

SOCIOEKONOMSKE PRILIKE OBITELJI I KVALITETA OBITELJSKE INTERAKCIJE KAO PREDIKTORI ŠKOLSKOG USPJEHA SREDNJOŠKOLACA U HRVATSKOJ, BOSNI I HERCEGOVINI I MAKEDONIJI

SAŽETAK

Obitelj kao primarni čimbenik socijalizacije određuje ukupni razvoj djeteta pa tako dijelom determinira i školsko postignuće. Rezultati dosadašnjih istraživanja pokazuju da su obiteljske sociodemografske i procesne varijable povezane sa školskim uspjehom učenika. Rohner (2010.) ističe da su obrasci povezanosti između ro-

¹ Mr.sc. Slavica Šimić Šašić, psihologinja, e-mail: ssimic@unizd.hr

² Doc.dr.sc. Mira Klarin, psihologinja, e-mail: mklarin@unizd.hr

³ Prof. dr.sc. Ana Proroković, psihologinja.

Izvorni znanstveni članak

Primljeno: listopad, 2010.

Prihvaćeno: siječanj, 2011.

UDK 316.356.2:373.5(497.5+
497.6+497.7)

Slavica Šimić
Šašić¹

Mira Klarin²
Odjel za izobrazbu učitelja i
odgojitelja predškolske djece
Sveučilište u Zadru

Ana Proroković³
Odjel za psihologiju
Sveučilište u Zadru

Ključne riječi:
kvaliteta obiteljske
interakcije, predikcija,
pripadnost državi,
socioekonomski status
obitelji, školski uspjeh.

diteljskog ponašanja i funkcioniranja mladih specifični s obzirom na kulturu, spol učenika i vrstu promatranog ishoda. Stoga je cilj provedenog istraživanja bio utvrditi determinante školskog uspjeha učenika među sociodemografskim varijablama i varijablama obiteljske interakcije u kontekstu pripadnosti državi.

Na uzorcima srednjoškolaca u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji primijenjeni su: Upitnik sociodemografskih obilježja, Skala zadovoljstva vlastitom obitelji (Vulić-Prtorić, 2004.), Skala percepcije roditeljskog ponašanja (Macuka, 2007.) i Skala usamljenosti u obitelji (Čubela-Adorić, 2004.).

Među mjerenim varijablama determinante školskog uspjeha učenika su: pripadnost državi, obrazovanje majke, vrsta škole koju učenik pohađa, psihološka kontrola od strane oca, usamljenost u obitelji i spol učenika. Rezultati su dodatno pokazali različite relacije mjerenih varijabli i školskog uspjeha u različitim državama. Usporedba pojedinačnog doprinosa varijabli indikatora socioekonomskog statusa i varijabli obiteljske interakcije kod mladića i djevojkama u ove tri države pokazala je da ove dvije skupine prediktora objašnjavaju ponešto različit postotak varijance školskog uspjeha učenika te da su različite obiteljske varijable značajni prediktori školskog uspjeha kod mladića i djevojkama u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji.

UVOD

Obitelj kao primarni čimbenik socijalizacije određuje ukupni razvoj djeteta pa tako dijelom determinira i školsko postignuće. Rezultati dosadašnjih istraživanja jasno pokazuju da postoji povezanost između obiteljskih faktora i uspjeha učenika u školi. Prvotni interes istraživača bio je uglavnom usmjeren na sociodemografske karakteristike obitelji i školski uspjeh. Kasnije se interes istraživača pomiče prema utjecaju roditeljskih postupaka i stila roditeljstva na uspjeh učenika u školi. Paralelno se provode istraživanja o utjecaju šireg socijalnog konteksta, pa tako i kulture, kako na školski uspjeh tako i na ponašanja roditelja.

POVEZANOST SOCIOEKONOMSKOG STATUSA OBITELJI I ŠKOLSKOG USPJEHA UČENIKA

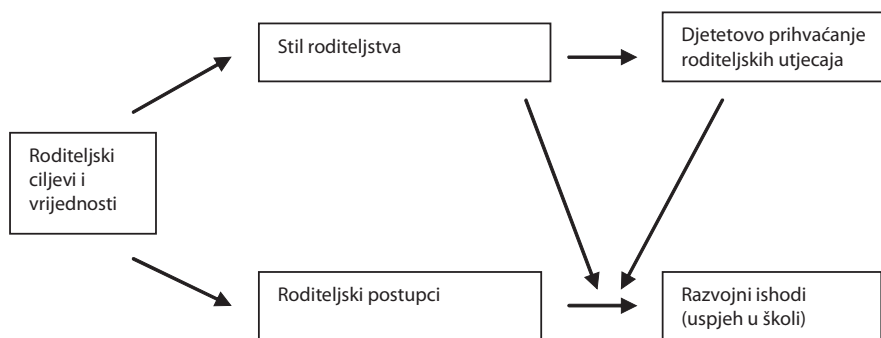
Brojna su istraživanja pokazala da su sociodemografske karakteristike obitelji, poput socioekonomskog statusa (SES), strukture obitelji, razvoda, karakteristika majke, veličine obitelji i karakteristika susjedstva povezane s akademskim postignućem učenika (Barry, 2005.; Bilić, 2001.; Čudina-Obradović i Obradović, 1995.; Magdol, 1991.; Rečić, 2003.; White, 1982.). Najuvjerljivije rezultate dala

su ispitivanja odnosa između socioekonomskog statusa obitelji i učeničkog postignuća u školi (Sirin, 2005.; White, 1982.). Kao indikatori SES-a korištene su različite varijable: visina prihoda, zanimanje i zaposlenost roditelja, razina obrazovanja roditelja, uvjeti stanovanja i slično. Ove različite varijable pokazale su i različite korelacijske odnose s mjerama školskog postignuća koji dodatno variraju s obzirom na dob učenika, mjeru učeničkog postignuća (test znanja iz pojedinog predmeta, prosječna ocjena, mjera inteligencije) i slično. White (1982.) zaključuje da je SES, definiran tradicionalnim mjerama (visina prihoda, razina obrazovanja te radni status nositelja kućanstva) pozitivno ali slabo povezan ($r=0,22$) s mjerama akademskog postignuća, dok su karakteristike obitelji poput obiteljske klime, pokazale čvrstu povezanost sa školskim uspjehom. Međutim, roditeljski stavovi o obrazovanju, roditeljska očekivanja, kulturne i intelektualne aktivnosti obitelji, pomoću kojih se često definirala obiteljska klima, ponekad su se netočno uzimale kao mjere SES obitelji. Kasnija istraživanja (npr. Adams i Ryan, 2005.; Darling i Steinberg, 1993.) razlikuju roditeljske stavove, vrijednosti, očekivanja i procesne obiteljske varijable (roditeljski postupci, odgojni stil, obiteljska interakcija) koji rezultiraju obiteljskim odnosima ili obiteljskom klimom. Recentnija istraživanja sugeriraju da su se prosječni koeficijenti korelacija između SES-a i školskog postignuća snizili u odnosu na vrijeme kada je objavljen Whiteov pregledni rad (Sirin, 2005.).

Povezanost obiteljskih procesnih varijabli i školskog uspjeha učenika

Istraživanja veze između obitelji i škole posljednjih trideset godina većinom su ispitivala utjecaj različitih tipova roditeljstva i specifičnih roditeljskih postupaka na uspjeh učenika u školi. Za bolje razumijevanje ovih odnosa Darling i Steinberg (1993.) ponudili su Kontekstualni model roditeljskih odgojih utjecaja (slika 1.) u kojem razlikuju roditeljski stil i roditeljske postupke. Prema ovom modelu, u osnovi roditeljskih odgojnih utjecaja su ciljevi i vrijednosti roditelja (školska uspješnost, vrednovanje obrazovanja) koji djeluju na uspjeh u školi preko roditeljskog stila i roditeljskih postupaka. Roditeljski postupci (uključenost – npr. pomaganje u izvršavanju domaćih zadaća; nadgledanje – izvršavanje domaćih zadaća, praćenje napretka u školi) izravno utječu na školski uspjeh. Suprotno tome, roditeljski stil na školski uspjeh utječe indirektno, kao moderator odnosa između roditeljskih postupaka i školskog postignuća djeteta te preko efekata na djetetovo prihvaćanje roditeljskog utjecaja. Nadalje, prihvaćanje roditeljskih utjecaja moderira utjecaj roditeljskih postupaka i školskog uspjeha kao ishoda socijalizacijskog procesa.

Slika 1. Kontekstualni model stila roditeljstva (Darling i Steinberg, 1993.; preuzeto uz dopuštenje autora)



Istraživanja su pokazala da su roditeljske aspiracije, ciljevi i vrijednosti, ali i ponašanja roditelja povezana s akademskim postignućem učenika (Okagaki i Frensch, 1998.; Spera i sur. 2009.; Spera, 2005.; Wentzel, 1998.). Aktivna uključenost roditelja u život djece povezana je s pozitivnim akademskim i ponašajnim ishodima (Fisher i sur. 2003.). Povezanost uključenosti roditelja i školskog postignuća također varira ovisno o vrsti uključenosti (bihevioralna uključenost: uključenost u školske aktivnosti ili u pomoć u učenju kod kuće; kognitivna uključenost koja se odnosi na poticajne aktivnosti i iskustva; te osobnu uključenost koja se odnosi na stavove i očekivanja roditelja o školi i učenju) i o dobi učenika (Hill i Tyson, 2009.; Spera, 2005.). Niska razina nadgledanja od strane roditelja rizični je faktor za pojavu antisocijalnog ponašanja, teškoća u školi i sličnih problema kod djece (Fisher i sur., 2003.).

Roditeljski odgojni stil zbroj je roditeljskih stavova prema djetetu, emocionalne klime unutar koje se odvijaju različiti roditeljski postupci, te je od središnje važnosti za uspješnost roditeljstva budući da o njemu ovisi hoće li i kako dijete prihvatiti roditeljske postupke (Čudina-Obradović i Obradović, 2003.). Brojna su istraživanja pokazala pozitivnu povezanost autoritativnog (demokratski-dosljednog) stila roditeljstva i školskog uspjeha učenika (Dornbusch i sur., 1987.; Mandara, 2006.; Seid i Mikre, 2008.; Spera, 2005.; Steinberg i sur., 1992.). Kada roditelji pokazuju više prihvaćanja i kada manje koriste restiktivnu i agresivnu psihološku kontrolu, adolescenti imaju bolji školski uspjeh (Lakshmi i Arora, 2006.; Rohner, 2010.). Općenito, pozitivna interakcija roditelj-dijete, koja uključuje podršku od strane roditelja, konzistentnost u discipliniranju i racionalno roditeljsko ponašanje, kao i

negativna, u smislu neefikasnog i agresivnog roditeljstva, disfunkcionalnosti obitelji pokazuju značajnu povezanost s akademskim postignućem (Adams i Ryan, 2000.).

ODNOS SES-A OBITELJI I OBITELJSKIH PROCESNIH VARIJABLI I NJIHOV UTJECAJ NA ŠKOLSKI USPJEH

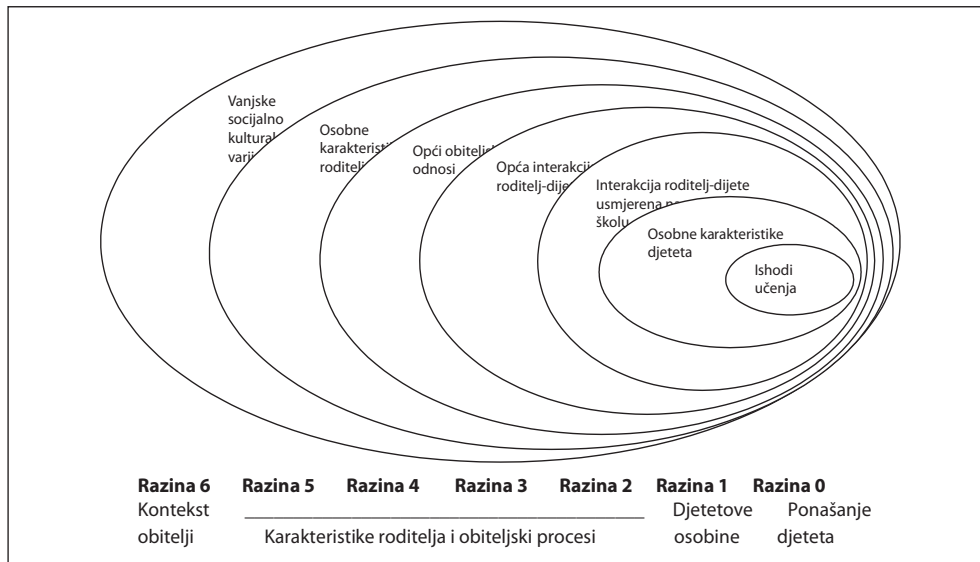
Čudina-Obradović i Obradović (1995.) ističu da SES nije dobar samostalni prediktor školske uspješnosti te da se značajno povećanje povezanosti sa školskim uspjehom postiže uključivanjem obiteljskih procesnih varijabli poput obiteljske obrazovne atmosfere (White, 1982.). Međutim, dosadašnja istraživanja nisu dala jasnu sliku o pojedinačnom doprinosu sociodemografskih karakteristika obitelji i roditeljskog ponašanja u objašnjenju školskog uspjeha, odnosno o relativnoj važnosti ove dvije skupine obiteljskih varijabli. Naime, istraživanja ukazuju na složenu dinamiku odnosa između ovih dviju skupina obiteljskih varijabli i njihovog utjecaja na školski uspjeh. Steinberg sa suradnicima smatra da se odnos između roditeljskog ponašanja i uspjeha djece u školi može generalizirati na različite razine SES-a i strukture obitelji (Steinberg, 2001.; Steinberg i sur., 1992.), ukazujući da socioekonomske prilike obitelji nemaju moderirajući efekt na taj odnos, i naglašavajući veću važnost roditeljskog ponašanja. S druge strane, istraživana je medijacijski efekt roditeljskih postupaka na odnos između socioekonomskih činitelja i školskog uspjeha. Stevenson i Baker (1987., prema Casanova i sur., 2005.) pokazali su da na odnos razine obrazovanja roditelja i akademskog postignuća učenika utječe roditeljska uključenost. Čini se da SES na školsko postignuće utječe dvojako, direktno preko (ekonomske moći) i indirektno preko roditeljskih postupaka. Model obiteljske investicije (Mayer, 1997., prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006.) objašnjava direktan utjecaj SES na školski uspjeh. Ekonomska moć obitelji utječe na mogućnost kupnje opreme i nastavnih materijala, osiguravanje putovanja, izleta, tečajeva i sličnih oblika dodatnog poučavanja, što onda utječe na kognitivni razvoj a samim tim i na školsku uspješnost. Conger i suradnici (2002.) kroz model obiteljskog stresa naglašavaju da ekonomske teškoće i roditeljska percepcija ekonomskih teškoća utječu na emocionalne teškoće roditelja i roditeljske sukobe, što dovodi do promjena roditeljskog stila i odnosa (u smislu pomanjkanja topline, a povećanja strogosti prema djeci). Ovakvo »stanje« u obitelji vodi k emocionalnim teškoćama djece i problematičnom ponašanju, a u konačnici i slabijem školskom uspjehu. McNeal (2001.) također naglašava da ekonomske teškoće povezane s niskim SES-om vode k teškoćama u roditeljstvu, povećavaju obiteljske konflikte te povećavaju vjerojatnost depresije roditelja. Ova, ali i neka druga istraživanja sugeriraju da SES, odnosno sociodemografske karakteristike obitelji imaju moderatorsku ulogu u

odnosu roditeljskih ponašanja i školskog postignuća. Kritike ekonomskih modela ističu da je utjecaj ekonomske moći obitelji samo prividan te da pravi utjecaj zapravo imaju inteligencija i obrazovanje roditelja. Školska sprema roditelja pokazuje značajnu povezanost s uspjehom djece u školi. Djeca obrazovanijih roditelja postižu u prosjeku bolje rezultate u školi (Bowey, 1995.; Luster i McAdoo, 1996.; Rečić, 2003.; Smith i Dixon, 1995.). Obrazovanje roditelja može djelovati na školski uspjeh djeteta na više načina, preko roditeljskog odnosa (manje obrazovani roditelji češće pokazuju autoritaran stil roditeljstva (Lacković-Grgin, 1977.; Spera, 2005.), postupaka odgoja, roditeljske uključenosti, najšire rečeno preko govornih i iskustvenih poticaja u obitelji (Čudina-Obradović i Obradović, 2006.). Obrazovaniji roditelji su u većoj mogućnosti osigurati bolje mogućnosti obrazovanja, pomagati djetetu u učenju te im na taj način prenijeti kognitivne kompetencije. Postavljanjem većih zahtjeva pred dijete, prenošenjem stavova i uvjerenja o važnosti školovanja te uključenosti u proces obrazovanja i suradnjom sa školom obrazovaniji roditelji utječu na uspjeh svoje djece u školi (Noack, 2004.). Istraživanja posebno naglašavaju važnost obrazovanja majke, budući da je ona najčešće više nego otac uključena u svakodnevne školske aktivnosti (Markuš, 2005.). Linver, Brooks-Gunn i Kohen (2002.) provjerili su oba modela ekonomske moći obitelji i pokazali da se ova dva modela nadopunjuju, odnosno da su za dobar kognitivni razvoj djeteta najvažnije posredničke obiteljske varijable: roditeljski odgojni stil i oprema doma poticajnim priborom. U istraživanju Linverove i suradnika ekonomska moć obitelji povezana je s poticajnijom kućnom okolinom, ali i s odnosom među roditeljima, odnosno s manjim emocionalnim problemima majke, pozitivnijim odnosom majke prema djetetu i kvalitetnijim roditeljstvom, što onda dovodi do boljih kognitivnih rezultata. Autori naglašavaju da neke karakteristike majke, poput slušne verbalne sposobnosti (mjerene Peabody Slikovnim testom rječnika) samostalno doprinose razvojnim ishodima kod djece, ali da su efekti roditeljstva i obiteljske okoline jači. Casanova sa suradnicima (2005.) zaključuje da su socioekonomske varijable bolji prediktor školskog postignuća u skupini adolescenata s prosječnim postignućem, a obiteljske varijable kod adolescenata s lošijim školskim uspjehom. Autori su općenito utvrdili jače efekte siromaštva u mlađe djece nego kod adolescenata (Linver i sur., 2002.; Čudina-Obradović i Obradović, 2006.), dok se obiteljski procesi (odnos između roditelja i djeteta, nadzor i podrška samostalnosti) te provođenje slobodnog vremena i utjecaj vršnjaka smatraju najvažnijim odrednicama djetetove socijalne, kognitivne i školske uspješnosti u adolescenciji (Keresteš, 2001.; Raboteg-Šarić, Sakoman i Brajša-Žganec, 2002.). Čini se da su međusobni odnosi obiteljskih varijabli, a i njihov odnos sa školskim uspjehom vrlo složeni te da su specifični s obzirom na karakteristike učenika, mjeru akademskog postignuća i širi socijalni kontekst.

Povezanost šireg socijalnog konteksta i školskog uspjeha

Većina istraživanja koja su se bavila utjecajem šireg kulturnog konteksta na različite varijable uspoređivala su zapadnjačku (individualističku) i istočnjačku (kolektivističku) kulturu ili različite etničke grupe u SAD-u. Ta su istraživanja pokazala da postoje razlike u akademskom postignuću (Braš Roth i sur., 2007.; Eng i sur., 2008.; Ogbu, 1992.), roditeljskim vjerovanjima, ciljevima i vrijednostima (Davis-Kean, 2005.; Otsuka, 2006.; Wigfield i sur., 2006.) te ponašanju roditelja (Chao, 2001., 1994.; Franco, 2010.; Kim i Rohner, 2002.; Leung i sur., 1998.; Payne, 2003.; Zervides i Knowles, 2007.) u različitim kulturama. Dornbush sa suradnicima (1987.) pokazao je da azijskoamerički, afroamerički i latinoamerički roditelji pokazuju višu razinu autoritarnosti a nižu autoritativnosti nego europskoamerički roditelji. Iako se autoritativan stil roditeljstva smatra kao optimalan odgojni stil, istraživanja provedena na uzorcima američkih adolescenata pokazala su da je jače povezan s akademskim postignućem adolescenata europsko-američkog podrijetla nego kod adolescenata azijskog, afričkog i latinoameričkog podrijetla (prema Darling i Steinberg, 1993.; Dornbusch i sur., 1987.). Steinberg je sa suradnici (1992.) pronašao da je autoritativan stil roditeljstva visoko povezan sa školskim uspjehom i angažmanom učenika u školi, izuzev kod afričkoameričkih učenika kod kojih nije bilo povezanosti, dok je kod latinoameričkih učenika visoku povezanost s angažmanom učenika pokazao autoritaran stil roditeljstva. Leung je sa suradnicima (1998.) provela istraživanje u SAD-u, Hong Kongu, Kini i Australiji, i utvrdila da je autoritaran stil roditeljstva negativno povezan s školskim uspjehom u svim državama izuzev Hong Konga, gdje je povezanost bila pozitivna. Novija pak istraživanja (Assadi i sur., 2007.; Steinberg, 2001.; Varela i sur., 2004.) sugeriraju da roditelji nezapadnjačkih ili manjinskih skupina dominantno ipak koriste autoritativan stil roditeljstva. Moguće je da se društvene promjene koje se događaju vrlo brzo, a uključuju ekonomske, demografske i kulturne promjene, odražavaju i na promjene u obiteljskim odnosima. Modeli koji opisuju odnos obiteljskih varijabli i školskog postignuća naglašavaju da se utjecaj kulture očituje preko roditeljskih vrijednosti, vjerovanja i ciljeva (Darling i Steinberg, 1993.). Slično naglašavaju i Adams i Ryan (2005.) u tzv. Modelu odnosa obitelj-škola.

Slika 2. Model odnosa obitelj – škola (Adams i Ryan, 2005.; preuzeto uz dopuštenje autora)



Model pretpostavlja da su efekti duž proksimo-distalne dimenzije dvosmjerni te da intenzitet interakcije raste između susjednih razina. Na osnovi ovog modela i dosada prikazanih rezultata, možemo zaključiti da socijalne i kulturalne varijable (mjesto življenja, kultura) utječu na karakteristike roditelja (vjerovanja, vrijednosti i ciljevi). Karakteristike roditelja utječu na opće obiteljske odnose i interakciju roditelj-dijete (stil roditeljstva i roditeljski postupci), a oni utječu na karakteristike učenika (ciljevi, vrijednosti, motivacija, strategije učenja). S druge strane, karakteristike učenika u direktnom su odnosu sa školskim uspjehom.

Budući da istraživanja sugeriraju da su varijable socioekonomskog statusa obitelji i kvalitete obiteljske interakcije povezane sa školskim uspjehom učenika, te da ti odnosi mogu varirati ovisno o spolu učenika i kulturnom kontekstu u kojem učenici žive, provedenim istraživanjem željeli smo odgovoriti na nekoliko problema: prvo, razlikuju li se učenici u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji po školskom uspjehu i kvaliteti obiteljske interakcije. Drugo, utvrditi prediktivnu »snagu« različitih skupova varijabli (pripadnost državi, socioekonomske prilike obitelji, vrsta škole, kvaliteta obiteljske interakcije i karakteristika učenika) u objašnjenju školskog uspjeha. Na kraju, željeli smo utvrditi koje se socioekonomske varijable i varijable obiteljske interakcije javljaju kao determinante školskog uspjeha učenika i učenica u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji, odnosno koliki je samostalni doprinos ovih dvaju skupova varijabli u objašnjenju školskog uspjeha

učenika. Pretpostavljamo da bi relacije između varijabli obiteljske interakcije i socioekonomskih obiteljskih obilježja u odnosu na školsko postignuće mogle biti različite s obzirom na pripadnost državi.

METODA

ISPITANICI

Ispitivanje je provedeno na prigodnom uzorku od 1 033 učenika, od čega je 390 učenika iz Hrvatske (Zadar, srednja Dalmacija), 353 učenika iz Bosne i Hercegovine (Žepče, središnja Bosna) i 290 iz Makedonije (Skopje). U sve tri države uključena su po četiri razreda od prvog do četvrtog razreda gimnazija i strukovnih škola. U uzorku je bilo podjednako učenika strukovnih škola i učenika gimnazija. Od ukupnog broja učenika mladića je bilo 444 (42,98%), a djevojaka 581 (56,24%). Osam učenika (0,77%) nije odgovorilo na pitanje o spolu. Prosječna dob učenika bila je 16 godina. Ispitivanje je provedeno skupno, za vrijeme redovite nastave, u trajanju od dvadesetak minuta.

MJERNI INSTRUMENTI

Upitnik sociodemografskih obilježja. Pomoću ovog upitnika prikupljeni su podaci o spolu i dobi ispitanika, školi i razredu koji pohađaju te općem školskom uspjehu na polugodištu školske 2006./2007. godine. Osim toga, prikupljeni su podaci o mjestu življenja (selo-grad), obrazovanju roditelja (1- nezavršena osnovna škola, 2- završena osnovna škola, 3- završena stručna škola, 4- završena srednja škola, 5- završena visoka škola ili fakultet, 6- završen magisterij ili doktorat) i radnom statusu roditelja (1- zaposlen, 2- nezaposlen). Na kraju su učenici procjenjivali materijalne prilike obitelji (1- puno bolje od većine vršnjaka, 2- bolje nego kod većine vršnjaka, 3- prosječno, 4- lošije od većine vršnjaka i 5- puno lošije od većine vršnjaka).

Skala zadovoljstva vlastitom obitelji (Vulić-Prtorić, 2004.) ispituje djetetove osjećaje prema obitelji u cjelini i njegovo zadovoljstvo obiteljskim životom. Sastoji se od 11 tvrdnji koje se odnose na osjećaje sigurnosti, sreće i zadovoljstva s obitelji (npr. *Za mene je moja obitelj izvor utjehe i zadovoljstva.*). Ispitanici na skali od 5 stupnjeva procjenjuju koliko je svaka od tvrdnji za njih točna (1- uopće nije točno, 5- u potpunosti točno). Skala je pokazala jednofaktorsku strukturu i visoki koeficijent unutarnje pouzdanosti (Cronbach alpha iznosi 0,90) (Klarin i Šimić Šašić, 2009.).

Skala percepcije roditeljskog ponašanja (Macuka, 2007.) mjeri odbacivanje, prihvaćanje i psihološku kontrolu (posebno za majku i oca). Subskala odbacivanje

uključuje 8 tvrdnji (pr. *Ne pokazuje mi da me voli.* i *Imam osjećaj da me ne primjećuje.*), a mjeri negativan emocionalni odnos djeteta s majkom i ocem. Prihvaćanje se odnosi na pozitivan emocionalni odnos između roditelja i djeteta (*Ja i moja majka/otac imamo iskren odnos., Pruža mi sigurnost.*). Ova subskala uključuje 7 tvrdnji. Dimenzija kontrole odnosi se na mehanizme ponašanja koji su usmjereni na modificiranje dječjeg ponašanja, poput kažnjavanja, upućivanja prijetnji, podcjenjivanja, uspoređivanja s drugom djecom i slično (*Ismijava me pred drugima., Rijetko mi se smiješi.*) i može se definirati kao psihološka kontrola. Ispitanici su na skali od pet stupnjeva procjenjivali u kojoj mjeri je svaka tvrdnja za njih točna (1- uopće nije točno, 5- u potpunosti točno). Faktorskim analizama s ograničenjem na jedan faktor potvrđene su jednofaktorske strukture subskala na sva tri uzorka. Za subskalu kontrole (i za oca i za majku) na uzorku učenika iz BiH i Makedonije, ali i na ukupnom uzorku, tvrdnja *Često mi »drži predavanja« kako se trebam ponašati* nije imala zadovoljavajuće faktorsko zasićenje, niti zadovoljavajuću povezanost s ukupnim rezultatom pa je isključena iz daljnjih analiza. Koeficijenti unutarnje pouzdanosti za sve subskale na sva tri uzorka bili su zadovoljavajući i kretali su se od 0,66 do 0,87¹.

Skala usamljenosti u obitelji (Ćubela-Adorić, 2004.) mjeri odnose u obitelji i zadovoljstvo različitim aspektima odnosa u obitelji kao što su zadovoljenje potrebe za pripadanjem, razumijevanje, pružanje podrške i dijeljenje emocija (npr. *Nikome u mojoj obitelji nije stalo do mene., Osjećam da pripadam svojoj obitelji.*). Ispitanici su pomoću skale od pet stupnjeva trebali procijeniti koliko je svaka od tvrdnji za njih točna (1- uopće nije točno, 5- u potpunosti točno). Skala je pokazala jednofaktorsku strukturu, s tim da je tvrdnja *Zaista mi je stalo do moje obitelji* zbog niske povezanosti s ukupnim rezultatom izostavljena iz daljnjih analiza. Koeficijent unutarnje pouzdanosti skale iznosio je 0,88 (Klarin i Šimić Šašić, 2009.).

REZULTATI

Kako bismo ispitali odnose između sociodemografskih obilježja i kvalitete obiteljske interakcije u odnosu na školsko postignuće učenika u tri države, analize rezultata provedene su u nekoliko koraka. Budući da sociodemografske varijable mogu imati efekte na školski uspjeh i kvalitetu obiteljske interakcije, prvo smo

¹ Najnižu pouzdanost, 0,66 pokazala je subskala prihvaćanje – majka na uzorku učenika u Makedoniji. Povezanost tvrdnje *Mogu pričati s njom o intimnim stvarima s ukupnim rezultatom* iznosila je 0,24. Ova tvrdnja je na preostala dva uzorka, ali i na ukupnom uzorku, pokazala zadovoljavajuću povezanost s ukupnim rezultatom. Kako se radi o najmanjem uzorku, i niskom ali prihvatljivom koeficijentu pouzdanosti, ova čestica je ipak zadržana prilikom formiranja ukupnog rezultata. Osim toga, izbacivanje ove čestice ne doprinosi povećanju pouzdanosti. Preostali koeficijenti unutarnje pouzdanosti subskala iznosili su od 0,78 do 0,87.

provjerili postoje li razlike u strukturi uzoraka s obzirom na sociodemografska obilježja.

Rezultati su pokazali da ne postoje razlike u strukturi uzoraka s obzirom na spol učenika ($\chi^2=0,08$, $p=0,96$), ali je razlika zabilježena za dob učenika ($F=4,24$; $p=0,01$). Učenici u Makedoniji mlađi su od učenika u BiH ($M_1=16,42$; $M_2=16,68$). Zabilježena je razlika i za vrstu škole koju učenici pohađaju ($\chi^2=10,54$, $p=0,01$). U uzorku učenika iz Makedonije 62,07% učenika pohađa gimnazije, dok je u uzorku iz Hrvatske taj postotak 54,36%, a u uzorku u BiH 49,29%. Testiranje značajnosti razlika u socioekonomskim obilježjima obitelji pokazalo je značajne razlike za sve varijable izuzev zaposlenosti oca ($\chi^2=0,36$, $p=0,83$). Najviše zaposlenih majki ($\chi^2=203,05$, $p=0,00$) je u Makedoniji (78,62%) pa u Hrvatskoj (69,49%), a najmanje u BiH (27,48%). Roditelji učenika u Makedoniji imaju najvišu razinu naobrazbe, a najnižu imaju roditelji učenika u BiH ($\chi^2(\text{očevi})=163,51$; $p=0,00$; $\chi^2(\text{majke})=279,34$; $p=0,00$). Kao primjer navest ćemo postotke roditelja koji imaju završenu visoku školu ili fakultet: u Makedoniji 35,86% očeva i 33,45% majki, u Hrvatskoj 28,46% očeva i 27,18% majki, a u BiH 11,33% očeva i tek 6,23% majki. Značajne razlike utvrđene su i za varijablu mjesto življenja ($\chi^2=383,35$; $p=0,00$). U Makedoniji 90,69% učenika živi u gradu, u Hrvatskoj 63,59%, a u BiH tek 15,86%. Na kraju, učenici u Makedoniji materijalne prilike obitelji procjenjuju boljim nego učenici u Hrvatskoj i BiH ($F=7,72$, $p=0,00$).

Nakon testiranja značajnost razlika u sociodemografskim varijablama, dvo-smjernim analizama varijance testirali smo značajnost razlika u školskom uspjehu i varijablama kvalitete obiteljske interakcije s obzirom na spol učenika i pripadnost državi. Rezultati su prikazani u tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivna statistika i rezultati dvosmjernih analiza varijance za školski uspjeh i varijable obiteljske interakcije s obzirom na spol i pripadnost kulturi

Varijable	Hrvatska			BIH			Makedonija			F ⁵	p			
	M		sd	M		sd	M		sd					
	M	sd		M	sd		M	sd						
Školski uspjeh	3,94	0,74	4,30	0,56	3,50	0,71	4,06	0,71	4,15	0,89	4,33	0,85	33,85	0,00
Zadovoljstvo obitelji	45,37	6,93	45,96	7,79	48,26	6,19	45,74	8,11	43,16	8,59	43,83	9,04	15,59	0,00
Odbacivanje majke	15,47	5,92	14,02	5,89	15,74	5,31	14,60	6,10	16,72	6,87	14,53	6,90	1,69	0,19
Prihvaćanje majke	25,35	5,05	26,85	5,40	26,23	5,29	26,96	5,75	25,23	6,08	27,06	7,37	0,74	0,48
Kontrola majke	18,54	7,02	17,13	6,93	17,96	5,88	18,25	6,71	18,41	7,92	17,91	7,64	0,21	0,81
Odbacivanje oca	16,91	5,82	16,14	6,75	16,97	5,60	16,57	6,41	16,95	6,62	15,52	6,37	0,55	0,59
Prihvaćanje oca	24,61	5,29	24,02	5,61	25,66	4,98	24,03	5,29	25,27	5,75	24,50	5,49	1,24	0,29
Kontrola oca	18,09	6,85	16,66	7,05	17,69	5,61	17,99	6,65	18,23	7,32	18,16	8,12	1,15	0,32
Usamljenost u obitelji	16,93	6,34	15,64	6,88	17,10	5,84	16,82	6,84	20,15	8,77	18,95	8,61	17,75	0,00
													4,08	0,04
													0,51	0,60

⁵ Prva vrijednost odnosi se na razlike s obzirom na državu, druga na razlike s obzirom na spol učenika, a treća na interakciju država x spol.

Rezultati dvosmjernih analiza varijance pokazali su da učenici u BiH imaju lošiji školski uspjeh nego učenici u Hrvatskoj i Makedoniji. Spolne razlike sugeriraju da su djevojke uspješnije u školi nego mladići. Razlike u školskom uspjehu s obzirom na pripadnost državi i spol učenika sugeriraju da mladići u BiH imaju lošiji školski uspjeh od svih preostalih skupina učenika. Nadalje, školski uspjeh djevojaka u BiH i mladića u Hrvatskoj lošiji je od uspjeha djevojaka u Hrvatskoj i Makedoniji. Učenici u Makedoniji manje su zadovoljni vlastitim obiteljima nego učenici u Hrvatskoj i BiH. Značajna interakcija pripadnosti državi i spola ukazuje da je razlika statistički značajna između mladića u BiH i mladića i djevojaka u Makedoniji, odnosno da su mladići u BiH zadovoljniji svojim obiteljima nego djevojke i mladići u Makedoniji. Slične razlike s obzirom na pripadnost državi utvrđene su i za varijablu usamljenost u obitelji. Učenici u Makedoniji osjećaju se usamljenijima u svojim obiteljima nego učenici u Hrvatskoj i BiH. Mladići osjećaju veću usamljenost nego djevojke. Za varijable prihvaćanja i odbijanje od strane oca i majke utvrdili smo samo spolne razlike, dok za varijablu psihološka kontrola nisu utvrđene razlike niti po jednom kriteriju. Djevojke odbacivanje od strane majke procjenju nižim, a prihvaćanje višim nego mladići. S druge strane, i prihvaćanje i odbacivanje od strane oca mladići procjenjuju višim nego djevojke.

Rezultati dvosmjernih analiza varijance ukazuju da se učenici u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji razlikuju po školskom uspjehu, zadovoljstvu vlastitom obitelji i usamljenosti u obitelji. Kako su se uzorci na kojima je istraživanje provedeno pokazali kao izrazito heterogeni, a kako bismo provjerili efekte pripadnosti državi na školski uspjeh i učeničku percepciju zadovoljstva i usamljenosti u obitelji, proveli smo analize kovarijance, u kojima su spol i dob učenika, vrsta škole, mjesto življenja, obrazovanje i radni status roditelja te procjena materijalnih prilika tretirane kao kovarijate. Odlučili smo se kontrolirati utjecaj svih ovih varijabli (iako se uzorci nisu razlikovali po spolu i zaposlenosti oca) jer smo izračunavanjem koeficijenata korelacija na sva tri uzorka, utvrdili povezanost ovih varijabli sa školskim uspjehom. Navedene varijable pokazale su u ova tri uzorka različitu (nisku do umjerenu) povezanost sa školskim uspjehom, a neke od njih bile su povezane i s varijablama kvalitete obiteljske interakcije. Rezultati analiza kovarijance pokazali su da razlike u školskom uspjehu ($F=4,58$, $p=0,01$), zadovoljstvu vlastitom obitelji ($F=3,98$, $p=0,02$) i usamljenosti u obitelji ($F=15,27$, $p=0,00$) mogu biti pripisane pripadnosti različitoj državi.

Kako bismo provjerili doprinos mjerenih varijabli u objašnjenju školskog uspjeha učenika, na cijelom uzorku proveli smo hijerarhijsku regresijsku analizu koja omogućuje izravnu usporedbu prediktivne »snage« pojedinih skupova varijabli (Buško, 2007.). Skupovi prediktorskih varijabli u regresijsku jednadžbu uvođeni su sukcesivnim koracima, prema unaprijed određenom redoslijedu s obzirom na status varijabli koji pretpostavlja Model odnosa obitelj-škola (Adams i Ryan, 2005.). Unutar svakog koraka, varijable prediktori u analizu se uvode simultano, što

omogućuje kontrolu njihovih interkorelacija (Buško, 2007.). Analize su provedene u pet koraka, pri čemu su izračunati standardizirani parcijalni regresijski koeficijenti (β) za svaku varijablu, koeficijent multiple korelacije (R) i promjene u količini objašnjene varijance kriterija zbog uvođenja novih varijabli u regresijsku jednadžbu (ΔR^2) te provedeni testovi značajnosti za doprinose pojedinih varijabli i regresijsku jednadžbu u cjelini. U prvom koraku procijenjena je povezanost pripadnosti državi i školskog uspjeha učenika, u drugom je ispitan samostalni doprinos obiteljskih socioekonomskih prilika povećanju objašnjenja varijance školskog uspjeha, u trećem samostalni doprinos vrste škole, u četvrtom kvalitete obiteljske interakcije, i na kraju, u petom koraku samostalni aditivni doprinos karakteristika učenika. Rezultati su prikazani u tablici 2.

Tablica 2. Rezultati hijerarhijske regresijske analize za školski uspjeh kao kriterijsku varijablu na cijelom uzorku

Prediktorski skupovi varijabli	β	β^1
1. korak: kultura		
Pripadnost državi	0,22**	0,12**
	R= 0,22 R ² =0,05**	
2. korak: socioekonomske varijable obitelji		
Mjesto življenja	-0,10**	-0,04
Obrazovanje otac	0,06	0,05
Obrazovanje majke	0,13**	0,12*
Zaposlenost oca	-0,09*	-0,05
Zaposlenost majke	0,00	0,01
Procjena materijalnih prilika obitelji	0,07*	0,04
	R=0,31 $\Delta R^2=0,05^{**}$	
3. korak: škola		
Vrsta škole	0,20**	0,16**
	R=0,36 $\Delta R^2=0,04^{**}$	
4. korak: kvaliteta obiteljske interakcije		
Zadovoljstvo obitelji	-0,11*	-0,08
Odbijanje majke	-0,05	-0,04
Prihvatanje majke	0,03	-0,01
Kontrola majke	0,05	0,03
Odbijanje oca	0,03	0,06
Prihvatanje oca	-0,07	-0,01
Kontrola oca	-0,12**	-0,11*
Usamljenost u obitelji	-0,16**	-0,14*
	R=0,40 $\Delta R^2=0,03^{**}$	
5. korak: karakteristike učenika		
Spol	0,20**	0,20**
Dob	0,03	0,03
	R=0,44 $\Delta R^2=0,04^{**}$	

β = standardizirani parcijalni regresijski koeficijenti; β^1 = vrijednost bete u posljednjoj jednadžbi analize; R=koeficijent multiple korelacije; R²=koeficijent multiple determinacije; ΔR =promjena koeficijenta multiple determinacije; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Odabrani skup prediktora objašnjava oko 20% varijance školskog uspjeha ($R^2=0,20$). Pripadnost državi (kulturi) u prvom koraku objašnjava 5% varijance školskog uspjeha, dok socioekonomska obiteljska obilježja objašnjavaju dodatnih 5% varijance kriterija. U trećem koraku, vrsta škole koju učenici pohađaju objašnjava dodatnih 4%, a varijable obiteljske interakcije, u četvrtom koraku objašnjavaju još 3% individualnih razlika u školskom uspjehu. Karakteristike učenika (spol i dob) u zadnjem koraku pokazuju samostalni aditivni doprinos školskom uspjehu od 4%. Vrijednosti prikazanih regresijskih koeficijenata općenito ukazuju da bolji školski uspjeh imaju učenici iz Makedonije, učenici koji žive u gradu, čije su majke obrazovanije, a očevi zaposleni, te učenici koji materijalne prilike obitelji procjenjuju boljim. Bolji školski uspjeh imaju učenici gimnazija. Nadalje, bolji školski uspjeh imaju učenici koji su manje zadovoljni vlastitom obitelji, koji percipiraju nižu razinu psihološke kontrole od strane oca i koji su manje usamljeni u obitelji. Na kraju, bolji školski uspjeh imaju učenice. Iz podataka o regresijskim koeficijentima izračunatim u posljednjem koraku vidljivo je da pripadnost državi zadržava značajan ali nešto manji regresijski koeficijent nego u prvom koraku. Od socioekonomskih obilježja obitelji, značajan prediktor školskog uspjeha u zadnjem koraku ostaje samo obrazovanje majke. Vrsta škole također zadržava značajan samostalan doprinos školskom uspjehu i nakon uvođenja varijabli obiteljske interakcije te osobnih karakteristika učenika (regresijski koeficijent je nešto niži). Kontrola oca i usamljenost u obitelji ostaju značajni prediktori školskog uspjeha i u zadnjem koraku regresijske analize. Pojedinačni najjači prediktori su spol i vrsta škole. Od sociodemografskih varijabli obitelji najjači prediktor školskog uspjeha je obrazovanje majke, a od varijabli kojima smo mjerili obiteljske interakcije osjećaj usamljenosti u obitelji.

Koeficijenti korelacija između sociodemografskih varijabli i varijabli obiteljske interakcije sa školskim uspjehom učenika u ova tri uzorka pokazuju različite odnose. Povezanost sa školskim uspjehom u Hrvatskoj i BiH pokazuju spol učenika ($r=0,36$, $p=0,00$; $r=0,27$, $p=0,00$) i vrsta škole ($r=0,34$, $p=0,00$; $r=0,41$, $p=0,00$), a u Makedoniji dob učenika ($r=0,21$, $p=0,00$). Od varijabli indikatora SES obitelji, u Hrvatskoj povezanost s akademskim postignućem adolescenata pokazuju: mjesto življenja ($r=-0,14$, $p=0,01$), obrazovanje oca ($r=0,14$, $p=0,01$), obrazovanje majke ($r=0,12$, $p=0,02$) i zaposlenost oca ($r=-0,10$, $p=0,05$). U BiH sve varijable, indikatori SES obitelji pokazuju povezanost sa školskim uspjehom: mjesto življenja ($r=-0,19$, $p=0,00$), obrazovanje oca ($r=0,19$, $p=0,00$), obrazovanje majke ($r=0,27$, $p=0,00$), zaposlenost oca ($r=-0,12$, $p=0,03$), zaposlenost majke ($r=-0,13$, $p=0,02$) i materijalne prilike obitelji ($r=0,12$, $p=0,03$). Kod učenika u Makedoniji samo zaposlenost oca pokazuje vrlo nisku povezanost sa školskim uspjehom ($r=-0,12$, $p=0,05$). Analiza povezanosti varijabli obiteljske interakcije i školskog uspjeha u ove tri države također

pokazuje neke razlike. U Hrvatskoj je školski uspjeh povezan s odbacivanjem ($r=-0,15$, $p=0,00$) i prihvaćanjem ($r=0,14$, $p=0,01$) majke te psihološkom kontrolom oca ($r=-0,12$, $p=0,02$) i usamljenošću u obitelji ($r=-0,18$, $p=0,00$). U BiH povezanost sa školskim uspjehom pokazuju prihvaćanje od strane oca ($r=-0,12$, $p=0,02$) i usamljenost u obitelji ($r=-0,11$, $p=0,04$). U Makedoniji samo psihološka kontrola oca pokazuje povezanost sa školskim uspjehom ($r=-0,20$, $p=0,00$). Općenito, kada sumiramo povezanost svih mjerenih varijabli i školskog uspjeha u ove tri države, zaključujemo sljedeće: u Hrvatskoj bolji školski uspjeh imaju učenice, učenici gimnazija, učenici koji žive u gradu, učenici čiji su roditelji obrazovaniji te učenici čiji očevi rade. Nadalje, bolji školski uspjeh imaju učenici koji ostvaruju pozitivan emocionalni odnos s roditeljima, odnosno kada majke pokazuju više prihvaćanja i manje odbacivanja, kada očevi manje psihološki kontroliraju i kada su manje usamljeni u svojim obiteljima. U BiH ponovno bolji školski uspjeh imaju učenice, učenici gimnazija, učenici koji žive u gradu, učenici čiji su roditelji obrazovaniji, zaposleni i učenici boljih materijalnih prilika u obitelji. Osim toga, bolji školski uspjeh imaju adolescenti čiji očevi pokazuju manje prihvaćanja i adolescenti koji se osjećaju manje usamljenima u svojim obiteljima. U Makedoniji bolji školski uspjeh imaju stariji učenici, učenici čiji su očevi zaposleni i učenici čiji očevi pokazuju nižu razinu psihološke kontrole.

Kako istraživanja sugeriraju da SES obitelji utječe na školski uspjeh učenika dvojako, direktno i indirektno preko obiteljske interakcije (Adams i Ryan, 2000.), dodatno smo izračunali povezanost između varijabli indikatora SES obitelji i varijabli kvalitete obiteljske interakcije za sva tri uzorka učenika. Pokazalo se da su relacije ovih varijabli različite s obzirom na pripadnost državi. U Hrvatskoj, mjesto življenja, zaposlenost oca i majke te procjena materijalnih prilika obitelji pokazuju povezanost s kvalitetom obiteljske interakcije. Učenici koji žive na selu zadovoljniji su vlastitim obiteljima ($r=0,13$, $p=0,01$) te procjenjuju višim prihvaćanje od strane majke ($r=0,11$, $p=0,04$). Nezaposlenost oca povezana je s nižom razinom zadovoljstva vlastitom obitelji ($r=-0,14$, $p=0,01$), više odbacivanja od strane majke ($r=0,11$, $p=0,03$) te većim osjećajem usamljenosti u obitelji ($r=0,18$, $p=0,00$). Nezaposlene majke pokazuju više odbacivanja u interakciji s adolescentima ($r=0,10$, $p=0,05$). Na kraju, lošije materijalne prilike povezane su s nezadovoljstvom vlastitom obitelji ($r=-0,16$, $p=0,00$), s više odbacivanja ($r=0,13$, $p=0,01$) i manje prihvaćanja oca u interakciji s adolescentima ($r=-0,12$, $p=0,02$) te s većom usamljenošću u obitelji ($r=0,12$, $p=0,02$). U BiH povezanost s kvalitetom obiteljske interakcije pokazuju mjesto življenja, zaposlenost i obrazovanje oca te procjena materijalnih prilika obitelji. Majke na selu pokazuju više odbacivanja ($r=0,12$, $p=0,03$), manje prihvaćanja ($r=-0,13$, $p=0,02$) i više psihološke kontrole prema adolescentima ($r=0,11$, $p=0,03$). Više prihvaćanja pokazuju manje obrazovani očevi ($r=-0,12$, $p=0,03$). Nezaposlenost oca

povezana je s više odbacivanja ($r=0,15$, $p=0,01$) i više psihološke kontrole od strane oca ($r=0,14$, $p=0,01$). Na kraju, materijalne prilike obitelji pokazuju povezanost sa skoro svim varijablama obiteljske interakcije. Lošije materijalne prilike povezane su s nezadovoljstvom vlastitom obitelji ($r=-0,19$, $p=0,00$), višom razinom odbacivanja majke i oca ($r=0,11$, $p=0,05$; $r=0,13$, $p=0,01$), višom razinom psihološke kontrole majke i oca (za oboje $r=0,18$, $p=0,00$) i s manje prihvaćanja od strane majke i oca ($r=-0,11$, $p=0,05$; $r=-0,16$, $p=0,00$) u interakciji s adolescentima. U Makedoniji varijable obiteljske interakcije pokazuju povezanost sa zaposlenošću oca i procjenom materijalnih prilika obitelji. Kada su očevi nezaposleni i kada učenici materijalne prilike obitelji procjenjuju lošijima, niže je zadovoljstvo vlastitom obitelji ($r=-0,20$, $p=0,00$; $r=-0,16$, $p=0,01$), majke pokazuju više odbacivanja ($r=0,11$, $p=0,05$; $r=0,13$, $p=0,03$) kao i očevi ($r=0,20$, $p=0,00$; $r=0,21$, $p=0,00$), očevi dodatno više psihološki kontroliraju adolescente ($r=0,18$, $p=0,00$, $r=0,13$, $p=0,03$), a adolescenti doživljavaju višu razinu usamljenosti u obitelji ($r=0,19$, $p=0,00$; $r=0,15$, $p=0,01$).

Uspoređujući doprinos socioekonomskih obilježja obitelji i obiteljske interakcije na cijelom našem uzorku zaključujemo da obje skupine varijabli objašnjavaju mali postotak varijance školskog uspjeha, s tim da je doprinos varijabli obiteljske interakcije nešto manji. Kako se pokazalo da ove obiteljske varijable pokazuju različite odnose sa školskim uspjehom učenika u naša tri uzorka, ali međusobno, te uvažavajući rezultate o spolnim razlikama u školskom uspjehu i kvaliteti obiteljske interakcije, provjerili smo koje su obiteljske varijable značajni prediktori školskog uspjeha učenika i učenica u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji, odnosno koliki je pojedinačan doprinos socioekonomskih obiteljskih varijabli i kvalitete obiteljske interakcije u objašnjenju školskog uspjeha u učenika i učenica u različitim državama. U tu svrhu provedene su hijerarhijske regresijske analize posebno za djevojke posebno za mladiće u sve tri države. Rezultati su prikazani u tablici 3.

Tablica 3. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za školski uspjeh kao kriterijsku varijablu posebno za mladiće i djevojke i posebno za tri države

Korak	Hrvatska		BiH		Makedonija	
	M	Ž	M	Ž	M	Ž
1. Socioekonomske varijable obitelji						
Mjesto življenja	-0,18* (-0,18*)	0,03 (.02)	-0,18* (-0,16*)	-0,08 (-0,06)	0,11 (0,12)	-0,08 (-0,07)
Obrazovanje oca	-0,01 (0,04)	0,15 (.15)	0,08 (0,11)	0,02 (-0,04)	-0,11 (-0,08)	0,19* (0,14)
Obrazovanje majke	0,11 (0,09)	0,04 (.04)	0,07 (0,11)	0,32* (0,34*)	0,23* (0,22*)	-0,08 (-0,08)
Zaposlenost oca	-0,04 (0,04)	-0,15* (-.13)	0,01 (0,05)	-0,10 (-0,12)	0,01 (0,09)	-0,13 (-0,13)
Zaposlenost majke	0,02 (0,05)	-0,06 (-.07)	-0,16 (-0,15)	0,07 (0,09)	-0,04 (-0,02)	0,02 (-0,03)
Materijalne prilike obitelji	0,03 (0,03)	0,11 (.13)	0,21* (0,22*)	0,12 (0,12)	0,10 (0,10)	-0,08 (-0,08)
	R=0,23 R ² =0,05	R=0,25 R ² =0,06*	R=0,36 R ² =0,13*	R=0,36 R ² =0,13***	R=0,22 R ² =0,05	R=0,28 R ² =0,08*
2. Varijable obiteljske interakcije						
Zadovoljstvo obitelji	-0,05	-0,05	-0,10	-0,24*	-0,20	0,03
Odbacivanje majke	-0,11	-0,14	0,07	0,19	-0,23	-0,02
Prihvaćanje majke	0,24	-0,20	-0,03	0,05	0,14	-0,09
Kontrola majke	0,27*	-0,00	0,06	-0,25*	0,06	-0,04
Odbacivanje oca	0,30	-0,02	-0,00	-0,23	0,13	0,16
Prihvaćanje oca	-0,08	0,05	0,03	-0,20	-0,06	0,04
Kontrola oca	-0,27	-0,04	-0,24	0,24	-0,17	-0,33*
Usamljenost u obitelji	-0,19	-0,19	-0,12	-0,36*	-0,06	0,03
	R=0,36 ΔR ² =0,08	R=0,34 ΔR ² =0,05*	R=0,42 ΔR ² =0,05*	R=0,46 ΔR ² =0,08***	R=0,29 ΔR ² =0,03	R=0,39 ΔR ² =0,07*

Prikazane vrijednosti su standardizirani parcijalni regresijski koeficijenti, a vrijednosti u zagradama su vrijednosti Bete u posljepnoj jednadžbi analize; R=koeficijent multiple korelacije; R²=koeficijent multiple determinacije; ΔR²=promjena koeficijenta multiple determinacije; ***p<0,01; **p<0,01; *p<0,05

Rezultati regresijskih analiza pokazali su da obiteljske varijable kod mladića i djevojka u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji imaju ponešto različitu ulogu i objašnjavaju različite postotke varijance školskog uspjeha. Kod mladića u Hrvatskoj socioekonomske obiteljske varijable odgovorne su za 5% varijance školskog uspjeha, a varijable obiteljske interakcije za 8%. Pojedinačni značajni prediktori su mjesto življenja i kontrola majke (mjesto življenja zadržava značajan regresijski koeficijent i u drugom koraku analize). Bolji školski uspjeh imaju mladići koji žive u gradu i čije majke pokazuju višu razinu psihološke kontrole. Kod djevojaka u Hrvatskoj prvi skup varijabli objašnjava 6% varijance školskog uspjeha, a drugi 5% (zajedno 11%). Značajan regresijski koeficijent u prvom koraku analize pokazuje zaposlenost oca, ali se povezanost ove varijable sa školskim uspjehom učenika gubi nakon uvođenja varijabli obiteljske interakcije pa u tom slučaju niti jedna varijabla SES obitelji ne pokazuje značajan samostalni doprinos u objašnjenju školskog uspjeha djevojaka u Hrvatskoj. Kod mladića i djevojaka u BiH socioekonomske varijable obitelji objašnjavaju jednak postotak varijance kriterija (13%), ali su različite varijable značajni prediktori školskog uspjeha. Kod mladića mjesto življenja i materijalne prilike obitelji doprinose objašnjenju školskog uspjeha, a kod djevojaka obrazovanje majke (sva tri prediktora zadržavaju značajne regresijske koeficijente i nakon uvođenja varijabli obiteljske interakcije). Kod mladića niti jedna varijabla obiteljske interakcije nije značajan prediktor školskog uspjeha, dok su kod djevojaka zadovoljstvo obitelji, kontrola majke i osjećaj usamljenosti u obitelji. Tako kod mladića u BiH bolji školski uspjeh prati grad kao mjesto življenja i bolje materijalne prilike obitelji, a kod djevojaka, viša razina obrazovanja majke, manje zadovoljstvo vlastitom obitelji, manja psihološka kontrola majke i manja usamljenost u obitelji. Obiteljske varijable zajedno kod mladića u BiH objašnjavaju 18%, a kod djevojaka čak 21% varijance školskog uspjeha. U Makedoniji obiteljske varijable objašnjavaju 8% varijance školskog uspjeha kod mladića (socioekonomske 5%, a obiteljska interakcija 3%). Jedini značajan prediktor je obrazovanje majke. Što su majke obrazovanije to mladići u Makedoniji pokazuju bolji školski uspjeh. Kod djevojaka prvi skup varijabli objašnjava 8% a drugi 7% varijance kriterija. U prvom koraku značajan prediktor je obrazovanje oca. Uvođenjem varijabli obiteljske interakcije povezanost obrazovanja oca i školskog uspjeha postaje neznačajna, a značajan prediktor ostaje samo psihološka kontrola oca. Znači, bolji školski uspjeh imaju djevojke čiji očevi pokazuju manje psihološke kontrole.

RASPRAVA

Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju povezanost vanjskih socijalno-kulturnih varijabli, karakteristika roditelja, ponašanja roditelja te karakteristika učenika i školskog uspjeha učenika kako pretpostavlja Model odnosa obitelj-škola (Adams i Ryan, 2005.). Skup varijabli koje smo obuhvatili u našem istraživanju zajedno objašnjava 20% varijance školskog uspjeha učenika. Pojedinačni doprinos različitih skupova varijabli (pripadnost državi, socioekonomske obiteljske prilike, vrsta škole, kvaliteta obiteljske interakcije i spol i dob učenika) individualnim razlikama u školskom uspjehu učenika, relativno je mali, ali značajan i kreće se od 3% do 5%. Međuodnosi varijabli uključenih u Model odnosa obitelj-škola izrazito su kompleksni, neke od ovih varijabli pokazuju izravan, a neke neizravan doprinos akademskom postignuću adolescenata. Varijable poput pripadnosti državi, obrazovanja majke, vrste škole koju učenik pohađa, usamljenosti u obitelji i psihološke kontrole od strane oca te spola učenika u našem istraživanju pokazuju izravan doprinos školskom uspjehu. S druge strane, rezultati također ukazuju na moguće posredujuće efete, i to: vrste škole u doprinosu mjesta življenja i materijalnih prilika obitelji, obiteljske interakcije u doprinosu zaposlenosti oca te spola i dobi učenika u povezanosti zadovoljstva vlastitom obitelji i školskog uspjeha učenika. Naime, čini se da povezanost mjesta življenja i materijalnih prilika obitelji sa školskim uspjehom ovisi o vrsti škole koju učenici pohađaju. Ovaj odnos čini se logičnim jer učenici koji žive u gradu imaju bolje materijalne prilike ($r=0,08$, $p=0,01$) i češće pohađaju gimnazije ($r=-0,24$, $p=0,00$). Zaposlenost oca doprinosi školskom uspjehu preko kvalitete obiteljske interakcije. Kada je otac nezaposlen, manje je zadovoljstvo vlastitom obitelji ($r=-0,13$, $p=0,00$), veće odbacivanje majke ($r=0,09$, $p=0,01$) i oca ($r=0,14$, $p=0,00$), manje prihvaćanje oca ($r=-0,08$, $p=0,02$), veća psihološka kontrola oca ($r=0,12$, $p=0,00$) i veća usamljenost u obitelji ($r=0,14$, $p=0,00$). Čini se da je nezaposlenost oca ključna varijabla koja smanjuje kvalitetu obiteljske interakcije i na taj način doprinosi u objašnjenju školskog uspjeha adolescenata. Ovi rezultati potvrđuju utjecaj ekonomskih teškoća (koje prate nezaposlenost oca) na kvalitetu obiteljske interakcije (emocionalne teškoće roditelja i sukobe koji mjenjaju procesne obiteljske varijable, npr. stil rukovođenja) u skladu s Modelom obiteljskog stresa (Conger i sur., 2002.). Na kraju, čini se da doprinos zadovoljstva vlastitom obitelji u objašnjenju školskog uspjeha ovisi o spolu i dobi učenika. Moguće je da zadovoljstvo vlastitom obitelji, kao generalna mjera kvalitete obiteljske interakcije, različito doprinosi školskom uspjehu kod mladića i djevojaka, odnosno kod mlađih i starijih učenika. Istraživanja ukazuju na razlike u doprinosu SES i kvalitete obiteljske interakcije kod djece i adolescenata (Čudina-Obradović i Obradović, 2006.; Keresteš, 2001.; Raboteg-Šarić i sur., 2002.).

Iako u našem istraživanju, na cijelom uzorku nije utvrđena značajna povezanost dobi učenika i školskog uspjeha, kao ni zadovoljstva vlastitom obitelji i školskog uspjeha, utvrđena je niska ali značajna povezanost za dob i zadovoljstvo vlastitom obitelji ($r=0,08$, $p=0,01$). Moguće je da zadovoljstvo vlastitom obitelji doprinosi školskom uspjehu kod starijih, ali ne i kod mlađih adolescenata. Ove kao i neke druge neizravne (moderatorske i medijatorske) efekte sociodemografskih varijabli i varijabli obiteljske interakcije na školski uspjeh adolescenata trebalo bi provjeriti u nekim budućim istraživanjima.

Kako je naše istraživanje provedeno na prigodnom uzorku, odnosno uzorci učenika u Hrvatskoj, BiH i Makedoniji pokazali su se prilično heterogeni s obzirom na sociodemografske karakteristike, nije moguće izvoditi opće zaključke o razlikama u ove tri države, ali neki nalazi o odnosu sociodemografskih obilježja i kvalitete obiteljske interakcije sa školskim uspjehom učenika ipak mogu biti indikativni. Na osnovi utvrđenih razlika u socioekonomskim obiteljskim prilikama, zaključujemo da učenici u uzorku iz Makedonije imaju najbolji a učenici u uzorku iz BiH najlošiji socioekonomski status. Međutim, razlike u školskom uspjehu, zadovoljstvu vlastitom obitelji i percepciji usamljenosti u obitelji kod učenika u ove tri države ne možemo pripisati utvrđenim razlikama u sociodemografskim obilježjima, već širem društvenom kontekstu. Kako ove razlike ostaju značajne i nakon kontrole utjecaja karakteristika učenika i SES-a obitelji, čini se da razlike možemo tražiti u nekim širim socijalno-kulturnim razlikama, npr. sustavu vrijednosti, vjerovanja i očekivanja roditelja, koji mogu biti različiti kod pripadnika različitih kultura, kvaliteti obrazovnog sustava, koja može biti različita u ove tri države i slično. Ove pretpostavke trebala bi provjeriti neka buduća istraživanja. Učenici u Makedoniji manje su zadovoljni i percipiraju višu razinu usamljenosti u vlastitim obiteljima. U ranijem istraživanju (Klarin, Proroković i Šimić Šašić, 2010.) utvrdili smo snažniji utjecaj roditelja i vršnjaka na donošenje važnih odluka u životu kod adolescenata u BiH nego adolescenata u Hrvatskoj, što ukazuje na snažniju socijalnu mrežu koja okružuje adolescente u BiH. Moguće je da je kod učenika u Makedoniji ta mreža puno slabija nego kod učenika u druge dvije države pa su značajno manje zadovoljni i više usamljeni u svojim obiteljima. Percepcija roditeljskog prihvaćanja, odbacivanja i psihološke kontrole adolescenata u ove tri države je slična. Postojanje spolnih razlika potvrdila su i neka druga istraživanja (Keresteš, 1999.; Macuka, 2007.), ali povezanosti između spola djeteta i ponašanja roditelja nisu konzistentne.

Kako se u našem istraživanju pripadnost državi pokazala kao značajan prediktor školskog uspjeha adolescenata, detaljnije smo ispitali odnose sociodemografskih obilježja i kvalitete obiteljske interakcije sa školskim uspjehom učenika u ove tri države. Povezanost spola učenika i školskog uspjeha u Hrvatskoj i BiH u skladu je s dobro poznatim nalazima o boljem školskom uspjehu djevojaka (Foster, 1998.;

Livaditis i sur., 2003.; Raboteg-Šarić i sur., 2009.; Raboteg-Šarić i Brajša-Žganec, 2000.; Skelton i sur. 2007.; Younger i sur., 2005.; Povezanost vrste škole i školskog uspjeha adolescenata u Hrvatskoj i BiH također ne iznenađuje. Gimnazije primaju učenike s boljim školskim uspjehom, učenici upisuju gimnazije zbog opsežnijeg znanja i nastavka školovanja, za što će im opet trebati bolji školski uspjeh. Rezultati i nekih drugih istraživanja u Hrvatskoj ukazuju na isti zaključak (Grozdek, Kuterovac-Jagodić i Zarevski, 2007.). U Makedoniji povezanosti spola i vrste škole sa školskim uspjehom nisu značajne, ali je značajna povezanost školskog uspjeha s dobi učenika. Iako istraživanja općenito pokazuju da bolji školski uspjeh imaju mlađi učenici (Živčić-Bećirević i Rački, 2006.; Brdar i Bakarić, 2006.), u Makedoniji je odnos ovih obrnut, bolji školski uspjeh imaju stariji učenici.

U Hrvatskoj, BiH i Makedoniji različite varijable indikatori SES obitelji pokazuju povezanost sa školskim uspjehom učenika. Najviše značajnih koeficijenata povezanosti utvrđeno je na uzorku učenika u BiH, a najmanje u Makedoniji. Smjerovi povezanosti ovih varijabli slični su u sve tri države, i u skladu su s dosadašnjim rezultatima o umjerenoj pozitivnoj povezanosti SES obitelji i školskog uspjeha učenika diljem svijeta (Sirin, 2005.; White, 1982.).

Analiza povezanosti varijabli obiteljske interakcije i školskog uspjeha u ove tri države također pokazuje neke razlike. Ponovno su različite varijable kvalitete obiteljske interakcije povezane sa školskim uspjehom učenika u ove tri države. Najviše značajnih koeficijenata povezanosti utvrđeno je u Hrvatskoj, a najmanje u Makedoniji. Smjer povezanosti kvalitete obiteljske interakcije i školskog uspjeha učenika u ove tri države donekle je sličan. Bolji školski uspjeh povezan je s pozitivnijom obiteljskom atmosferom i ovi rezultati u skladu su s rezultatima dosadašnjih istraživanja. Više prihvatanja i manje odbacivanja od strane majke, manja psihološka kontrola oca i manja usamljenost u obitelji povezani su s boljim školskim uspjehom. Jedini rezultat koji donekle iznenađuje je negativna povezanost prihvatanja oca sa školskim uspjehom u BiH. Međutim, Chao (1994., 2001.) naglašava da je autoritarno roditeljstvo koje karakterizira niža razina prihvatanja i topline pozitivno povezano sa školskim uspjehom azijsko-američkih učenika. Ovi roditelji nastoje poboljšati postignuće svoje djece naglašavanjem ulaganja napora, samodiscipline, poslušnosti, što njihova djeca mogu percipirati kao brižnost, dok bi isti takav obrazac ponašanja djeca europsko-američkog podrijetla mogla identificirati kao kontrolirajući i »diktatorski« (Keshavarz i Baharudin, 2009.). Autori smatraju da su ove razlike posljedice razlika između kolektivističkih (istočnjačkih) i individualističkih (zapadnjačkih) kultura. Moguće je da je u tom smislu BiH više kolektivistička kultura te da su obitelji u BiH tradicionalnije, a samim tim »autoritativnost« oca ne podrazumijeva pokazivanje prihvatanja, podrške i topline, pa su takva ponašanja povezana s lošijim školskim uspjehom učenika.

Kako istraživanja sugeriraju da SES ima dvojak utjecaj na školsko postignuće, s jedne strane utječe direktno u smislu osiguravanja adekvatne obiteljske sredine, a s druge strane utječe na kvalitetu obiteljske interakcije, analizirali smo povezanost varijabli indikatora SES-a i kvalitete obiteljske interakcije u ove tri države. Rezultati ukazuju na zaključak da postoji generalna sličnost, u smislu da je kvalitetnija obiteljska interakcija povezana s boljim SES-om, što je u skladu s očekivanjima. Razlike koje se uočavaju odnose se ponovno na značajnost povezanosti različitih varijabli obiteljske interakcije s različitim indikatorima SES-a (npr. odbacivanje od strane majke u Hrvatskoj veće je kada je otac nezaposlen i kada je majka nezaposlena, u BiH kod majki koje žive na selu i kada su lošije materijalne prilike obitelji, a u Makedoniji kada su lošije materijalne prilike obitelji). Zanimljivo je istaknuti povezanost zadovoljstva obitelji i prihvaćanja majke u Hrvatskoj s mjestom življenja. Učenici koji žive na selu zadovoljniji su svojim obiteljima i njihove majke pokazuju višu razinu prihvaćanja. S druge strane, odbacivanje, prihvaćanje i kontrola majke u BiH također su povezani s mjestom življenja, ali je smjer povezanosti obrnut. Majke učenika koji žive na selu u BiH pokazuju više odbacivanja i višu kontrolu te manje prihvaćanja. Čini se da bi mjesto življenja (selo-grad) i pripadnost državi mogli imati moderatorski utjecaj na kvalitetu obiteljske interakcije. Moguće je da je »život na selu« u Hrvatskoj (u okolini Zadra) »prihvatljiviji« nego »život na selu« u BiH (okolica Žepča). Uzrok tome, ponovno, mogu biti objektivne razlike u socioekonomskim prilikama obitelji koje utječu na kvalitetu obiteljske interakcije, što bi svakako trebalo provjeriti u nekim budućim istraživanjima.

Uspoređujući pojedinačan doprinos varijabli indikatora SES-a i varijabli obiteljske interakcije kod mladića i djevojaka u ove tri države možemo zaključiti da objašnjavaju ponešto različit postotak varijance školskog uspjeha te da su različite obiteljske varijable značajni prediktori školskog uspjeha kod mladića i djevojaka u ove tri države. I drugi autori (Jimenez i sur., 2009.; Macuka i Burić, 2010.) navode slične postotke varijance školskog uspjeha objašnjene različitim obiteljskim varijablama. U Hrvatskoj kod mladića značajni prediktori boljeg školskog uspjeha su život u gradu i viša razinu psihološke kontrole majke. Odnos školskog uspjeha mladića i psihološke kontrole majke donekle iznenađuje i teško ga je interpretirati. Istraživanja uglavnom sugeriraju da učenici iz ruralnih sredina ostvaruju lošije akademsko postignuće (Borland i Howsen, 1999.) te da psihološka kontrola najčešće pokazuje negativne efekte na dobrobit (Bean i sur., 2006.), školski uspjeh i kompetentnost kod adolescenata (Lakshmi i Arora, 2006.). Povezanost mjesta življenja i općeg školskog uspjeha u našem istraživanju na cijelom uzorku podupire rezultate navedenih istraživanja, dok dimenzija kontrole kod oca i majke nije značajno povezana sa školskim uspjehom učenika. Moguće je da majke u Hrvatskoj

teže kontroliraju mladiće u razdoblju adolescencije pa pribjegavaju kažnjavanju, prijetnjama, podcjenjivanju i usporedbi s drugom djecom. Kod djevojaka u Hrvatskoj niti jedna obiteljska varijabla ne pokazuje značajan samostalan doprinos školskom uspjehu, ali se čini da kvaliteta obiteljske interakcije posreduje u odnosu zaposlenosti oca i školskog uspjeha. Kod mladića u BiH boljem školskom uspjehu doprinose život u gradu i bolje materijalne prilike obitelji, a kod djevojaka viša razina obrazovanja majke, niže zadovoljstvo vlastitom obitelji, manja psihološka kontrola od strane majke te manja usamljenost u obitelji. Svi odnosi su očekivani izuzev odnosa školskog uspjeha i zadovoljstva vlastitom obitelji. Kako učenici u BiH žive u lošijim ekonomskim prilikama, moguće je da lošiji obiteljski odnosi koji prate ekonomske teškoće više utječu na nezadovoljstvo obitelji kod djevojaka, ali ih ta »obiteljska situacija« ujedno motivira da postignu bolji uspjeh u životu kroz bolje obrazovanje. U Makedoniji boljem školskom uspjehu mladića doprinosi viša razina obrazovanja majki. Kod djevojaka značajan prediktor školskog uspjeha je psihološka kontrola oca, a čini se da varijable obiteljske interakcije posreduju u odnosu obrazovanja oca i školskog uspjeha.

Rezultati provedenog istraživanja sugeriraju da skup mjerenih obiteljskih varijabli omogućuje bolju predikciju školskog uspjeha kod djevojaka i mladića u BiH, nego u druge dvije države. Osim toga, čini se da SES obitelji ima najjači utjecaj na školsko postignuće učenika u BiH. Na osnovi dobivenih rezultata možemo zaključiti da, kada su učenici slični po adekvatnoj, poticajnoj obiteljskoj sredini (mogućnost osiguravanja opreme i nastavnih materijala te osiguravanja dodatnih oblika poučavanja, što djeci mogu osigurati roditelji višeg SES-a) školski uspjeh nije povezan s varijablama SES-a. S druge strane, kada su učenici slični po neadekvatnoj obiteljskoj okolini školski uspjeh je povezan s varijablama SES-a. Budući da socioekonomske obiteljske varijable u BiH i kod mladića i kod djevojaka objašnjavaju veći postotak varijance školskog uspjeha nego kod učenika iz preostalih dviju država, možemo zaključiti da je niži SES bolji prediktor školskog (ne) uspjeha nego visoki, što je u skladu s rezultatima dosadašnjih istraživanja koja su pokazala jasan utjecaj siromaštva (Čudina-Obradović i Obradović, 2006.), odnosno da je nizak SES faktor rizika za akademsko postignuće (Magdol, 1991.). Iako je naše istraživanje provedeno na uzorku adolescenata, a istraživanja pokazuju da je u adolescenciji važniji doprinos kvalitete obiteljske interakcije školskom uspjehu nego SES obitelji, istraživanja također pokazuju da siromaštvo prilično stabilan rizični faktor od predškolskog razdoblja do adolescencije. Moguće objašnjenje većeg doprinosa obiteljskih varijabli školskom uspjehu učenika u BiH mogla bi biti jača socijalna mreža i snažniji utjecaj roditelja na adolescente u BiH (Klarin i sur., 2010.), što bi mogle biti odlike kolektivističke kulture. S druge strane, samostalnost i neovisnost o skupini (kao odrednice individualističke kulture, prema Triandis,

1994.) možda u Makedoniji rezultiraju slabijim doprinosom obiteljskih varijabli u objašnjenju školskog uspjeha, posebice kod mladića, koje se vjerojatno više nego djevojke potiče na neovisnost. Iako neka istraživanja (White, 1982.) sugeriraju da je obiteljska klima važnija od SES obitelji za uspjeh u školi, naše istraživanje ukazuje da su SES i kvaliteta obiteljske interakcije podjednako važni, osim u situacijama niskog SES-a, gdje SES postaje važniji. Generalno možemo zaključiti da su i SES i kvaliteta obiteljske interakcije važni u objašnjenju školskog uspjeha, ali da ta važnost varira ovisno o pripadnosti državi i spolu učenika, što govori o različitoj ulozi pojedinih varijabli prediktora u predviđanju školskog uspjeha učenika. Slično ističe i Rohner (2010.) koji kaže da su obrasci povezanosti između roditeljskog ponašanja (prihvatanje i bihevioralna kontrola) i funkcioniranja mladih (akademsko postignuće, ponašanje u školi, psihološka prilagodba) specifični s obzirom na kulturu, spol učenika i vrstu promatranog ishoda.

Glavni nedostatak provedenog istraživanja je prigodan uzorak. Buduća istraživanja trebala bi obuhvatiti reprezentativne uzorke te pokušati mjeriti varijable koje će ukazati na kulturološke sličnosti i razlike u ovim državama, kao što su roditeljska vjerovanja, odgojni ciljevi i vrijednosti, preko kojih se može bolje vidjeti utjecaj kulture na roditeljske postupke, a onda i utjecaj obiteljskih procesnih varijabli na školsko postignuće učenika. Ono što još uvijek nije jasno jest koliko se ove tri države razlikuju po kvaliteti obrazovnog sustava koji svakako doprinosi razlikama u školskom uspjehu učenika. Stoga, buduća istraživanja tek trebaju utvrditi kulturološke sličnosti i razlike država u regiji, kao i jasnije moderatorske i medijacijske efekte obiteljskih varijabli, kako bi onda bio jasniji i utjecaj kulture na obitelj i školski uspjeh učenika. Unatoč nedostacima našeg istraživanja, rezultati ukazuju na neke rizične čimbenike školskog uspjeha (nizak SES obitelji: niska razina obrazovanja roditelja, posebice majke te radni status roditelja, posebice nezaposlenost oca; loša kvaliteta obiteljske interakcije: psihološka kontrola roditelja, nezadovoljstvo i osjećaj usamljenosti u obitelji). Stoga bi u praksi obiteljima niskog socioekonomskog statusa trebalo osigurati podršku i poticaj, kroz preventivne programe, za razvoj adekvatnih roditeljskih postupaka, koji mogu na neki način »kompenzirati štetne« učinke loših socioekonomskih prilika.

LITERATURA

1. Adams, G. R. & Ryan, A. (2005). **The family-school relationships model: Parental influences on school success**. Preuzeto s: <http://www.uoguelph.ca/~gadams/Theses/Adams-Family-School-Relationship-Model.pdf> (23.4. 2010.).
2. Adams, G. R. & Ryan, B. A. (2000). A longitudinal analysis of family relationships and children's school achievement in one- and two-parent families. **Applied Research Branch Strategic Policy**. Human Resources Development Canada.
3. Assadi, S. M., Zokaei, N., Kaviani, H., Mohammadi, M. R. & Ghaeli, P. (2007). Effect of sociocultural context and parenting style on scholastic achievement among Iranian adolescent. **Social Development**, 16 (1), 169-180.
4. Barry, J. (2005). The effect of socio-economic status on academic achievement. Neobjavljena magistraska radnja, Wichita State University. Preuzeto s: <http://soar.wichita.edu/dspace/bitstream/10057/616/1/t06115.pdf> (15. 5. 2010.).
5. Bean, R. A., Barber, B. K. & Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth. **Journal of Family Issues**, 27 (10), 1335-1355.
6. Bilić, V. (2001). **Uzroci, posljedice i prevladavanje školskog neuspjeha**. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor,
7. Blair, S. L., Legazpi Blair, M. C. & Madamba, A. B. (1999). Racial/ethnic differences in high school students' academic performance: Understanding the interweave of social class and ethnicity in the family context. **Journal of Comparative Family Studies**, 30, 539-555.
8. Borland, M. V. & Howsen, R. M. (1999). A note on student academic performance: In rural versus urban areas. **American Journal of Economics and Sociology**, 58, 537-576.
9. Bowey, J. A. (1995). Socioeconomic status differences in preschool phonological sensitivity and first-grade reading achievement. **Journal of Educational Psychology**, 87 (3), 476-487.
10. Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanović, A. & Markuš, M. (2007). **PISA 2006 – Prirodoslovne kompetencije za život**. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja – PISA Centar, Zagreb.
11. Brdar, I. & Bakarić, S. (2006). Suočavanje s neuspjehom u školi: Koliko su važni emocionalna kompetetntnost, osobine ličnosti i ciljna orijentacija u učenju? **Psihologijske teme**, 15 (1), 129-150.

12. Buško, V. (2007). Prediktori mjera psihološkog stanja u kontekstu transakcijske teorije stresa i načina suočavanja. **Medicinski glasnik**, 4 (2), 63-70.
13. Casanova, P. F., Cruz Garcia-Linares, M., de la Torre, M. J. & de la Villa Carpio, M. (2005). Influence of family and socio-demographic variables on students with low academic achievement. **Educational Psychology**, 25 (4), 423-435.
14. Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. **Child Development**, 72 (6), 1832-1843.
15. Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. **Child Development**, 65 (4), 1111-1119.
16. Conger, R. D., Ebert Wallace, L., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V. C. & Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. **Developmental Psychology**, 38 (2), 179-193.
17. Čubela Adorić, V. (2004). Skala socijalne i emocionalne usamljenosti. U Proroković, A. (ur.). **Zbirka psihologijskih skala i upitnika**, 2, Filozofski fakultet Zadar.
18. Čudina-Obradović, M. & Obradović, J. (2006). **Psihologija braka i obitelji**. Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
19. Čudina-Obradović, M. & Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: Izazovi i mogućnosti. **Revija za socijalnu politiku**, 10 (1), 45-68.
20. Čudina-Obradović, M. & Obradović, J. (1995). Utjecaj bračnog emocionalnog sklada roditelja na školski uspjeh i ponašanje djece. **Društvena istraživanja**, 4 (4-5), 627-639.
21. Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, 113 (3), 487-496.
22. Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. **Journal of Family Psychology**, 19 (2), 294-304.
23. Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. & Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. **Child Development**, 58 (5), 1244-1257.
24. Eng, S., Kirti Kanitkar, K., Cleveland, H. H., Herbert, R., Fischer, J. & Wiersma, J. D. (2008). School achievement differences among Chinese and Filipino American students: Acculturation and the family. **Educational psychology**, 28 (5), 535-550.

25. Fisher, P. A., Leve, L. D., O'Leary, C. C. & Leve, C. (2003). Parental monitoring of children's behavior: Variations across stepmother, stepfather, and two-parent biological families. **Family Relations**, 52 (1), 45-52.
26. Foster, V. (1998). **Gender, schooling achievement and post-school pathways: beyond statistics and populist discourse**. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Adelaide.
27. Franco, S. (2010). Cultural differences in parenting style and discipline between mexican american and caucasian college students. Preuzeto s: <http://www.depts.ttu.edu/mcnair/journal/Sandra.Franco.pdf> (23. 3. 2010.).
28. Grozdek, M., Kuterovac-Jagodić, G. & Zarevski, P. (2007). Samopojmanje srednjoškolaca različitog školskog uspjeha, **Suvremena psihologija**, 10 (1), 37-55.
29. Hill, N. E. I Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. **Developmental Psychology**, 45 (3), 740-763.
30. Jimenez, L., Dekovic, M. & Hidalgo, V. (2009). Adjustment of school-aged children and adolescents growing up in at-risk families: Relationships between family variables and individual, relational and school adjustment. **Children and Youth Services Review**, 31 (6), 654-661.
31. Keshavarz, S. & Baharudin, R. (2009). Parenting style in a collectivist culture of Malaysia. **European Journal of Social Sciences**, 10 (1), 66-73.
32. Keresteš, G. (1999). **Agresivno i prosocijalno ponašanje školske djece u kontekstu ratnih zbivanja: provjera posredujućeg utjecaja roditeljskog ponašanja**. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet.
33. Keresteš, G. (2001). Roditeljsko ponašanje i obiteljska klima u obiteljima samohranih majki. **Društvena istraživanja**, 4-5, 903-925.
34. Kim, K. & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, 33 (2), 127-140.
35. Klarin, M., Proroković, A. & Šimić Šašić, S. (2010). Obiteljski i vršnjački doprinos donošenju odluka iz raznih sfera života u adolescenata – Kroskulturalna perspektiva. **Društvena istraživanja**, 19 (3), 547-559.
36. Klarin, M. & Šimić Šašić, S. (2009). Neke razlike u obiteljskim interakcijama između adolescenata Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovine – Kroskulturalna perspektiva. **Društvena istraživanja**, 18 (1-2), 243-261.
37. Lacković-Grgin, K. (1977). Školska sprema roditelja i njihov stil rukovođenja djecom u porodici. **Školski vjesnik**, 26 (4), 314-318.

38. Lakshmi, A. R. & Arora, M. (2006). Perceived parental behaviour as related to student's academic school success and competence. **Journal of the Indian Academy of Applied Psychology**, 32 (1), 47-52.
39. Leung, K., Sing Lau, S. & Wai-Lim Lam, W. L. (1998). Parenting styles and academic achievement: A cross-cultural study. **Merrill-Palmer Quarterly**, 44, 157-172.
40. Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. & Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. **Developmental Psychology**, 38 (5), 719-734.
41. Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C., Tzavaras, N. & Xenitidis, K. (2003). Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. **Educational Psychology**, 23 (2), 223-231.
42. Luster, T. & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A second analysis of the High/Scope Perry preschool data. **Developmental Psychology**, 32 (1), 26-39.
43. Macuka, I. & Burić, I. (2010). **Uloga obitelji i problema prilagodbe u školskom uspjehu adolescenata**. 17. dani psihologije u Zadru.
44. Macuka, I. (2007). Skala percepcije roditeljskog ponašanja – procjena valjanosti. **Suvremena psihologija**, 10 (2), 179-199.
45. Magdol, L. (1991). Risk factors for adolescent academic achievement. Wisconsin Family Impact Seminars. Preuzeto s:
http://familyimpactseminars.org/s_wifis11c01.pdf (14. 6. 2010.).
46. Mandara, J. (2006). The impact of family functioning on African American males' academic achievement: A review and clarification of the empirical literature. **Teachers College Record**, 108 (2), 206-223.
47. Markuš, M. (2005). Psihosocijalne determinante školskih izostanaka. Diplomski rad, Filozofski fakultet u Zagrebu.
48. McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. **Journal of Socio-Economics**, 30 (2), 171-179.
49. Noack, P. (2004). The family context of preadolescents' orientations toward education: Effects of maternal orientations and behavior. **Journal of Educational Psychology**, 96 (4), 714-722.
50. Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning. **Educational Researcher**, 21 (8), 5-14.

51. Okagaki, L. & Frensch, P. A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multiethnic perspective. **American Educational Research Journal**, 35 (1), 123-144.
52. Otsuka, S. (2006). **Cultural Influence on Academic Achievement in Fiji**. Preuzeto s: www.aare.edu.au/04pap/ots04633.pdf (5.4.2010.).
53. Payne, M. R. (2003). The differential impact of family characteristics on the academic achievement of black and white youth. **Race and Society**, 6 (2), 141-162.
54. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. & Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. **Društvena istraživanja**, 18 (4-5), 697-716.
55. Raboteg-Šarić, Z., Sakoman, Z. & Brajša-Žganec, A. (2002). Stilovi roditeljskog odgoja, slobodno vrijeme i rizično ponašanje mladih. **Društvena istraživanja**, 11 (2-3), 239-265).
56. Raboteg-Šarić, Z. & Brajša-Žganec, A. (2000). Roditeljski odgojni postupci i problematično ponašanje djece u ranoj adolescenciji. U: Bašić, J. & Janković, J. (ur.) **Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži** Zagreb: Povjerenstvo Vlade republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju.
57. Rečić, M. (2003). **Obitelj i školski uspjeh učenika**. Đakovo: Tempo d.o.o.
58. Rohner, R. P. (2010). Perceived Teacher Acceptance, Parental Acceptance, and the Adjustment, achievement and behavior of school-going youths internationally. **Cross-Cultural Research**, 44 (3), 211-221.
59. Seid, E. & Mikre, F. (2008). The Teacher Relationship Behaviour and Parenting Style Correlates of students' schoolastic achievement at grade seven English. **Ethiopian Journal of Education and Sciences**, 4 (1), 39-50.
60. Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. **Review of Educational Research**, 75 (3), 417-453.
61. Skelton, C., Francis, B. & Valkanova, Y. (2007). **Breaking down the stereotypes: gender and achievement in schools**. Equal Opportunities Commission. Preuzeto s: <http://www.eoc.org.uk> (23.9.2009.).
62. Smith, S. S. & Dixon, R. G. (1995). Literary concepts of low- and middle-class four-year olds entering preschool. **Journal of Educational Research**, 88 (4), 243-253.
63. Spera, C., Wentzel, K. R. & Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance and parental perceptions of school climate. **Journal of Youth and Adolescence**, 38 (8), 1140-1152.

64. Spera, C. (2005). A Review of the relationship among parenting practices, parenting style and adolescent school achievement. **Educational Psychology Review**, 17 (2), 125-146.
65. Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. **Journal of Research on Adolescence**, 11 (1), 1-19.
66. Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement and encouragement to succeed. **Child Development**, 63 (5), 1266-1281.
67. Triandis, H. C. (1994). Heoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In: Kim, H. C. Triandis, C., Kagitcibasi, S. C. Choi & G. Yoon (Eds.). **Individualism and collectivism: Theory, methods, and applications**. Thousand Oaks, CA: Sage, (41-51).
68. Varela, R. E., Vernberg, E. M., Sanchez-Sosa, J. J., Riveros, A., Mitchell, M. & Mashunkashey, J. (2004). Parenting style of Mexican, Mexican American and Caucasian-Non-Hispanic Oamilies: Social context and cultural influences. **Journal of Family Pasychology**, 18 (4), 651-657.
69. Vulić-Prtorić, A. (2004). Skala kvalitete obiteljskih interakcija. U: Proroković, A. (ur.). **Zbirka psihologijskih skala i upitnika**, 2, Filozofski fakultet Zadar.
70. Wentzel, K. R. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs systems and social address variables. **Merrill-Palmer Quarterly**, 44 (1), 20-37.
71. Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R. W.,& Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In: Damon, W. & Lerner, R. M. (eds.), **Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development**. New Jersey: John Wiley & Sons, Hoboken.
72. White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. **Psychological Bulletin**, 91 (3), 461-481.
73. Younger, M., Warrington, M., Gray, J., Rudduck, J., McLellan, R., Bearne, E., Kershner, R. & Bricheno, P. (2005). **Raising boys' achievement**. RR636, London: DfES.
74. Zervides, S. & Knowles, A. (2007). Generational changes in parenting styles and the effect of culture. **E-Journal of Applied Psychology**, 3 (1), 65-75.
75. Živčić-Bećirević, I. & Rački, Ž. (2006). Uloga automatskih misli, navika učenja i ispitne anksioznosti u objašnjenju školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. **Društvena istraživanja**, 15 (6).

Slavica Šimić Šašić

Mira Klarin

Ana Proroković

University of Zadar

SOCIOECONOMIC STATUS AND QUALITY OF FAMILY INTERACTION AS PREDICTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN CROATIA, BOSNIA AND HERZEGOVINA AND MACEDONIA

SUMMARY

The family as the primary factor in socialization determines the overall development of a child, and therefore, partially determines the extent of the child's academic achievement. The results of earlier studies indicate that the family socio-demographic and the family process variables are associated with students' academic achievement. Rohner (2010) underlines that patterns of relations between parental behaviour and functioning of youth are specific with regard to culture, gender and the type of the observed outcome. Therefore, the aim of the study was to identify the determinants of academic achievement among socio-demographic variables and variables of family interaction in different countries.

The sample included high school students in Croatia, Bosnia and Herzegovina and Macedonia and the following instruments were used: Sociodemographic Characteristics Questionnaire, Satisfaction with Families Scale (Vulic-Prtoric, 2004), Perception of Parental Behaviour Scale (Macuka, 2007) and Loneliness in the Family Scale (Cubela Adoric, 2004).

Among the measured variables, the determinants of the academic achievement of students were: country, mother's education level, the type of school the student attends, paternal psychological control, loneliness in families and the student's gender. The results further demonstrated different relations of the measured variables and school achievement in different countries. The comparison of the individual contributions of the socioeconomic status and the family interaction variables in boys and girls in these three countries showed that these two sets of predictors were responsible for a somewhat different percentage of variance in students' academic achievement, and that the different family variables were a significant predictor of academic achievement in boys and girls in Croatia, Bosnia and Herzegovina, and Macedonia.

Key words: *the quality of family interactions, prediction, country-specific, socioeconomic status of families, academic achievement*