti visok je u svim navedenim subskalama, za subskalnu topline iznosi 0,83; za strukturu 0,79; za podršku autonomiji 0,70 (Abidin i sur., 2019).

#### 3.3.4. *Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti*

Za ispitivanje dječje percepcije roditeljske akademske uključenosti korišten je upitnik Perceived Parental Educational Involvement (PPEI), konstruiran 2009. godine (Carranza i sur., 2009, prema Piuk i Macuka, 2020). Piuk i Macuka (2020) preveli su upitnik na hrvatski jezik pod nazivom Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti. Upitnik se sastoji od 16 čestica, odnosno tvrdnji koje se mogu podijeliti u 4 subskale, od kojih su se za potrebe ovog istraživanja koristile samo tri. Prva korištena subskala *nadziranje školskog rada i uspjeha* sastoji se od 6 tvrdnji (npr. „Moji roditelji me potiču da koristim dodatne instrukcije.“); druga subskala *pomoć oko zadaće* sastoji se od 3 tvrdnje (npr. „Moji roditelji mi pomažu sa školskim zadacima.“); treća subskala koja glasi *komuniciranje s djetetom o školi* sastoji se od 3 tvrdnje (npr. „Moji roditelji razgovaraju sa mnom o onome što sam učio u školi.“), te naposljetku, četvrta subskala *roditeljska akademska očekivanja* sastoji se od 4 tvrdnje (npr. „Moji roditelji očekuju da imam dobre ocjene.“) (Piuk i Macuka, 2020). Odgovori se odnose na učestalost opisanog ponašanja, a sudionici daju odgovore na skali od 1 do 5, pri čemu broj 1 označava „nikada“, a broj 5 „često“. Ukupni se rezultat formira kao prosjek procjena pripadajućih tvrdnji pojedinoj subskali. Dakle, viši rezultat označava višu percipiranu pojedinu mjerenu akademsku uključenost roditelja (Piuk i Macuka, 2020), a za potrebe istraživanja iz analize je isključena subskala *pomoć oko zadaće*. Cronbach  $\alpha$  koeficijent za subskalnu nadziranje školskog rada i uspjeha iznosi 0,52, za subskalnu komuniciranje s djetetom o školi 0,65 te za subskalnu roditeljska akademska očekivanja 0,71 (Piuk i Macuka, 2020). Iako dobiveni koeficijenti upućuju na relativno nižu razinu pouzdanosti samog upitnika, u odsutnosti drugih upitnika više pouzdanosti, koristio se ipak ovaj.

### **3.4. Obrada podataka**

Za obradu podataka istraživanja, korišten je statistički paket IBM SPSS *Statistics Data Editor*, verzija 22. Za opis uzorka istraživanja, kao i opis ukupnih rezultata istraživanja, korištena je deskriptivna statistika. Postavljeni istraživački problemi, ispitani su računanjem korelacije među odabranim varijablama, obzirom da se ispitala povezanost među njima. Osim toga, uz pomoć korelacije provjerena je i povezanost varijabli iz istraživačkih problema sa sociodemografskim obilježjima sudionika, te t-test u svrhu uvida u razlike među svim varijablama korištenim u istraživanim pitanjima obzirom na spol i dob sudionika.

## **4. REZULTATI**

Provedenim istraživanjem dobiven je uvid u odrednice školovanja učenika Prve osnovne škole u Petrinji, kao i u njihovu percepciju nekih od roditeljskih čimbenika vlastitih roditelja. Osim toga, dobiveni su i odgovori na postavljenje hipoteze o odnosu različitih odrednica školovanja i nekih od čimbenika roditeljstva. Dakle, u nastavku slijedi prikaz deskriptivne statistike školskih i roditeljskih varijabli te potom i rezultati prema problemima istraživanja.

Tablica 4.1

*Deskriptivna statistika školskih varijabli*

	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Ocjena iz matematike na kraju prošle školske godine	102	2	5	3,53	1,123
Ocjena iz hrvatskog na kraju prošle školske godine	102	2	5	4,21	,800
Ocjena iz stranog jezika na kraju prošle školske godine	102	2	5	4,25	,927
Prosjek svih školskih ocjena na kraju prošle školske godine	102	3,00	5,00	4,38	,535
Školski uspjeh	102	2,33	5,00	4,08	,719
Indeks problema u školovanju	102	,00	1,00	,11	,312
Odnos prema školi	102	47,00	114,00	87,24	13,381

**LEGENDA:**

*N* – broj sudionika

*MIN* – minimalna vrijednost dobivenih odgovora

*MAX* – maksimalna vrijednost dobivenih odgovora

*M* – aritmetička sredina

*SD* – standardna devijacija

NAPOMENA: Isti simboli statističkih vrijednosti koristit će se i u budućim tablicama.

U Tablici 4.1 može se vidjeti deskriptivna statistika koja pokazuje školske varijable koje su se ispitivale istraživanjem, a uključuje ocjene iz pojedinih predmeta na kraju prošle školske godine, prosjek svih školskih ocjena na kraju školske godine, školski uspjeh (koji se odnosi na prosjek ocjena i pojedinačne ocjene iz predmeta), indeks problema u školi (izrečene mjere opomena, ukor, strogi ukor, preseljenje u drugu školu, ponavljanje razreda te popravni ispit) te odnos učenika prema školi.

Vidljivo je kako su učenici u prošloj školskoj godini iz pojedinih predmeta imali visoke ocjene, obzirom da aritmetičke sredine za ocjenu iz matematike, hrvatskog te stranog jezika na kraju školske godine ukazuju da je prosječna ocjena vrlo dobar (4). Učenici su imali najniže ocjene iz matematike ( $M = 3,53$ ;  $SD = 1,123$ ), dok su ocjene iz hrvatskog ( $M = 4,21$ ;  $SD = ,800$ ) i stranog jezika podjednake ( $M = 4,25$ ;  $SD = ,927$ ). Također i prosjek svih ocjena na kraju školske godine pokazuje da je kod učenika u prosjeku ocjena vrlo dobar ( $M = 4,38$ ,  $SD = ,535$ ), a samim time je i školski uspjeh visok ( $M = 4,08$   $SD = ,719$ ). S druge strane, aritmetička sredina za indeks problema u

školi pokazuje kako učenici nemaju puno izrečenih pedagoških mjera, odnosno mali je broj učenika koji su ponavljali razred ili polagali popravni ispit ( $M = ,11$ ;  $SD = ,312$ ). Zanimljivo je da rezultati t-testa (Tablica 4.2) ukazuju da postoji značajna razlika u indeksu problema u školi obzirom na dob učenika ( $t = 3,292$ ,  $p < 0,05$ ), pri čemu mlađi učenici ( $M = ,21$ ;  $SD = ,414$ ) iskazuju više problema u školi od starijih učenika ( $M = ,02$ ;  $SD = ,135$ ). Nisu pronađene razlike u ostalim školskim varijablama obzirom na razred i spol sudionika te nije pronađena povezanost između školskih varijabli i mjerenih sociodemografskih obilježja sudionika.

Tablica 4.2

*Razlike u indeksu problema u školi obzirom na razred učenika*

	Razred učenika	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>
Indeks problema u školi	Mlađi učenici	47	,21	,414	3,292*
	Stariji učenici	55	,02	,135	

LEGENDA:

*t* – t-test

NAPOMENA: Isti simboli statističkih vrijednosti koristit će se i u budućim tablicama.

U skladu s prethodno iznesenim rezultatima, i kvaliteta odnosa učenika prema školi relativno je visoka ( $M = 87,24$ ;  $SD = 13,381$ ), što bi značilo da su učenici visoko procjenjivali svoju predanost školi i kvalitetu školske klime.

Tablica 4.3.

*Deskriptivna statistika roditeljskih varijabli*

	<i>N</i>	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Podrška autonomiji	100	4,00	16,00	14,5	2,087
Toplina	100	4,00	16,00	13,6	2,458
Struktura	100	6,00	16,00	13,46	2,389
Roditeljska akademska očekivanja	100	1,50	5,00	4,11	,749
Nadziranje školskog rada i uspjeha	101	1,00	5,00	3,63	,812
Komuniciranje s djetetom o školi	101	1,00	5,00	3,75	,980

Tablica 4.3. predstavlja prikaz deskriptivne statistike roditeljskih varijabli, a koje čine pozitivne dimenzije roditeljskih stilova (podrška autonomiji, toplina i struktura) te neki od aspekata roditeljske akademske uključenosti (roditeljska akademska očekivanja, nadziranje školskog rada i uspjeha te komuniciranje s djetetom u školi).

Učenici su pozitivne dimenzije roditeljskih stilova svojih roditelja procjenjivali relativno visoko. Najviše su procjenjivali razinu roditeljske podrške autonomiji ( $M = 14,5$ ,  $SD = 2,087$ ), a potom slijede toplina ( $M = 13,6$ ,  $SD = 2,458$ ) te struktura ( $M = 13,46$ ,  $SD = 2,389$ ). Osim toga, rezultati vezani za aspekte roditeljske uključenosti pokazuju kako učenici roditeljska akademska očekivanja također percipiraju visoko ( $M = 4,11$ ,  $SD = ,749$ ), a nešto manje, ali i dalje relativno visoko procjenjuju i komuniciranje svojih roditelja s njima o školi ( $M = 3,75$ ,  $SD = ,980$ , kao i roditeljski nadzor njihovog školskog rada i uspjeha ( $M = 3,63$ ,  $SD = ,812$ ).

Uzimajući u obzir i sociodemografska obilježja sudionika, dokazana je i značajna pozitivna povezanost roditeljskih akademskim očekivanjima i obrazovanja oca, odnosno skrbnika ( $r = ,259$ ,  $p < 0,05$ ), dok povezanost istog s obrazovanjem majke nije značajna. Dakle, kada očevi imaju višu razinu obrazovanja, viša su i roditeljska akademska očekivanja. Osim toga, nije dokazana povezanost ostalih roditeljskih varijabli sa sociodemografskim obilježjima, kao ni sa dobi i spolom sudionika.

Iz priloženog, daje se zaključiti kako sudionici u prosjeku percipiraju razinu pozitivnog ponašanja svojih roditelja visoko, odnosno smatraju da im njihovi roditelji iskazuju toplinu, podržavaju njihovu autonomiju i postavljaju strukturu, a također smatraju i da su uključeni u njihov akademski život kroz različite odrednice.



#### 4.1. Odnos pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih ponašanja roditelja

Tablica 4.4.

*Povezanost pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih ponašanja roditelja*

	Toplina	Podrška autonomiji	Struktura
Odnos prema školi	,114	,181	,332**
Školski uspjeh	,104	,130	,015
Indeks problema u školovanju	,008	-,060	,053

LEGENDA:

\*\* -  $p < 0,01$

NAPOMENA: Ovi simboli statističkih vrijednosti će se koristiti i u budućim tablicama.

Tablica 4.3 prikazuje rezultate analize podataka za prvi istraživački problem kojim se nastoji ispitati postoji li povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova. Prilikom analize podataka korišten je Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati iz tablice ukazuju da postoji značajna i umjerena pozitivna povezanost između odnosa prema školi i procijenjene strukture roditelja ( $r = ,332, p < 0,01$ ), što znači da oni učenici koji su strukturu svojih roditelja procjenjivali višom, imaju i kvalitetniji odnos prema školi. Ipak, istraživanjem nije potvrđena povezanost između ostalih dimenzija pozitivnog roditeljstva s odnosom prema školi. Nadalje, rezultati nisu ukazali na postojanje povezanosti između školskog uspjeha i indeksa problema u školovanju s roditeljskom toplinom, podrškom autonomiji te strukturom, što bi značilo da školski uspjeh i indeks problema u školovanju ne ovise o pozitivnim dimenzijama roditeljstva i obrnuto.

Dakle, rezultatima istraživanja djelomično je usvojena samo prva hipoteza prvog istraživačkog problema koja predviđa da postoji pozitivna povezanost između kvalitete odnosa prema školi i razine roditeljske topline, podrške autonomiji i strukture. Drugim riječima, istraživanje je pokazalo da je samo percipirana roditeljska struktura povezana s kvalitetom odnosa prema školi.

## 4.2. Odnos pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja

Tablica 4.5.

*Povezanost školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja*

	Roditeljska akademska očekivanja	Nadziranje školskog rada i uspjeha	Komuniciranje s djetetom o školi
Odnos prema školi	,284**	,167	,351**
Školski uspjeh	,199*	-,177	,022
Indeks problema u školovanju	,081	-,188	-,139

Drugim istraživačkim problemom nastoji se ispitati postoji li povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja, a Tablica 3.4. služi kao prikaz dobivenih rezultata na postavljeni problem. Naime, dobivena je značajna i umjerena pozitivna povezanost između odnosa prema školi i percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja ( $r = ,284, p < 0.01$ ) i komuniciranja s djetetom o školi ( $r = ,351, p < 0.01$ ), dok kod varijable nadziranja školskog rada i uspjeha izostaje dokaz o povezanosti. Drugim riječima, oni učenici koji višim percipiraju roditeljska akademska očekivanja i njegovu komunikaciju s njima o školi, iskazuju i višu kvalitetu odnosa prema školi. Osim toga, dokazana je i značajna blaga povezanost visine školskog uspjeha i razine percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja ( $r = ,199, p < 0.05$ ), što znači da oni učenici koji percipiraju roditeljska akademska očekivanja višima, imaju i viši školski uspjeh. Međutim, utvrđeno je kako se vrijednosti indeksa problema u školovanju ne mijenjaju s promjenom vrijednosti razine percipirane akademske uključenosti roditelja.

Dakle, dvije su od tri hipoteze na istraživani problem djelomično usvojene jer je uočena povezanost odnosa prema školi i percipiranih roditeljskih očekivanja i komunikacije s djetetom o školi, dok povezanost s nadziranjem školskog rada i uspjeha nije dokazana. Također je uočena i povezanost školskog uspjeha s jednom od varijabli, odnosno s roditeljskim akademskim očekivanjima.

## **5. RASPRAVA**

Istraživanje je provedeno sa 102 učenika viših razreda Prve osnovne škole u Petrinji, od kojih je 53 ženskog i 49 muškog spola. Cilj istraživanja bio je ispitati povezanost pokazatelja školovanja osnovnoškolaca s nekim od čimbenika roditeljstva te su u tu svrhu postavljena dva istraživačka problema: ispitati postoji li povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova te ispitati postoji li povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja. Rezultati istraživanja samo su djelomično potvrdili postavljene hipoteze na istraživačke probleme.

### **5.1. Povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova**

Za prvi istraživački problem postavljene su hipoteze da se očekuje da je razina percipiranih pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova pozitivno povezana s razinom školskog uspjeha i kvalitetom odnosa prema školi te da je negativno povezana s indeksom problema u školovanju.

Rezultati istraživanja su pokazali povezanost samo između odnosa prema školi i procijenjene roditeljske strukture, kao jedne od pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova, pri čemu su oni učenici koji su strukturu svojih roditelja procjenjivali višom, iskazivali i kvalitetniji odnos prema školi. Dakle, djelomično je potvrđena hipoteza koja predviđa povezanost kvalitete odnosa prema školi i pozitivnih dimenzija roditeljskih stilova, obzirom da je povezanost uočena samo kod dimenzije kontrole.

Steinberg i suradnici (1992) su u svome istraživanju dobili rezultate kako su oni učenici koji roditeljski stil svojih roditelja procjenjuju autoritativnim, odnosno roditelje procjenjuju toplima, čvrstima i demokratičnima, imali i bolji odnos prema školi, ali i bolji školski uspjeh. Takvi rezultati samo su djelomično u skladu s rezultatima ovog istraživanja jer je samo jedan aspekt autoritativnog roditeljstva povezan s odnosom prema školi, dok povezanost sa školskim uspjehom nije uopće

pronađena. Steinberg i suradnici (1992) su također objasnili da autoritativni stil roditeljstva ima konkretna ponašanja koja imaju posredujuću ulogu u djetetovu razvoju te da bi trebalo u budućnosti ispitati i njih. Drugim riječima, govori da nije bitno samo jesu li roditelji uključeni u školski život djece i u kojoj mjeri, već da je jednako važno i na koji način to rade. Odnosno, uključenost u obrazovanje djeteta roditelja autoritativnog stila, učinkovitija je od uključenosti roditelja autoritarnog stila te bi stoga akademsku uključenost roditelja različitih roditeljskih silova trebalo usporediti obzirom na akcije kojima se roditelji uključuju. Tako su Lowe i Dotterer (2013) u svome istraživanju provjeravali je li roditeljsko nadgledanje povezano s privrženosti školi, te su to promatrali i u odnosu s toplinom majke i toplinom oca. Rezultati su pokazali da je privrženost školi pozitivno povezana s roditeljskim nadgledanjem općenito, te da je jača povezanost ukoliko je prisutna majčina toplina, dok očeva toplina nije utjecala na jačinu povezanosti. Rezultati su zanimljivi zato što pokazuju da roditeljska toplina uz roditeljsko nadgledanje može pojačati kvalitetu odnosa prema školi, ali nije nužna za povezanost.

Brajša-Žganec i suradnici (2019) su za potrebe svog istraživanja predložili model koji objašnjava odnos roditeljske kontrole i roditeljske akademske uključenosti te socijalne kompetencije djeteta. Naime, model pretpostavlja da roditeljska kontrola (struktura) i roditeljska akademska uključenost ima izravan, ali i neizravan utjecaj na školski uspjeh učenika, na način da roditeljske varijable pozitivno utječu na socijalne kompetencije djeteta, pa tako posredno i na školski uspjeh (Brajša-Žganec i sur., 2019). Model naglašava važnost roditeljskog ponašanja, a posebno nadzora kao jedan od aspekata pozitivnih školskih ishoda, kao što je pokazano i rezultatima ovog istraživanja. Ipak, rezultati su u nekoj mjeri i u skladu s ranije opisanim Epsteinovim modelom preklapanja sfera, obzirom da je dokazana povezanost pokazatelja školovanja s jednim od ponašanja roditelja. Zanimljivo je to da povezanost sa školskim uspjehom u našem istraživanju nije identificirana, obzirom da je Al-Alwan (2013) u svome predloženome modelu objasnio kako akademska uključenost roditelja izravno utječe na školski uspjeh, te posredno, preko školskog uspjeha utječe i na odnos prema školi.

Checa i suradnici (2019) utvrdili su kako su učenici čiji roditelji iskazuju više topline, brige, konzistentnosti i motiviranja imaju bolje školske ishode (Checa i sur., 2019), dok su Garcia i Garcia (2009) dobili rezultate koji upućuju i na značaj povezanost

problema u ponašanju i stila roditeljstva. Unatoč rezultatima tih istraživanja, u ovom istraživanju te pretpostavke nisu potvrđene, a razlog može biti i relativno mali i homogen uzorak koji može narušiti reprezentativnost nalaza.

## **5.2. Povezanost između pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja**

Vezano za odnos pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja, postavljene su hipoteze koje predviđaju da je percipirana razina akademske uključenosti roditelja pozitivno povezana s razinom školskog uspjeha i kvalitetom odnosa prema školi te da je negativno povezana s indeksom problema u školovanju.

Rezultati su pokazali kako postoji pozitivna povezanost između kvalitete odnosa prema školi i percipiranih roditeljskih očekivanja i komunikacije s djetetom o školi, kao i da postoji pozitivna povezanost između školskog uspjeha i roditeljskih akademskih očekivanja.

Dobiveni rezultati su u skladu i s istraživanjem Dotterer i Wehrspann (2016) u kojem su rezultati ukazali da viša roditeljska uključenost znači višu privrženost školi djeteta i obrnuto. Fan i Chen (2001) osim što su dokazali pozitivnu povezanost između uključenosti roditelja u obrazovanje i školskog uspjeha djeteta, najveću povezanost su uočili upravo s dimenzijom roditeljskih akademskih aspiracija i očekivanja za dijete, što je u skladu i s rezultatima ovog istraživanja.

Dakle, rezultati istraživanja su u skladu s pozadinskim teorijama koje se koriste u ovom djelu – Epsteinovim modelom preklapanja sfera te Hoover-Dempsey i Sandlerovim modelom. Prema Epsteinovu modelu preklapanja sfera roditelji i škola zajedno doprinose u školskim ishodima adolescenta, kako samostalno, tako i u međusobnoj komunikaciji. Također je i u skladu s postavkom modela da do preklapanja sfera dolazi i u višim razredima osnovne škole, iako model govori da je preklapanje ipak najveće u predškolskoj, odnosno ranoj školskoj dobi djeteta (Epstein, 1987). Obzirom da su rezultati ukazali na povezanost akademske uključenosti roditelja i sa školskim uspjehom i s kvalitetom odnosa prema školi, važno je prokomentirati i

Hoover-Dempsey i Sandlerov model. Imamo ideju o postojanju pozitivne povezanosti među varijablama, no ipak ne znamo smjer te povezanosti kao ni eventualni utjecaj. Dakle, ne možemo preko ovih rezultata znati je li roditeljska akademska uključenost posredno ili neposredno povezana sa školskim uspjehom, što znači da ne postoji informacija o tome je li uključenost roditelja utjecala na odnos sa školom te je li to utjecalo na školski uspjeh ili je prisutna neka druga relacija. Dakle, uočena je povezanost koju Hoover-Dempsey i Sandler model predviđa, ali nije moguće zaključiti o utjecaju niti o smjeru povezanosti.

Oprečno dobivenim rezultatima ovog istraživanja, El Nokali i suradnici (2010) su pokazali kako je viša uključenost roditelja povezana je s boljim socijalnim vještinama i rjeđim problemima u ponašanju. Izostanak dokaza o povezanosti konstrukata može biti iz razloga što je relativno mali broj sudionika uopće imao izrečenu pedagošku mjeru, odnosno mali broj sudionika je ponavljao razred ili išao na popravni ispit. Objašnjenje može biti i da ta konkretna škola rijetko izriče pedagoške mjere, što se dakako može razlikovati od škole do škole, a također i do učitelja koji daju ocjene, odnosno šalju učenike na popravne ispite i ponavljanje razreda.

## **5.2. Ograničenja istraživanja**

Istraživanje je pokazalo neke vrijedne rezultate, no naravno, postoje neka ograničenja koje bi trebalo istaknuti i imati ih na umu prilikom čitanja rezultata ovog istraživanja, ali i tijekom daljnjeg istraživanja ovog područja.

Za istraživanje je izabran neprobabilistički prigodni uzorak kako zbog vremenskih, tako i zbog financijskih ograničenja. Obilježje takvog pristupa je da se rezultati ne mogu uopćiti na cijelu populaciju, već samo na one na kojima je istraživanje provedeno (Milas, 2009). Obzirom da je istraživanje proveden samo nad učenicima Prve osnovne škole u Petrinji, moguće je da bi takvo istraživanje u nekoj drugoj školi pokazalo potpuno različite rezultate, obzirom da bi se radilo o nekoj drugoj skupini sa svojim međusobno homogenim obilježjima koji proizlaze iz njihove okoline i kulture.

Osim toga, radi se o ne-eksperimentalno korelacijskom nacrtu istraživanja, vodeći se time da je glavni cilj takvog istraživanja utvrđivanje povezanosti između različitih varijabli (Milas, 2009). Ipak, nedostatak takvog nacrtu je to što ne može ponuditi zaključke o uzročno-posljedičnoj vezi među varijablama, odnosno kako jedna varijabla utječe na drugu. Isto tako, nije moguće dobiti informaciju o smjeru povezanosti, niti je moguće isključiti utjecaj neke treće varijable na povezanost istih (Milas, 2009). Primjerice, Macuka i Burić (2015) navode da na školski uspjeh adolescenata utječu i osobni i mnogi drugi činitelji iz njihove okoline, a rezultatima ovog istraživanja ne možemo dobiti informacije o tim trećim varijablama, niti njima manipulirati.

Budući da je istraživanje jednokratno korelacijsko, rezultati će ponuditi samo opis stanja u trenutku provođenja istraživanja (Milas, 2009). Dakle, dobiveni rezultati su specifični za razdoblje u kojem se nalazimo, te to ne mora značiti da će vrijediti u nekom drugom razdoblju. Pri tome, treba uzeti u obzir da su posljednje dvije godine obilježene pandemijom COVID-19, a samim time su nastupile i brojne promjene u različitim aspektima života. Utvrđeno je da je kriza utjecala na poučavanje i učenje i na to kako su dionici u obrazovanju reagirali na prekide u redovnom radu odgojno-obrazovnih ustanova. Za mnoge učenike, ali i roditelje, škola je važan izvor socijalizacije, obroka i zbrinjavanja djece, a odsustvo istog ima negativne utjecanje na dobrobit učenika (Taylor i sur., 2017; Vinson i Naftzger, 2021, prema Meinck i sur., 2022). Imajući to u vidu, takvo razdoblje, ali i skorašnji povratak učenika u školske klupe, narušili su klasične navike roditelja i učenika, što može rezultirati i promjenama u školskom uspjehu djece, roditeljskoj uključenosti u obrazovanje, pa čak i na samu školsku klimu. Tako primjerice, nakon povratka u školu, neki učenici ističu kako su njihovi školske kolege i profesori više prijateljski nastrojeni u odnosu na ranije, a također nekolicina ističe kako im je sada teže koncentrirati se na nastavu (Meinck i sur., 2022).

Za prikupljanje podataka odabrana je anketna metoda koja kao osnovni izvor podataka koristi osobni iskaz sudionika o mišljenjima, uvjerenima, stavovima i ponašanjima, bez izravnog uvida u ponašanje (Milas, 2009). Stvarna se uključenost roditelja ili pak školska klima može uvelike razlikovati od same percepcije sudionika istog. No, ipak, kada bi morali zaključiti o njihovoj percepciji školske klime i uključenosti roditelja u

obrazovanje temeljem opažanja, mogla bi se javiti kriva interpretacija, a posebno iz razloga što se radi o složenim konstruktima s većim brojem dimenzija koje je teško ispitivati drugim metodama kao što je opažanje. U tom smislu, Milas (2009) navodi da se anketno istraživanje ponekad može smatrati izravnijom od opažanja. U budućim istraživanjima, bilo bi dobro provesti i istraživanje na istu temu, ali iz perspektive roditelja i vidjeti koliko se razlikuje od percepcije učenika.

Anketno istraživanje provodilo se u obliku papir-olovka unutar učionica, a u kojoj su bili i oni učenici koji nisu sudjelovali u istraživanju, obzirom da nije bilo prostornih mogućnosti za smještanje učenika u neki drugi prostor za vrijeme ispunjavanja ankete. Takvi su uvjeti mogli biti ometajući za sudionike i utjecati na njihove odgovore, budući da su ponekad ostali učenici stvarali buku te su tako sudionicima mogli stvarati nelagodu pri ispunjavanju. Osim toga, nije bilo mogućnosti da svaki sudionik sjedi sam u klupi, već su između njih stavljene samo torbe kao oblik osiguravanja anonimnosti podataka, koja je lako mogla biti narušena zbog nemirnijih sudionika koji nisu poštivali pravila.

Naposljetku, na same rezultate mogao je utjecati i sam odabir instrumentarija. Korišten je Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti (Carranza i sur., 2009), koji ima nižu razinu unutarnje pouzdanosti što je također moglo utjecati na vjerodostojnost rezultata.

### **5.3. Praktične implikacije dobivenih nalaza istraživanja**

Sušanj Gregorović (2018) primjećuje i naglašava kako je roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta u Hrvatskoj nedovoljno istražena, a također i nedovoljno poticana i implementirana u praksi. Dakle, zaključuje kako kod nas prevladavaju tradicionalni elementi suradnje unutar škole (gdje se roditelji uključuju samo u komunikaciju s učiteljima oko ocjena) te da se zapravo aktivna roditeljska uključenost zanemaruje kao jedan od važnih elemenata uspješnoga obrazovanja. Dixon (2010) je iznio činjenicu kako stvaranje partnerstva između škole i roditelja, kao jednog pokazatelja roditeljske uključenosti, pomaže u stvaranje pozitivne školske klime. Također je dokazano da je



uključenost roditelja pozitivno povezana s školskim uspjehom učenika, te je stoga važno da se u školama razmišlja o tome kako povećati uključenost roditelja u obrazovanje djeteta, kako u školi, tako i kod kuće (LaRocque i sur., 2011). Davies (1991, prema Dixon, 2010) nudi prijedloge kako povećati uključenost roditelja, te ističe da bi bilo dobro uključiti roditelje u obrazovanje kroz osnivanje (u sklopu škola) roditeljskih centara, programa za kućne posjete te akcijske istraživačke timove koji ispituju strategije za uključivanje roditelja.

U tom smislu, istraživanje također može poslužiti kao osvještavanje djelatnika škola i roditelja o važnosti roditeljske uključenosti, ali i može biti osnova za stvaranje različitih programa unutar škola koji bi poticali uključivanje roditelja, kroz različite aktivnosti i radionice unutar škole te edukativna predavanja o njihovoj važnosti za djecu u školskim aktivnostima i djelovanju kod kuće.

Ovo istraživanje može dati doprinos i u smislu prepoznavanja važnosti uloge socijalnog rada u školi, obzirom da do danas u Hrvatskoj nije adekvatno razmatrana, niti su socijalni radnici osigurali svoje mjesto u našim školama (Žganec, 1996). Aktivnost školskih socijalnih radnika odvija se na tri široke razine: u školi kao instituciji, u lokalnoj zajednici te obitelji. Ponajprije, socijalni radnik u školi trebao bi pomoći učeniku u snalaženju i uspješnom svladavanju brojnih teškoća proizašlih bilo iz obitelji, uže ili šire socijalne okoline (Žganec, 1996). Obzirom da je u ovom istraživanju, ali i brojnim ranije provedenim istraživanjima, utvrđena povezanost roditeljskih čimbenika sa pokazateljima školovanja kao što su školski uspjeh, odnos prema školi i problemi u školi, socijalni radnici u školi mogli bi pomoći i posvetiti se onima učenicima kojima podrška i uključenost roditelja u obrazovanje nedostaje. Osim toga, djelatnost socijalnih radnika u školstvu odnosi se isto tako i na savjetovanje nastavnika, roditelja ili školske administracije (Žganec, 1996). Dakle, socijalni radnici mogli bi pružiti i roditeljima savjetovanje kako se uključiti u obrazovanje svog djeteta, koji je najprikladniji način odgoja djeteta, ali isto tako bi i učitelje mogli savjetovati kako dodatno poticati roditelje na uključivanje u obrazovanje djeteta, u aktivnosti unutar škole i kod kuće. Uključivanjem socijalnih radnika u škole, moglo bi se općenito poticati uključivanje roditelja od najnižih razreda, kada je zapravo roditeljska uključenost i njihov pravilan odgoj najvažniji za kasnije obrazovne ishode djeteta (Epstein, 1987).

## 5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati pokazatelje školovanja učenika Prve Osnovne škole u Petrinji i njihovu povezanost s nekim od čimbenika roditeljstva.

Rezultati istraživanja su pokazali kako oni učenici koji su strukturu svojih roditelja procjenjivali višom, imaju i kvalitetniji odnos prema školi. Ipak, istraživanjem nije potvrđena povezanost između ostalih dimenzija pozitivnog roditeljstva s odnosom prema školi. Osim toga, rezultati nisu ukazali na postojanje povezanosti između školskog uspjeha i indeksa problema u školovanju s roditeljskom toplinom, podrškom autonomiji te strukturom, što bi značilo da školski uspjeh i indeks problema u školovanju ne ovise o pozitivnim dimenzijama roditeljstva i obrnuto.

Također, dobivena je pozitivna povezanost između odnosa prema školi i percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja i komuniciranja s djetetom o školi. Drugim riječima, oni učenici koji percipiraju visoku razinu roditeljskih akademskih očekivanja i njihovu komunikaciju s njima o školi, iskazuju i višu kvalitetu odnosa prema školi. Nadalje, dokazana je i povezanost visine školskog uspjeha i razine percipiranih roditeljskih akademskih očekivanja, što znači da oni učenici koji percipiraju roditeljska akademska očekivanja višima, imaju i viši školski uspjeh. Međutim, rezultati su pokazali da se razina odnosa prema školi ne mijenja promjenom indeksa problema u školovanju.

Konačno, rezultati istraživanja još jednom su ukazali na značajnu ulogu roditelja u obrazovanju njihove djece, a posebice u njihovom odnosu prema školi i školskom uspjehu. Iako povezanost roditeljskih čimbenika s indeksom problema u školovanju nije potvrđena, to je implikacija za daljnja istraživanja u tom smjeru i provjeru pretpostavki.

### **Popis tablica**

Tablica 4.1. - *Deskriptivna statistika školskih varijabli* (str. 21)

Tablica 4.2. - *Razlike u indeksu problema u školi obzirom na razred učenika* (str. 23)

Tablica 4.3. - *Deskriptivna statistika roditeljskih varijabli* (str. 23)

Tablica 4.4. - *Povezanost pokazatelja školovanja osnovnoškolaca i pozitivnih ponašanja roditelja* (str. 24)

Tablica 4.5. - *Povezanost školovanja osnovnoškolaca i akademske uključenosti roditelja* (str. 25)

### **Popis slika**

Slika 1.1. - *Prilagođeni model preklapanja sfera* (str. 10)

## 6. LITERATURA

1. Abidin, F. A., Koesma, R. E., Joeffiani, P. & Siregar, J. R. (2019). Factor structure of the Indonesian version of the Parent as social context questionnaire. *Humanitas Indonesian Psychological Journal*, 16(2), 86-95.
2. Al-Alwan, A. F. (2013). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, 7(4), 47-56.
3. Baranović, B., Domović, V. & Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 44(4), 485-504.
4. Baranović, T., Burušić, J. & Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: Dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235-256.
5. Barnard, W. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
6. Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 58(3), 331-344.
7. Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E.L. & Benbenishty, R. (2017). Parental involvement and perceptions of school climate in California. *Urban Education*, 56(3) 393–423.
8. Bilić, V. (2008). *Tjelesno i emocionalno zlostavljanje djece i njihov školski uspjeh*. Rijeka: doktorski rad.
9. Brajša-Žganec, A., Merkaš, M. & Šaki Velić, M. (2019). The relations of parental supervision, parental school involvement, and child's social competence with school achievement in primary school. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1246-1258.
10. Brookmeyer, K. A., Fanti, K. A., & Henrich, C. C. (2006). Schools, parents, and youth violence: A multilevel, ecological analysis. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(4), 504–514
11. Caridade, S. M. M., Sousa, H. F. P. & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The mediating effect of parental involvement, school climate and behavior problems: School personnel perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 1-14.

12. Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V. & Hudley, C. (2009). Perceived Parental Educational Involvement (PPEI).
13. Ceka, A. & Murati, R. (2016). The role of parents in the education of children. *Journal of Education and Practice*, 7(5), 61-64.
14. Checa, P., Abundis-Gutierrez, A., & Perez-Duenas, C. (2019). Influence of maternal and paternal parenting style and behavior problems on academic outcomes in primary school. *Sec. Educational Psychology*, 1(3), 1-5.
15. Deslandes, R., Royer, E. Turcotte, D. & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level: Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *Journal of Education*, 32(3), 191-207.
16. Dixon, S. R. (2010). *A study of parental involvement and school climate: Perspective from the middle school*. Doktorska disertacija. Louisiana: Graduate Studies of Texas A&M University.
17. Dotterer, A. M. & Wehrspann, E. (2016). Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: examining the role of school engagement. *Educational Psychology*, 36(4), 812-830.
18. Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, C. R. (2007). How do classroom conditions and children's risk for school problems contribute to children's behavioral engagement in learning? *School Psychology Review*, 36(3), 413-432.
19. El Nokali, N. E., Bachman, H. J. & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child Development*, 81(3), 988–1005.
20. Epstein, L. J. (1987). Toward a Theory of family —school connections: Teacher practices and parent involvement. U Hurrelmann, K., Kaufmann, F. X. & Lösel, F. (ur.), *Social intervention: Potential and constraints* (str. 121–136). Walter De Gruyter.
21. Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
22. Fredricks, J. A. Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74,(1), 59-109.

23. Garcia, F. & Garcia, E. (2009). Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from spanish families, *Adolscence*, 44(173), 102-131.
24. Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Pragmatics and Issues.*, 13(4), 161–164.
25. Hoover-Dempsey, K. V & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
26. Jevtić, B. (2014). Akademska sredina i akademsko (ne) postignuće. *FBIM Transactions*, 166-173.
27. LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122
28. Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927-935.
29. Li, Y. & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence* 42, 20–32.
30. Libbey, H. P. (2009). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283.
31. Lowe, K. i Dotterer, A. M. (2013). Parental monitoring, parental warmth, and minority youths' academic outcomes: Exploring the integrative model of parenting. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 1413–1425.
32. Macuka, I. & Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 24(4), 487-507.
33. Maddox, S. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
34. Meinck, S., Fraillon, J & Strietholt, R. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education. International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. Posjećeno 17.08.2022. na mrežnoj

stranici Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja:  
<https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2022/01/UNESCO-IEA-REDS-International-Report-21.01.2022-FINAL-for-digital.pdf>

35. Milas, G. (2009). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Zagreb: Naklada Slap
36. O'Farrell, S. L. & Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *The California School Psychologist*, 8, 53–72.
37. Pahić, T., Miljević-Ridički, R. & Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: Percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12(2), 329-346.
38. Piuk, J. & Macuka, I. (2019). Školski uspjeh adolescenata: Uloga perfekcionizma, prilagodbe i uključenosti roditelja u školske aktivnosti. *Psihologijske teme*, 28(3), 621-643.
39. Piuk, J. & Macuka, I. (2020). Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti. U: Čubela-Adorić, V., Macuka, I., Burić, I. Slišković, A. & Nikolić Ivanišević, M. (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: Svezak 10*, (str. 113-120). Zadar: Sveučilište u Zadru.
40. Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera. *Narodne novine*, 94/15
41. Puzić, S. & Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*. 49(3), 335-358.
42. Raboteg-Šarić, Z., Rijavec, M., & Brajša-Žganec, A. (2001). The relation of parental practices and self-conceptions to young adolescent problem behaviors and substance use. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(3), 203-209.
43. Rafiq, H. M. W., Fatima, T., Sohail, iM. M., Saleem, M & Ali Khan, M. (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.
44. Rajhvajn Bulat, L., Sušac, N. & Ajduković, M. (2019). Doprinos nekih osobnih i okolinskih varijabli u objašnjavanju eksternaliziranih problema adolescenata. *Društvena istraživanja*, 28(2), 271-293.

45. Rauf, K. & Ahmed, J. (2017). The relationship of authoritarian parenting style and academic performance in school students. *Pakistan Journal of Psychology*, 48(2), 61-71.
46. Roviš, D. & Bezinović, P. (2011). Vezanost za školu – analiza privrženosti školi i predanosti školskim obvezama kod srednjoškolaca. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 49(2), 185-208.
47. Sangawi, H. S., Adams, J & Reissland, N. (2015). The effects of parenting styles on behavioral problems in primary school children: A cross-cultural review. *Asian Social Science*, 11(22), 171-186.
48. Simons, L. G. & Conger, R. D. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241.
49. Simons-Morton B. G., Davis Crump, A., Haynie, D. L & Saylor, K. E. (1999). Student–school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, 14(1), 99-107.
50. Skinner, E., Johnson, S. & Snyder, T. (2005). Parents as Social Context Questionnaire, (PASCQ).
51. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, M. (1992). Impact of parenting practices on adolescent schievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-12.
52. Sušac, N., Rajhvajn Bulat, L. & Ajduković, M. (2016). *Upitnik odnosa prema školi*. Neobjavljeni upitnik.
53. Sušanj Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: Stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 66(3), 347-376.
54. Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 209-222.
55. Tokić, R. (2020). Participativna uloga roditelja u aktivnostima škole. *Napredak*, 161(1-2), 105-122.



56. Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. & Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 149-164.
57. Vulić-Prtorić, A. i Lončarević, I. (2016). Školski uspjeh i mentalno zdravlje: Od relacija do intervencija. *Napredak*, 157(3), 302-324.
58. Žganec, N. (1996). Ima li mjesta za socijalne radnike u novoj hrvatskoj školi? *Ljetopis socijalnog rada*, 3(1), 125-132.

## 7. PRILOG

### Prilog 1. - *Suglasnost za provedbu istraživanja Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zagrebu*

#### ETIČKO POVJERENSTVO PRAVNOG FAKULTETA U ZAGREBU

---

Zagreb, 26. travnja 2022.

**Predmet: Suglasnost za provedbu istraživanja Marti Vračan**

Uvidom u Molbu i priloženu dokumentaciju koju je studentica Marta Vračan priložila 19. travnja 2022., Etičko povjerenstvo Pravnog fakulteta u Zagrebu u sastavu prof.dr.sc. Aleksandra Korać Graovac (predsjednica), prof.dr.sc. Davor Adrian Babić (član) i izv.prof.dr.sc. Marijana Majdak (članica), na svojoj sjednici održanoj 26. travnja 2022. donijelo je odluku kojom se studentici Marti Vračan daje **suglasnost za provedbu istraživanja** pod naslovom *Odnos osnovnoškolaca prema školi u kontekstu nekih roditeljskih čimbenika*.

Cilj istraživanja je ispitati povezanost odnosa osnovnoškolaca prema školi (školskih ocjena, predanosti školi i atmosfere u školi) s nekim od roditeljskih čimbenika, kako bi se senzibiliziralo nastavnike i roditelje o važnosti roditelja u kontekstu školovanja djeteta.

Istraživanje će se provesti u svrhu izrade diplomskog rada u okviru diplomskog studija Studijskog centra socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu, a u skladu s metodologijom naznačenom u Molbi.



Prof. dr. sc. Aleksandra Korać Graovac  
Predsjednica Etičkog povjerenstva  
Pravnog fakulteta u Zagrebu

Na znanje:

1. Marta Vračan
2. Studijski centar socijalnog rada Pravnog fakulteta u Zagrebu
3. Pismohrana

Prilog 2. – *Pozivno pismo i izjava o suglasnosti roditelja o sudjelovanju djeteta u istraživanju*

**Poštovani roditelji,**

za potrebe prikupljanja podataka potrebnih za istraživanje u sklopu diplomskog rada studentice Marte Vračan Studijskog centra socijalnog rada na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Linde Rajhvajn Bulat, molim Vas za suradnju.

Istraživanje dolazi pod naslovom „Odnos osnovnoškolaca prema školi u kontekstu nekih roditeljskih čimbenika“, čiji je cilj ispitati povezanost odnosa osnovnoškolaca prema školi (školskih ocjena, predanosti školi i atmosfere u školi) s nekim od roditeljskih čimbenika. Svrha istraživanja jest izrada diplomskog rada, ali i senzibilizacija nastavnika i roditelja o važnosti roditelja u kontekstu školovanja djeteta.

U istraživanju sudjeluju učenici 7. i 8. razreda Prve osnovne škole u Petrinji jer mi je iznimno bitno saznati njihovo iskustvo i mišljenje kako bih dobila bolji uvid o povezanosti već navedenih konstrukata. Istraživanje se provodi u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom, te je prikupljeno odobrenje za provođenje istraživanja od strane ravnatelja Prve osnovne škole u Petrinji te Etičkog povjerenstva Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Istraživanje je dobrovoljno i anonimno. Odgovori sudionika neće biti povezani njihovim imenom i prezimenom. Svi podatci bit će prikupljeni i pohranjeni na siguran i povjerljiv način, obrađivat će se na grupnoj razini te će biti korišteni samo za istraživačke svrhe, odnosno za potrebe izrade diplomskog rada. Pitanja nisu osjetljive prirode, stoga nema rizika za sudionike, a također imaju pravo ne odgovoriti na pitanje koje ne žele, kao i odustati od istraživanja u bilo kojem trenutku. Prije no što se podijele upitnici, sudionicima će provoditeljica istraživanja pobliže objasniti cilj i svrhu istraživanja, odgovoriti na postavljena pitanja te zatražiti njihov pristanak na sudjelovanje.

[Za provođenje istraživanja, potrebno mi je Vaše odobrenje za sudjelovanje Vašeg djeteta, te Vas stoga molim ukoliko ste suglasni s ranije navedenim i želite da Vaše dijete sudjeluje, ispunite izjavu na sljedećoj stranici.](#)

Za bilo kakva pitanja i dodatna pojašnjenja, možete se javiti studentici Marti Vračan na e-mail adresu: [marta.vracan@student.pravo.hr](mailto:marta.vracan@student.pravo.hr)

S poštovanjem,

Studentica socijalnog rada,

Marta Vračan

Prilog 3. – Anketni upitnik „Odnos osnovnoškolaca prema školi u kontekstu nekih roditeljskih čimbenika“

ANKETNI UPITNIK „ODNOS OSNOVNOŠKOLACA PREMA ŠKOLI U  
KONTEKSTU NEKIH RODITELJSKIH ČIMBENIKA“

Draga učenice, dragi učenice,

Želim te pozvati da se priključiš istraživanju odnosa osnovnoškolaca prema školi. Istraživanje provodi studentica Studijskog centra za socijalni rad u svrhu izrade diplomskog rada.

Sudjelovanje u ovom istraživanju je **anonimno**, što znači da te nigdje nećemo pitati za tvoje ime i prezime. Također, nema točnih i netočnih odgovora, važno nam je što ti misliš i koja su tvoja iskustva. Sudjelovanje u istraživanju je **dobrovoljno**, što znači da možeš odustati od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku, ali naravno, nadamo se da ćeš sudjelovati do kraja i tako mi pomoći da razumijemo kako je učenicima u školskom okruženju i kako ponašanja njihovih roditelja tome doprinose.

Molimo da pažljivo i iskreno ispuniš ovu anketu tako da razmisliš o svojem odnosu sa školom, kao i o određenim ponašanjima i postupcima svojih roditelja.

Vrijeme potrebno za ispunjavanje anketnog upitnika je oko 15 minuta.

Za sve dodatne informacije slobodno se obrati na e-mail studentici Marti Vračan: [marta.vracan@student.pravo.hr](mailto:marta.vracan@student.pravo.hr)

Ukoliko želiš sudjelovati u istraživanju, molim te da počneš ispunjavati anketu u nastavku, te će se to smatrati tvojim pristankom na sudjelovanje.

Zahvaljujem ti se na suradnji i izdvojenom vremenu,  
Marta Vračan

*Molimo te da u sljedećim tvrdnjama odgovoriš na niz općih pitanja koja se odnose na tebe i tvoju obitelj.*

1. **Kojeg si spola?** (označi kvadratić ispred odgovarajućeg odgovora)

- Žensko
- Muško

2. **Koliko imaš godina?** \_\_\_\_\_ (na crtu upiši brojčano svoju dob, npr. 13)

3. **Tvoji biološki roditelji su** (označi kvadratić ispred odgovarajućeg odgovora):

- U zajedničkom braku ili izvanbračnoj zajednici
- Razvedeni
- Udovac/udovica
- Drugo, što? \_\_\_\_\_

4. **Koje je obrazovanje tvojih roditelja/skrbnika?** (označi najviši stupanj obrazovanja koji je završila tvoja majka te najviši stupanj obrazovanja koji je završio tvoj otac):

Obrazovanje majke/pomajke (ili skrbnice)	Obrazovanje oca/očuha (ili skrbnika)
<input type="checkbox"/> Nedovršena osnovna škola	<input type="checkbox"/> Nedovršena osnovna škola
<input type="checkbox"/> Osnovna škola	<input type="checkbox"/> Osnovna škola
<input type="checkbox"/> Zanat ili strukovna škola u trajanju 1-3 godine	<input type="checkbox"/> Zanat ili strukovna škola u trajanju 1-3 godine
<input type="checkbox"/> Gimnazija ili četverogodišnja strukovna škola (ekonomska, upravna, medicinska, kemijska, tehnička...)	<input type="checkbox"/> Gimnazija ili četverogodišnja strukovna škola (ekonomska, upravna, medicinska, kemijska, tehnička...)
<input type="checkbox"/> Viša ili visoka škola (2-3 godine)	<input type="checkbox"/> Viša ili visoka škola (2-3 godine)
<input type="checkbox"/> Fakultet (4-6 godina) i više	<input type="checkbox"/> Fakultet (4-6 godina) i više

5. **Koliko novaca ima tvoja obitelj u odnosu na druge, odnosno kako bi procijenio financijske mogućnosti svoje obitelji?** (označi kvadratić ispred odgovarajućeg odgovora)

- Puno manje od drugih obitelji
- Manje od drugih obitelji
- Kao i druge obitelji
- Više od drugih obitelji
- Puno više od drugih obitelji

*Slijedi niz pitanja o tvom iskustvu školovanja i školskom uspjehu.*

*Molimo te da iskreno podijeliš svoje iskustvo vezano za školu.*

6. **Koju si ocjenu imao/la na kraju prošle školske godine iz** (za svaki od predmeta zaokruži ocjenu koja se odnosi na tebe):

Matematike	1	2	3	4	5
Hrvatskog	1	2	3	4	5
Prvog stranog jezika	1	2	3	4	5

Prosjeak svih ocjena \_\_\_\_\_ (na crtu upiši procjek ocjena na dvije decimale)

7. Je li ti ikada izrečena neka od sljedećih pedagoških mjera? (za svaku od mjera označi svoj odgovor znakom X)

	NE	DA	Ako da, koliko puta?
Opomena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ukor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Strogi ukor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Preseljenje u drugu školu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

8. Jesi li ikada polagao/la popravni ispit iz nekog predmeta?

Ne

Da → Koliko puta? \_\_\_\_ (na crtu upiši ukupan broj popravnih ispita iz svih predmeta)

9. Jesi li ikada pao/la (ponavljao/la) razred?

Ne

Da → Koliko puta? \_\_\_\_\_ (na crtu upiši broj ponavljanih razreda)

*U nastavku upitnika nalaze se pitanja vezana za odnos prema školi i školskim obvezama.*

*Molimo te da razmisliš o svakoj tvrdnji te da za svaku tvrdnju zaokružiš broj koji najbolje opisuje koliko se slažeš s njom, pri čemu brojevi imaju sljedeće značenje:*

**1 – Uopće se ne slažem, 2 – Uglavnom se ne slažem, 3 – Niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – Uglavnom se slažem, 5 – U potpunosti se slažem.**

	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1. Važno mi je imati dobre ocjene u školi.	1	2	3	4	5
2. Volim ići u školu.	1	2	3	4	5
3. Zadovoljan/na sam svojim nastavnicima.	1	2	3	4	5
4. Učim redovito.	1	2	3	4	5
5. Ne osjećam da pripadam u ovu školu.	1	2	3	4	5
6. Nastavnici su zainteresirani za predmet koji predaju.	1	2	3	4	5
7. Trudim se biti što bolji/a učenik/ca.	1	2	3	4	5
8. Drugi zaposlenici škole (ravnatelj, pedagog/psiholog, čistačice, domar...) poštuju učenike.	1	2	3	4	5
9. Školsko gradivo mi je zanimljivo.	1	2	3	4	5
10. Školska pravila su pravedna.	1	2	3	4	5
11. Često osjećam da me nastavnici ponižavaju.	1	2	3	4	5
12. Redovito pišem domaće zadaće.	1	2	3	4	5
13. U školi se osjećam sigurno.	1	2	3	4	5
14. Nastavnici uvažavaju mišljenje i ideje učenika/ca.	1	2	3	4	5
15. U školi učim stvari koje će mi kasnije u životu/poslu biti važne.	1	2	3	4	5
16. Škola je mjesto gdje se osjećam dobro.	1	2	3	4	5
17. Savjesno obavljam dužnosti u školi (npr. redarstvo, dežurstvo na porti...).	1	2	3	4	5
18. Ponosan/na sam što pohađam ovu školu.	1	2	3	4	5
19. Kada mi je gradivo preteško, ne trudim se učiti.	1	2	3	4	5
20. Škola me potiče na razmišljanje i stvaranje novih ideja.	1	2	3	4	5
21. Nastavnici su zainteresirani za učenike/ce.	1	2	3	4	5

22. Posljedice za kršenje školskih pravila su iste za sve učenike/ce.	1	2	3	4	5
23. Škola mi je dosadna.	1	2	3	4	5
24. Nastavnici nas pohvale kad nešto dobro učinimo.	1	2	3	4	5

*Molimo te da odgovoriš na sljedeća pitanja koja se odnose na tvoje mišljenje o obrazovanju i planovima o daljnjem školovanju. Odgovori tako da za svaku tvrdnju zaokružiš broj koji najbolje opisuje koliko ti je navedeno važno, pri čemu brojevi imaju sljedeće značenje:*

**1 – Uopće mi nije važno, 2 – Donekle mi je važno, 3 – Važno je mi je, 4 – Jako mi je važno.**

**Koliko je za tebe važno:**

	Uopće mi nije važno	Donekle mi je važno	Važno mi je	Jako mi je važno
1. Završiti srednju školu	1	2	3	4
2. Nastaviti školovanje nakon srednje škole	1	2	3	4

*Tvrdnje koje slijede odnose se na tvoje roditelje. Molimo te da označiš koliko se slažeš sa svakom od navedenih tvrdnji, posebno za tvoju majku, a posebno za tvog oca. Brojevi u tablici imaju sljedeće značenje:*

**1 – Uopće se ne slažem, 2 – Većinom se ne slažem, 3 – Većinom se slažem, 4 – U potpunosti se slažem.**

	MAJKA				OTAC			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Daje mi do znanja da me voli.	1	2	3	4	1	2	3	4
2. Ponekad se pitam sviđa li joj/mu se kakva sam.	1	2	3	4	1	2	3	4
3. Kad želim nešto napraviti, pokaže mi kako ću to napraviti.	1	2	3	4	1	2	3	4
4. Kad mi nešto obeća, ne znam hoće li to i ispuniti.	1	2	3	4	1	2	3	4
5. Vjeruje mi.	1	2	3	4	1	2	3	4
6. Uvijek mi govori što da radim.	1	2	3	4	1	2	3	4
7. Voli provoditi vrijeme sa mnom.	1	2	3	4	1	2	3	4
8. Misli da uvijek smetam.	1	2	3	4	1	2	3	4
9. Kad želim shvatiti kako nešto funkcionira, objasni mi to.	1	2	3	4	1	2	3	4
10. Kad kaže da će nešto učiniti, ponekad to ne učini.	1	2	3	4	1	2	3	4
11. Prihvaća me takvu kakva jesam.	1	2	3	4	1	2	3	4
12. Naređuje mi.	1	2	3	4	1	2	3	4
13. Uvijek joj/mu je drago kad me vidi.	1	2	3	4	1	2	3	4
14. Ponaša se tako da se osjećam neželjeno.	1	2	3	4	1	2	3	4



15. Kad god imam neki problem, pomogne mi da smislim što ću napraviti.	1	2	3	4	1	2	3	4
16. Stalno mijenja pravila za mene.	1	2	3	4	1	2	3	4
17. Pušta me da radim stvari koje ja mislim da su važne.	1	2	3	4	1	2	3	4
18. Misli da postoji samo jedan pravi način na koji se rade stvari – njezin/njegov način.	1	2	3	4	1	2	3	4
19. Misli da sam posebna.	1	2	3	4	1	2	3	4
20. Ništa što radim nije dovoljno dobro za nju/njega.	1	2	3	4	1	2	3	4
21. Objašnjava mi zbog čega imamo neka obiteljska pravila.	1	2	3	4	1	2	3	4
22. Naljuti se na mene bez ikakvog upozorenja.	1	2	3	4	1	2	3	4
23. Pokušava razumjeti moje stajalište.	1	2	3	4	1	2	3	4
24. Na sve kaže „ne“.	1	2	3	4	1	2	3	4

*Za kraj slijede tvrdnje koje se odnose na tvoje roditelje i tvoje mišljenje o njihovoj uključenosti u tvoje obrazovanje. Molimo te da označiš koliko se slažeš sa svakom od navedenih tvrdnji, posebno za tvoju majku, a posebno za tvog oca. Brojevi u tablici imaju sljedeće značenje:*

**1 - Nikada , 2 - Gotovo nikada, 3 -ponekad, 4-Vrlo često, 5 - Često.**

	MAJKA					OTAC				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Moji roditelji obavijeste razrednika/školu kada znaju da ću biti odsutan/na.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Moji roditelji me potiču da dobro naučim prije polaska u školu	2	3	4	5	5	1	2	3	4	5
3. Moji roditelji me potiču da razgovaram s nastavnicima.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Moji roditelji me potiču da izvršim sve svoje zadatke na vrijeme.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Moji roditelji me potiču da koristim dodatne instrukcije	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Moji roditelji mi ne dozvoljavaju da se bavim slobodnim aktivnostima prije nego završim zadaću.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Moji roditelji provjeravaju moju domaću zadaću.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Moji roditelji mi pomažu sa školskim zadacima.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Moji roditelji mi omogućavaju prostor za rad i učenje.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Moji roditelji razgovaraju sa mnom o školskim događajima.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Moji roditelji razgovaraju sa mnom o onome što sam učio u školi.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

12. Moji roditelji razgovaraju sa mnom o planiranju mog daljnjeg školovanja.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Moji roditelji očekuju da ću završiti fakultet.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Moji roditelji očekuju da imam dobre ocjene	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Moji roditelji očekuju da puno učim.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Moji roditelji očekuju da dovršim svoju domaću zadaću.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**PUNO TI HVALA NA SURADNJI!**

## Prilog 4. – Zahvala sudionicima

Dragi učenice, draga učenice,

Puno ti hvala na sudjelovanju u ovom istraživanju. Cijenim tvoju pomoć i iskrenost u odgovaranju na pitanja koje će mi pomoći da izradim svoj diplomski rad i bolje razumijem odnos učenika prema školi. U znak zahvalnosti dajem ti letak sa savjetima za lakše i kvalitetnije učenje.

Ukoliko nas želiš kontaktirati u vezi bilo kakvih pitanja i nedoumica, možeš se obratiti meni na e-mail adresu: [marta.vracan@student.pravo.hr](mailto:marta.vracan@student.pravo.hr) ili mojoj mentorici Lindi Rajhvajn Bulat na e-mail adresu: [linda.rajhvajn@pravo.hr](mailto:linda.rajhvajn@pravo.hr).

Hvala ti na tvojoj pomoći,

Studentica socijalnog rada

Marta Vračan

## Prilog 5. – Letak za sudionike

**Učiti je lako – pitaj me kako!**

Drage učenice i učenici, evo nekoliko savjeta kako lakše i kvalitetnije učiti...

**MJESTO ZA UČENJE**

1. UČI UVIJEK NA ISTOM MJESTU! ČIM SJEDNEŠ NA UOBICAJENO MJESTO ZA UČENJE, «PROGRAM ZA UČENJE» SE AUTOMATSKI UKLJUČUJE.
2. NEKA PROSTORIJA U KOJOJ UČIŠ BUDE MIRNA I DOVOLJNO OSVIJETLJENA, DOBRO PROVJETRENA. ISKLJUČI TV I MAKNI MOBIFEL. MOŽEŠ SLUŠATI GLAZBU, AKO TI GODI DOK UČIŠ – NEKIMA JE KLASIČNA GLAZBA SUPER!
3. UČI SJEDUĆI ZA STOLOM NA STOLICI OD TVRDEG MATERIJALA. KREKET ILI FOTELJA SU UDOBNIJI, ALI RADIJE IH OSTAVI ZA ODMOR, DRIJEVANJE I MAŠTU. NA STOLICI SU MIŠIĆI TIJELA AKTIVNIJI, MOZAK SE BUDI I SPREMAN JE ZA RAD.
4. NA STOLU DRŽI SAMO KNJIGE, BILJEŽNICE I PRIBOR IZ PREDMETA KOJI UČIŠ. IGRAČKE I DRUGE STVARI «STANUJU» NA DRUGIM MJESTIMA.

**VRIJEME ZA UČENJE**

1. PLANIRAJ KAD ĆEŠ I ŠTO UČITI. ORGANIZIRAJ SVOJ DAN TAKO DA SE ZNA KAD JE VRIJEME ZA UČENJE, A KAD ZA IGRU I ODMARANJE.
2. POKUŠAJ UČITI SVAKI DAN U ISTO VRIJEME! TAKO NAVIKAVAŠ SVOJ MOZAK DA U ODREĐENO VRIJEME BUDE BRZO SPREMAN ZA UČENJE - DA UKLJUČI "PROGRAM ZA UČENJE".
3. NAJPOVOLJNIJE VRIJEME ZA UČENJE JE UJUTRO OD 9 DO 11 SATI, A POPODNE OD 16 DO 18 SATI.
4. NEKA PRODE NAJMANJE 1 SAT IZMEĐU OBJEDA I UČENJA.

**NAČIN UČENJA**

1. NAJPRIJE CJELU LEKCIJU PROČITAJ NAGLAS.
2. ZATIM JE PODIJELI U MANJE DIOLOVE /ODJELIKE.
3. PRVI DIO PROČITAJ, AKO ŽELIŠ NEŠTO PODCRTAJ I NA KRAJU SEBI NAGLAS PREPRIČAJ. DOK PREPRIČAVAŠ MOŽEŠ SE POMOĆI ONIM ŠTO SI PODCRTAO.
4. ZATIM PROČITAJ SLJEDUĆI DIO LEKCIJE, PA PONOVI I TAKO DO KRAJA.
5. JOŠ JEDNOM PROČITAJ CJELU LEKCIJU I PREPRIČAJ JE CJELU. PONAVLJANJE JE MAJKA ZNANJA!
6. NA KRAJU ODGOVORI NA PITANJA IZ UDŽBENIKA. PROBAJ UČITI TAKO DA HODAŠ PO SOBI – DOK STOJIŠ ILI HODAŠ TVOJE TIJELO I MOZAK SU AKTIVNIJI PA BOLJE PAMTIŠ.

Čale-Mratović i sur., 2000.

