

# Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća

UDK: 37.018.26:376.5  
Prethodno priopćenje  
Primljeno: 09.06.2016.



Doc. dr. sc.  
Jasmina Vrkić Dimić<sup>1</sup>  
Sveučilište u Zadru,  
Odjel za pedagogiju  
jvdimic@unizd.hr



Prof. dr. sc.  
Zora Zuckerman<sup>2</sup>  
Sveučilište u Zadru,  
Odjel za pedagogiju  
zuckermanzora@gmail.com



Marina Blaži Pestić,  
mag. ling. i mag. paed.<sup>3</sup>  
mblazi042@gmail.com

<sup>1</sup> Jasmina Vrkić Dimić predaje na preddiplomskom, diplomskom i poslijediplomskom studiju pedagogije. Rođena je u Zadru 1974. godine, gdje je završila osnovnu i srednju školu te diplomirala jednopredmetni studij pedagogije. Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 2004. godine stekla je zvanje magistricе znanosti, a 2010. godine i zvanje doktorice znanosti. Nositeljica je kolegija Didaktika 1 i 2, Informacijsko-komunikacijska tehnologija i učenje te Suvremene tehnologije u obrazovanju. Objavila više od 20 znanstvenih i stručnih radova, sudjelovala na 24 znanstvena i stručna skupa te pritom izložila 17 radova.

<sup>2</sup> Zora Zuckerman radi na preddiplomskom, diplomskom i poslijediplomskom studiju pedagogije. Rođena je u Zagrebu 1948. godine. Studij socijalne patologije i mentalne retardacije završila je na Defektološkom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 1972. godine. Radila je 17 godina s djecom i mladeži s posebnim potrebama u Zadru, Zagrebu, Šibeniku i Sarajevu. Magistrirala je 1983. i doktorirala 1987. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Sarajevu. Na Odjelu za pedagogiju u Zadru zaposlena je od 1988. godine gdje je nositeljica kolegija Specijalna pedagogija 1 i 2, Prevencija ovisnosti modernog doba te Metodika rada pedagoga. Objavila je više od 70 znanstvenih i stručnih radova te sudjelovala na preko 30 znanstvenih i stručnih skupova.

<sup>3</sup> Marina Blaži Pestić, rođena je u Varaždinu 1987. godine. Diplomirala je pedagogiju i lingvistiku 2016. godine na Sveučilištu u Zadru, na kojem je i apsolvantica na studiju predškolskog odgoja. Trenutno je nezaposlena. Objavila je 1 znanstveni rad.

## Sažetak

Cilj prikazanog empirijskog istraživanja bio je ispitati, analizirati te komparirati pojedine aspekte uključenosti roditelja djece s teškoćama i bez teškoća u učenju u školovanje njihove djece. Rezultati pokazuju da se roditeljska uključenost statistički značajno razlikuje između dvije ispitivane skupine roditelja: dok su roditelji djece bez teškoća u učenju redovitiji na roditeljskim sastancima, roditelji djece s teškoćama u učenju češće svojoj djeci pomažu u izradi domaće zadaće te u navedenoj pomoći prosječno provode dnevno značajno više vremena. Roditelji djece bez teškoća u učenju općenito su zadovoljniji ispitivanim načinima suradnje i sudjelovanja u odgojno-obrazovnim aktivnostima, a razlike u zadovoljstvu utvrđene kod suradnje s razrednikom te obima domaćih zadaća pokazale su se statistički značajnima. Roditelji djece s teškoćama u učenju značajno češće smatraju da se roditeljsko sudjelovanje u školovanju pozitivno reflektira na školski uspjeh djece. Ovaj rad ukazuje na pojedine probleme školske prakse koje treba rješavati kako bi uključenost roditelja bila kvalitetnija.

**Ključne riječi:** roditelji, teškoće u učenju, uključenost u školovanje

## 1. Uvodno razmatranje

„Roditelji kao partneri školi“ maksima je suvremene školske pedagogije. Ovaj model suradnje i partnerstva pretpostavlja otvoren međusobni odnos roditelja i učitelja, koji ne obilježava dominantnost jedne od strana u komunikaciji nad drugom, već je karakteriziran ravnopravnim interakcijskim procesima komunikacije i suradnje. Partnerski se odnos ne može ostvariti samo prisustvovanjem roditeljskim sastancima. On uključuje i ostale aspekte suradnje (npr. komunikaciju s učiteljima, sudjelovanje u školskim aktivnostima, pomoć pri izradi domaćih zadaća) o kojima je u ovom istraživanju riječ. Kod izgradnje partnerskih odnosa u prvom redu valja izbjeći jednu od učestalih pedagoških pogrešaka u odnosu odrasli-djeca. Odrasli (roditelji i učitelji), s jedne strane, često polaze od stajališta da su u punoj mjeri odgovorni za odgoj, obrazovanje i ponašanje djeteta. Zato preuzimaju ulogu „životnog voditelja“ nadzirući sve dječje postupke, čuvajući ih od nesmotrenosti i bilo kakve vrste opasnosti, kako bi im, u najboljoj namjeri, omogućili uspješan razvoj. Takav odnos može dovesti i do sprječavanja procesa prirodne socijalizacije djece koja se u svakodnevnom međuljudskim odnosima suočavaju s konfliktima i rizicima života (Itković, 1995.). Istovremeno, s druge strane, još uvijek većina učitelja nastoji „ugu-

rati“ učenika u kalup koji mu je „namijenjen“, želeći da se razvija na način koji će zadovoljiti učiteljevu sliku o tome kakav bi učenik trebao biti. Tragajući za rješenjima problema provode se brojna istraživanja o različitim aspektima uključenosti roditelja u školovanje njihove djece, a koja su započela krajem 80-ih godina 20. stoljeća (npr. Cotto i Reed Wikeland 1989.; Epstein, 2001.; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997.; Ljubetić, 2014.; Maleš, 1996.; Pahić, Miljević-Ridički i Vizek-Vidović, 2010.; Pahić, Miljević-Ridički i Vizek-Vidović, 2011.; Puževski, 2002.; Zuckerman Itković i Petranović, 2011.). Roditeljska uključenost naročito je aktualna danas, u vremenu suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije koja nerijetko u svijesti djeteta briše granicu između virtualnog i stvarnog života. Škole ne mogu same izaći na kraj s brojnim problemima današnjice s kojima se suočavaju djeca i mladi te im je pritom nužna pomoć i suradnja roditelja. Otvorene škole uključuju roditelje kao aktivne sudionike u svoj rad, kao autore i promotore, a ne kao pasivne primatelje. Uloge su jasne i podržavajući odgojni ciljevi te planovi rada zajednički se osmišljavaju, uređuju i provode kroz obostranu suradnju, dogovarajući i prihvaćajući uloge svih sudionika (Pahić i sur., 2010.). Javlja se potreba za razvojem plana rada s djetetovim roditeljima, uspostavljanjem komunikacije i poticanjem bolje suradnje roditelja sa školom (Rosić i Zloković, 2003.).

Ulaskom u školu, dijete susreće novi milije, različit od onog obiteljskog. Premda roditelji i dalje predstavljaju ključni model za oblikovanje djetetovog ponašanja i izgrađivanje stavova, neposredni utjecaji na dijete znatno se proširuju (Vizek-Vidović i sur., 2003.). Suradnja obitelji i škole, upravo sa stajališta proširenih utjecaja, napose vršnjaka, od ključne je važnosti za zadovoljavanje djetetovih potreba, prevenciju neprihvatljiva ponašanja i uspješnost cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa (Maleš, 1996.; Zuckerman Itković, 2007.). Istraživanja (Epstein, 2001.; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997.) su utvrdila da postoji pozitivna povezanost između veće razine uključenosti roditelja u rad škole i boljeg školskog uspjeha njihove djece. Osim toga, "Izravna korist za odrasle sudionike djetetova odgoja i obrazovanja je u stvaranju prilika za rano detektiranje eventualnih odstupanja od očekivanog u ponašanju i/ili razvoju djeteta" (Ljubetić, 2014., 92). Dobit za učenike, ukoliko postoji dobra suradnja škole i roditelja, jesu bolje ocjene, redovitiji odlazak u školu i veća volja za pisanjem domaće zadaće (Vizek-Vidović i sur., 2003.). U svojem istraživanju Epstein (2001.) opisuje: oblike uključenosti roditelja u odgojno-obrazovni proces škole – s aspekta odgoja ili kvalitetnije podrške problemima odrastanja djeteta; komunikaciju – koja pridonosi uspješnim socijalnim odnosima, nužnoj kontroli, nadgledanju i donošenju odluka; volontiranje – kao poticaj za djecu i roditelje; pomoć učenju kod kuće – napose u izradi domaćih zadaća; suradnju s lokalnom zajednicom – koju obilježava terminima „dijeljenja“ i „davanja“.

Roditeljska se uključenost u školovanje njihove djece najčešće ogleda kroz pomoć u izradi domaće zadaće (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997.; Walker i sur., 2004.). Domaća zadaća služi kao „alat“ za izvještavanje roditelja o tome što dijete uči, djeci i roditeljima postaje povod za komunikaciju o tome što se događa u školi, daje priliku učiteljima za dobivanjem povratnih informacija od strane roditelja o djetetovom učenju i slično (Walker i sur., 2004.). Učenik će postizati bolji uspjeh u školi ukoliko s njime rade i roditelji, a kod izostanka roditeljske pomoći, rezultati rada učitelja su tek prosječni (Rosić i Zloković, 2003.). Postavlja se pitanje kakav je oblik uključenosti roditelja pritom adekvatan i koliko vremena roditelj treba provesti s djetetom pomažući mu u izvršavanju domaće zadaće? Naglasak treba biti na roditeljskoj pomoći djetetu ukoliko za njom postoji potreba. Tri su razloga roditeljskog sudjelovanja u izvršavanju domaće zadaće zajedno s djecom: stav da trebaju biti uključeni, mišljenje da će njihova uključenost imati pozitivan utjecaj na djetetov školski uspjeh i treće, roditeljski osjećaj potrebe za uključivanjem (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997.; Maleš, 2015. prema Opić, Bilić i Jurčić, 2015.).

Uključenost roditelja u školovanje njihova djeteta posebno je važna kod poticanja razvoja te ostvarivanja adekvatnih oblika odgoja i obrazovanja djece sa specifičnim teškoćama u učenju<sup>4</sup>. Djeca s teškoćama u učenju mogu postići izuzetne rezultate, uz primjenu odgovarajućih metoda, postupaka poučavanja te terapijsku pomoć, a pritom je neophodno rano otkrivanje teškoća i pružanje pomoći djetetu (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007.). Roditelji često nisu svjesni da njihovo dijete ima određene teškoće u učenju pa otežano napredovanje djeteta kroz odgojno-obrazovni sustav često povezuju s lijenošću i nemotiviranošću djeteta. Razvojem svijesti o važnosti ranog otkrivanja i intervencije, roditelji mogu pomoći svojoj djeci pri suočavanju i rješavanju problema vezanih uz određeni oblik teškoće u učenju. U protivnom, uslijed neznanja, može doći do smanjenja djetetova samopouzdanja, neuspjeha u školi i kasnijih poteškoća na radnom mjestu. Pravovremena i adekvatna pomoć pruža djetetu priliku za razvijanjem vještina potrebnih za uspješan i produktivan život (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997.). Rad s učenicima s teškoćama u učenju predstavlja iznimno zahtjevnju zadaću za učitelja. Takvi učenici često pokazuju niži stupanj ustrajnosti u izvršavanju školskih obveza, skloni su tjeskobi i depresivnosti. Okolina ih često ne prihvaća zbog čega pate, doživljavajući školu kao izuzetno stresno okruženje, po-

---

<sup>4</sup> Prema Pravilniku o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.), specifične teškoće u učenju su smetnje u području: čitanja (disleksija, aleksija), pisanja (disgrafija, agrafija), računanja (diskalkulija, akalkulija), poremećaja razvoja motoričkih funkcija (dispraksija), mješovitih teškoća u učenju te ostalih teškoća u učenju. Sintagmu „teškoće u učenju“ koristimo za učenike koji ne mogu svladati temeljne školske vještine, imaju teškoća u čitanju, pisanju ili računanju, poremećaj pažnje i hiperaktivnost (ADHD) te psihofizičke razvojne teškoće.

sljedica čega može biti izostanak motivacije za uključenost u školske obveze. Stoga je osnovni zadatak učitelja uočavanje djetetovih specifičnih teškoća, prepoznavanje njegovih potencijala, ohrabrivanje i primjena adekvatnih metoda poučavanja, poticanje razvoja u područjima u kojima je uspješno (Zrilić, 2013.). Svako dijete može postići svoj maksimum ako isto to dobije od osoba koje ga vode i usmjeravaju. Kako bi dijete s teškoćama to postiglo roditelji i učitelji trebaju međusobno intenzivno surađivati i pomagati jedni drugima u zajedničkom postizanju cilja, tj. omogućavanju djetetu da postigne svoj maksimum.

Aktivno uključivanje roditelja u odgojno-obrazovne procese školovanja njihova djeteta važno je kod prevencije školskog neuspjeha i neželjenog ponašanja djeteta: poticanjem rješavanja domaćih zadataka i razvijanjem radnih navika, pohvalom i nagradom ukoliko ih je dijete zaslužilo, zadovoljenjem djetetovih tjelesnih i emocionalnih potreba (prostor za učenje, vrijeme spavanja, zdravi obroci, ljubav, razumijevanje i sl.), isticanjem važnosti poštivanja i pomaganja drugima, suradnjom sa školom i praćenjem djetetovog napretka (Zuckerman Itković, 2007.). Ukazujući na važnost suradnje roditelja i škole, Epstein (2001.) uvodi sintagme "škola kao obitelj" i "obitelj kao škola", naglašavajući njihovu međusobnu funkcionalnu povezanost. Učenik i dijete dvije su osobitosti koje opisuju isto mlado biće, za čiji su skladan razvoj neophodne i škola i obitelj. Zato je suradnja škole i obitelji nužno dvosmjerna (Rosić i Zloković, 2003.). Prikladno organizirana suradnja škole i obitelji donosi vidljive prednosti – omogućava bolje razumijevanje učenika od strane učitelja i roditelja, primjeren odabir najboljeg obrazovnog pristupa i konkretnih postupaka te pozitivnu odgojno-obrazovnu atmosferu u školi i kod kuće. S obzirom na važnost uključivanja roditelja u odgojno-obrazovne procese škole, zakonom (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008.) je određena uključenost roditelja u rad školskog odbora i vijeća roditelja.

Negativni stavovi roditelja prema učiteljima i školi jedan su od značajnih razloga slabog uključivanja roditelja u odgojno-obrazovni proces škole. Iz takvih stavova proizlaze sukobi i izbjegavanje kontakata sa školom. Najčešći izvor sukoba roditelja i učitelja jest činjenica da roditelji i učitelji iste situacije doživljavaju različito: različito percipiraju ponašanje djeteta u školi i kod kuće, za slabe ocjene roditelji prebacuju krivnju na nedovoljnu objektivnost učitelja, a učitelji na nedovoljnu brigu roditelja. Nekim je roditeljima u vrijeme njihova školovanja škola bila neugodno mjesto, zato zaziru od škole i učitelja. Ponekad se visokoobrazovani roditelji podecenjivački odnose prema stručnosti i kompetentnosti učitelja. Škola mijenja djecu koja postaju manje ovisna o roditeljima, što neki roditelji teško podnose. Uz posao i privatne obveze, roditelji često nemaju vremena za suradnju sa školom (Rosić i Zloković, 2003.; Vizek-Vidović i sur., 2003.). Stoga je zadaća učitelja, stručno-razvojnog tima i

same škole, pedagoškim obrazovanjem i obukom roditelja podići njihovu razinu pedagoške kulture koja ih čini jačima i sposobnijima u dopuni i ispreplitanju vlastitih kompetencija s kompetencijama učitelja u odgoju djeteta (Jurčić, 2012.).

Roditeljima je kod procjene škole na prvom mjestu njena otvorenost, prvenstveno komunikacija djelatnika škole s roditeljima, koja vodi uspješnoj suradnji i vremenom prerasta u partnerstvo (Jurčić, 2012.). Dobar učitelj je u komunikaciji s roditeljima fleksibilan, znajući da nisu svi roditelji jednaki. On prihvaća mane i vrline roditelja pokušavajući gledati učenika i iz roditeljske perspektive. Razgovor s roditeljima o učeniku usmjerava prema dobrim očekivanjima, bez negativnih komentara. Slušajući dobre obavijesti roditelji su motivirani i sami govoriti o svom djetetu, traže savjete i upoznaju učitelja s odgojnim problemima. Komunikacijom s roditeljima učitelj bolje upoznaje dijete, kvalitetnije zadovoljava njegove potrebe, roditelje prihvaća kao ravnopravne sudionike djetetovog odgoja i obrazovanja. Razvijajući svoje kompetencije u odgoju, roditelj stječe pozitivan pogled na svoju roditeljsku ulogu i odnos s djetetom te razvija želju za uspostavom partnerstva s odgojno-obrazovnim ustanovama (Milanović i sur., 2000.).

## 2. Metodologija istraživanja

### 2.1. Ciljevi, zadatci i hipoteze istraživanja

Cilj provedenog empirijskog istraživanja bio je ispitati, analizirati te komparirati pojedine aspekte uključenosti roditelja djece s teškoćama u učenju i roditelja djece bez teškoća u učenju u školovanje njihove djece kroz utvrđivanje odgojno-obrazovnih programa koje djeca s teškoćama u učenju pohađaju, roditeljske uključenosti u pojedine odgojno-obrazovne aktivnosti školovanja djece, kao i distribuciju uključenosti roditelja u odnosu na njihov spol. Ciljevi istraživanja obuhvatili su i ispitivanje zadovoljstva roditelja uključenosti u odgojno-obrazovne procese i postignutom suradnjom sa školom te mišljenja roditelja o utjecaju njihove uključenosti na školski uspjeh djece.

Iz ciljeva istraživanja proizlaze sljedeći zadaci; temeljem odgovora roditelja djece s teškoćama i bez teškoća u učenju:

1. utvrditi vrste odgojno-obrazovnih programa koje djeca s teškoćama u učenju unutar škole pohađaju te procijeniti adekvatnost uključivanja djece u navedene programe
2. ispitati uključenost roditelja u pojedine aktivnosti školovanja njihove djece: prisustvovanje roditeljskim sastancima, komunikacija s učiteljima, sudjelovanje u izvannastavnim školskim aktivnostima (namijenjenima djeci i roditeljima, npr. školske priredbe, razne manifestacije, sportska natjecanja, radionice,



predavanja i sl.) te pomoć pri obavljanju domaćih zadaća i prosječno vrijeme dnevno provedeno u navedenoj pomoći

3. utvrditi spolnu distribuciju uključenosti roditelja u odgojno-obrazovne aktivnosti
4. ispitati razinu zadovoljstva roditelja organizacijom škole, radom razrednika u održavanju suradnje s roditeljima, otvorenom komunikacijom s ostalim učiteljima te opsegom domaće zadaće
5. ispitati mišljenja roditelja o utjecaju roditeljske uključenosti u odgojno-obrazovne aktivnosti na školski uspjeh njihova djeteta te utvrditi postoje li pritom statistički značajne razlike između odgovora roditelja djece s teškoćama u učenju i roditelja djece bez teškoća u učenju.

Na hipotetskoj razini, temeljem kratke uvodne teorijske analize, kao i u njoj spomenutih rezultata empirijskih istraživanja, u ovom smo istraživanju krenuli od pretpostavke da se pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje njihove djece statistički značajno razlikuju između roditelja djece s teškoćama u učenju i roditelja djece bez specifičnih teškoća u učenju. Idejna je pretpostavka da su roditelji djece s teškoćama u učenju općenito uključeniji u školovanje svoje djece jer je intenzivna suradnja roditelja i škole neophodna kako bi se ostvarili uvjeti za optimalan razvoj djeteta s teškoćama u učenju. To posebice dolazi do izražaja kod pomoći u izradi domaće zadaće. Osim toga, iz istog razloga možemo pretpostaviti da u slučaju postojanja specifičnih teškoća u učenju češće zajednički majka i otac sudjeluju u suradnji sa školom te da su značajno češće od roditelja djece bez teškoća u učenju mišljenja kako postoji pozitivna povezanost između uključenosti roditelja u školovanje i školskog uspjeha djeteta. S druge strane, pretpostavljamo da su u odnosu na njih roditelji djece bez teškoća u učenju statistički značajno zadovoljniji ispitivanim načinima sudjelovanja u odgojno-obrazovnim aktivnostima, zbog same činjenice nepostojanja teškoća u učenju njihove djece.

Iz opće hipoteze izvodimo 4 pojedinačne:

1. roditelji djece s teškoćama u učenju uključeniji su u školovanje svoje djece, posebice kad je riječ o pomoći u izradi domaćih zadaća te pritom provode značajno više vremena dnevno u navedenoj pomoći od roditelja djece bez teškoća u učenju
2. roditelji djece s teškoćama u učenju značajno češće zajednički (oba roditelja) sudjeluju u suradnji sa školom u odnosu na roditelje djece bez teškoća u učenju
3. roditelji djece s teškoćama u učenju značajno su češće od roditelja djece bez teškoća u učenju mišljenja da se njihova uključenost u školovanje pozitivno reflektira na školski uspjeh djece

4. roditelji djece bez teškoća u učenju značajno su zadovoljniji ispitivanim načinima sudjelovanja u odgojno-obrazovnim aktivnostima od roditelja djece s teškoćama u učenju.

## 2.2. Metode, instrumenti, ispitanici i postupak istraživanja

Po definiranju ciljeva, zadataka i hipoteza istraživanja konstruiran je anonimni upitnik za roditelje s 5 pitanja zatvorenog tipa te 2 pitanja za određivanje relativnih čestina u obliku Likertove skale s 5 stupnjeva<sup>5</sup>. Uz anketiranje je proveden i informativni polustrukturirani intervju s pedagogom ustanove sa svrhom šireg sagledavanja konkretnih problema s kojima se u odgojno-obrazovnoj praksi suočavaju učitelji i stručni tim škole kad je riječ o suradnji s roditeljima učenika te njihovoj uključenosti u školovanje djeteta. Istraživanje je provedeno u siječnju 2016. godine u matičnoj OŠ Šimuna Kožičića Benje te područnim školama Puntamika i Diklo u Zadru.

Prigodna skupina ispitanika sačinjena je od 57 (41,3 %) roditelja djece s teškoćama u učenju i 81 (58,7 %) roditelja djece bez teškoća u učenju, polaznika 1. – 8. razreda OŠ (N=138). Prilikom prikupljanja podataka metodom anonimnog anketiranja, roditelji djece s teškoćama u učenju (riječ je o roditeljima učenika kod kojih su dijagnostičkim postupcima utvrđene teškoće u učenju) ciljano su dobili upitnik, dok su roditelji djece bez teškoća u učenju birani slučajnim odabirom.

Prikupljeni podatci kodirani su u numerički opis i uneseni u program Office Excel 2013. Za utvrđivanje statističke značajnosti razlika aritmetičkih sredina istraživanih varijabli korišten je t-test putem Graph Pad softvera<sup>6</sup>. Statistička je analiza uključivala i hi-kvadrat test, čiji su rezultati dobiveni uporabom interaktivnog kalkulatora<sup>7</sup>. Obradeni podatci prikazani su grafički te analizirani temeljem postavljenih zadataka istraživanja.

Kako bismo dobili jasniju sliku o skupini djece s teškoćama u učenju, čiji su roditelji pored roditelja djece bez teškoća u učenju bili ispitanici ovog istraživanja, u nastavku su grafički prikazane utvrđene vrste teškoća u učenju.

Prema vrstama, teškoće u učenju podijeljene su u sedam skupina (Grafikon 1.). Među njima dominiraju disleksija i/ili disgrafija, a za kojima slijedi kombinacija različitih teškoća u učenju, npr. disleksija + disgrafija + hiperaktivnost; disgrafija +

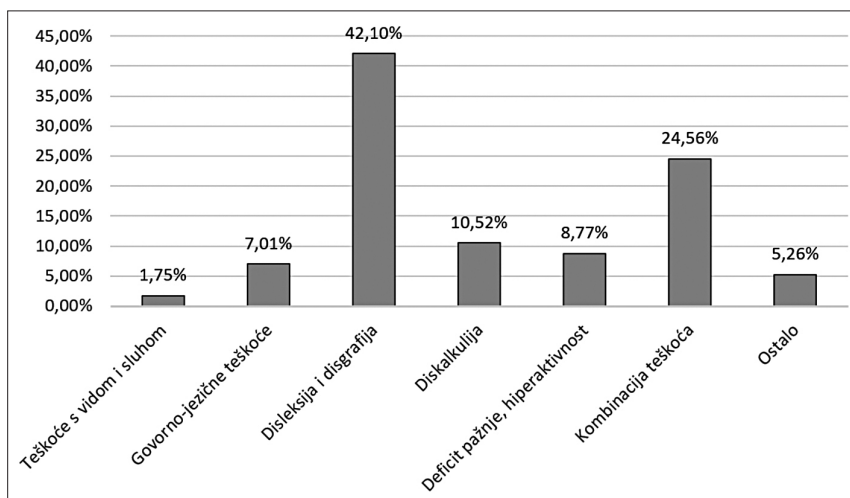
---

<sup>5</sup> U okviru 5. pitanja dvije tvrdnje (2. i 13. čestica) od ukupno 19 te u 7. pitanju jedna tvrdnja (5. čestica) od ukupno 9, preuzete su od Epstein (2001.). Svi ostali dijelovi upitnika originalno su izrađeni za potrebe ovog istraživanja.

<sup>6</sup> <http://www.graphpad.com/quickcalcs/ttest2/>

<sup>7</sup> <http://www.quantpsy.org/chisq/chisq.htm>





Grafikon 1. Vrste teškoća u učenju (n=57)

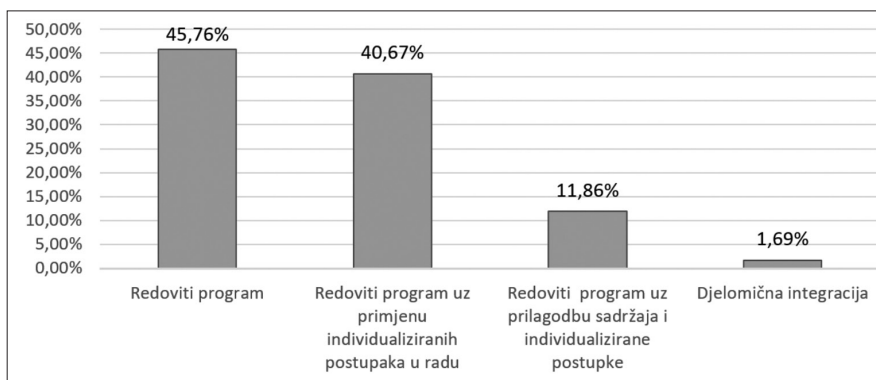
diskalkulija i sl. Kategoriju „ostalo“ čine teškoće u učenju kao što su, npr. slaba grafomotorika, opsesivno-kompulzivni poremećaj, poteškoće u sintezi i analizi riječi.

### 3. Rezultati i rasprava

#### 3.1. Pohađanje odgojno-obrazovnih programa djece s teškoćama u učenju

S obzirom na utvrđenu zastupljenost različitih vrsta teškoća u učenju, u okviru prvog zadatka istraživanja zanimalo nas je koje odgojno-obrazovne programe pohađaju učenici s teškoćama u učenju te jesu li oni primjereni iskazanim teškoćama.

Dobiveni rezultati (Grafikon 2.) pokazuju da čak 45,76 % učenika s teškoćama u učenju pohađa redoviti program, dok ih 40,67 % pohađa redoviti program uz primjenu individualiziranih postupaka u radu, a prema redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i primjenu individualiziranih postupaka u radu školuje se 11,86 % učenika, dok je u program djelomične integracije u odgojno-obrazovni proces uključeno 1,69 % učenika. S obzirom na prethodno detektirane vrste teškoća u učenju (Grafikon 1.) i ovdje prikazane vrste odgojno-obrazovnih programa koje djeca s teškoćama u učenju unutar škole pohađaju (Grafikon 2.), možemo zaključiti da najveći broj učenika s teškoćama u učenju pohađa redoviti školski program, što ni u kojem slučaju ne može biti opravdano jer čak i djeca s manje izraženim teškoćama u učenju (među kojima dominiraju učenici s disleksijom i/ili disgrafijom) imaju pravo na individualizirani pristup u nastavi te bi trebali pohađati redoviti program uz individualizirane postup-



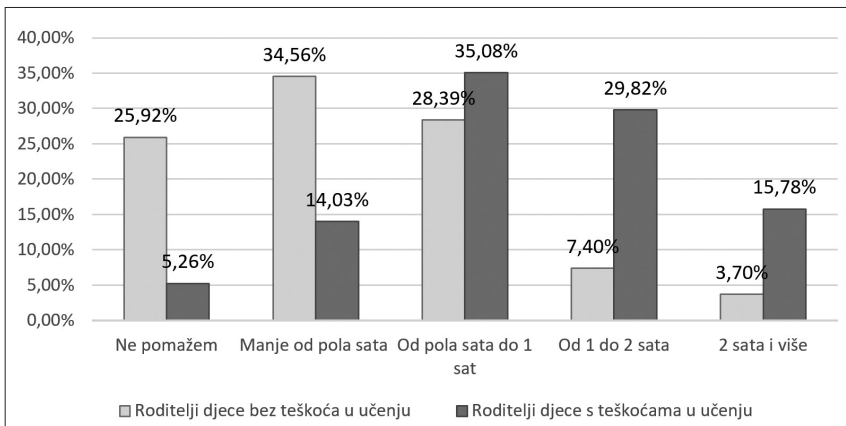
**Grafikon 2.** Distribucija učenika s teškoćama u učenju prema odgojno-obrazovnom programu koji pohađaju (n = 57)

ke u radu. Ipak, kod roditelja postoji određeno zaziranje ili čak strah od uključivanja djeteta u individualizirani odgojno-obrazovni program, premda je dijagnosticiran neki od oblika teškoća u učenju. Zbog toga škola, prema riječima pedagoga, ima problema pri dobivanju pristanka roditelja za provođenje pedagoške opservacije kojom se identificiraju teškoće u učenju i timski sastavlja adekvatan odgojno-obrazovni program primjeren individualnim djetetovim potrebama.

### 3.2. Uključenost roditelja djece s teškoćama i bez teškoća u učenju u pojedine aktivnosti školovanja njihove djece

U okviru drugog istraživačkog zadatka ispitala se uključenost roditelja djece s teškoćama i bez teškoća u učenju u proces školovanja kroz sljedeće aktivnosti: prisustvovanje roditeljskim sastancima, komunikacija s ostalim učiteljima (a ne samo razrednikom), sudjelovanje u izvannastavnim školskim aktivnostima namijenjenima djeci i roditeljima te pomoć djetetu u izradi domaćih zadaća. Analizirani podatci pokazuju da ukupno 84,16 % roditelja redovito dolazi na roditeljske sastanke u školu, dok ih 15,74 % ne sudjeluje u takvom obliku suradnje iako je to njihova zakonska obveza. Komunikaciju s ostalim učiteljima (u slučaju ne postojanja izričite potrebe, tj. ukoliko njihovo dijete nema poteškoća u savladavanju nastavnih sadržaja iz nastavnih predmeta koje učitelji poučavaju) održava 29,32 % roditelja. U izvannastavnim školskim aktivnostima redovito sudjeluje 81,48 % roditelja, a u pomoć djetetu kod izrade domaćih zadaća uključeno je 82,61 % roditelja.

Zanimalo nas je postoje li, pritom, razlike u roditeljskoj uključenosti između roditelja djece s i bez teškoća u učenju. Usporedbom i analizom prikupljenih podataka utvrdili smo da 87,65 % roditelja učenika bez teškoća u učenju sudjeluje na roditelj-



**Grafikon 3.** Prosječno dnevno vrijeme koje roditelji djece s i bez teškoća u učenju provode pomažući djeci pri izradi domaćih zadaća (n=138)

skim sastancima, kao i 79,31 % roditelja učenika s teškoćama u učenju. Komunikaciju s ostalim učiteljima prakticira oko 29 % obje skupine roditelja. U izvannastavnim aktivnostima sudjeluje 74,54 % roditelja učenika bez teškoća u učenju i 86,25 % roditelja učenika s teškoćama u učenju. Kod izvršavanja domaćih zadaća pomaže 74,07 % roditelja učenika bez teškoća u učenju i 94,74 % roditelja učenika s teškoćama u učenju.

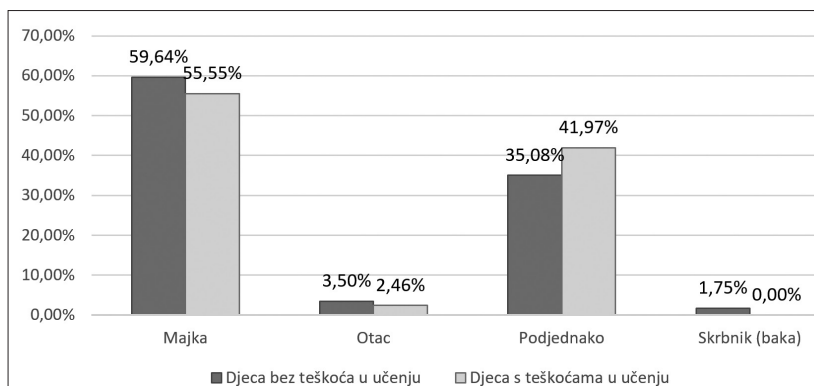
Značajnosti utvrđenih statističkih razlika između rezultata četiriju oblika uključenosti roditelja djece s i bez teškoća u učenju u školovanje njihove djece testirane su t-testom, koji je pokazao da roditelji djece s teškoćama i bez teškoća u učenju nisu podjednako uključeni u školovanje svoje djece kad je riječ o odlascima na roditeljske sastanke i pomoći pri izvršavanju domaćih zadaća. Dok su na roditeljskim sastancima statistički značajno redovitiji roditelji djece bez teškoća u učenju ( $p < 0,0001$ ,  $t\text{-test}=212,553$ ,  $df=138$ , standardna aritmetička pogreška=0,143), roditelji djece s teškoćama u učenju statistički značajno češće svojoj djeci pomažu u izradi domaćih zadaća ( $p < 0,0001$ ,  $t\text{-test}=6,3382$ ,  $df=135$ , standardna aritmetička pogreška=0,188). Iako u suprotnosti s početnom istraživačkom hipotezom prema kojoj smo pretpostavili da su roditelji djece s teškoćama u učenju upravo zbog činjenice postojanja specifičnih teškoća kod njihova djeteta, što zahtjeva intenzivnu suradnju roditelja i škole, u svim istraživanim aspektima uključeniji u školovanje svoje djece, podatak o značajno češćim dolascima roditelja djece bez teškoća u učenju na roditeljske sastanke iznenađujuće je, ali tek na prvi pogled. Jer, možemo pretpostaviti da roditelji djece s teškoćama u učenju preferiraju individualne kontakte i razgovore s razrednicima, više nego zajedničke roditeljske sastanke budući da su to situacije koje zahtijevaju

individualizirani pristup u rješavanju odgojno-obrazovnih poteškoća kao i aktivnu neposrednu suradnju roditelja i razrednika, što se u uvjetima zajedničkog okupljanja roditelja sve djece iz razrednog odjela tijekom roditeljskih sastanaka ne može ostvariti. Pretpostavljamo i da roditelji djece s teškoćama u učenju nedolaženjem na roditeljske sastanke izbjegavaju situacije u kojima je moguće da se o problemima njihove djece razgovara pred roditeljima ostale djece iz razrednog odjela te da nedolaske na roditeljske sastanke kompenziraju češćim odlascima na individualne informacije. Kad je riječ o značajno češćoj uključenosti roditelja djece s teškoćama u učenju u izradu domaćih zadaća dobiveni rezultati su logični i očekivani: roditelji djece s teškoćama u učenju značajno su češće uključeni u navedenu pomoć od roditelja djece bez teškoća u učenju, što proizlazi iz samih djetetovih potreba.

Uočene su statistički značajne razlike između odgovora roditelja djece s teškoćama u učenju i roditelja djece bez teškoća u učenju ( $hi\text{-kvadrat}=29,978$ ,  $p<0,0001$ ) u količini vremena koje roditelji dnevno provode pomažući djeci u izradi domaće zadaće. Uspoređujući srednje vrijednosti roditeljske uključenosti isto je potvrđeno i t-testom ( $p<0,001$ ,  $t\text{-test}=5,956$ ,  $df=137$ , standarda aritmetička pogreška=0,181). Utvrđene značajne prosječne razlike logične su i očekivane. Većina roditelja djece bez teškoća u učenju, njih oko 63 %, svakodnevno do pola sata ili do 1 sat svojoj djeci pomažu u izradi domaće zadaće iako njihova djeca nemaju teškoća u učenju. Ipak L (25,92 %) ih odgovara da ne pomažu djeci oko domaće zadaće. S druge strane, velika većina (94,74 %) roditelja djece s teškoćama u učenju pomaže svojoj djeci u izradi domaće zadaće, dok ih 5,26 % ne pomaže. Većina od oko 65 % ih pomaže u izradi domaće zadaće između pola sata i 2 sata dnevno. Čak 15,78 % roditelja djece s teškoćama u učenju svakodnevno svojoj djeci u izradi domaće zadaće pomaže više od 2 sata. Možemo pretpostaviti da je pritom riječ o djeci s izraženijim i kompleksnijim teškoćama u učenju, ali moguće je i da se radi o dijelu one djece koja usprkos dijagnostificiranim teškoćama u učenju nisu uključena u individualizirane programe, već pohađaju njima neodgovarajući redoviti program (Grafikon 2.).

### 3.3. Spolna distribucija uključenosti roditelja u odgojno-obrazovne aktivnosti

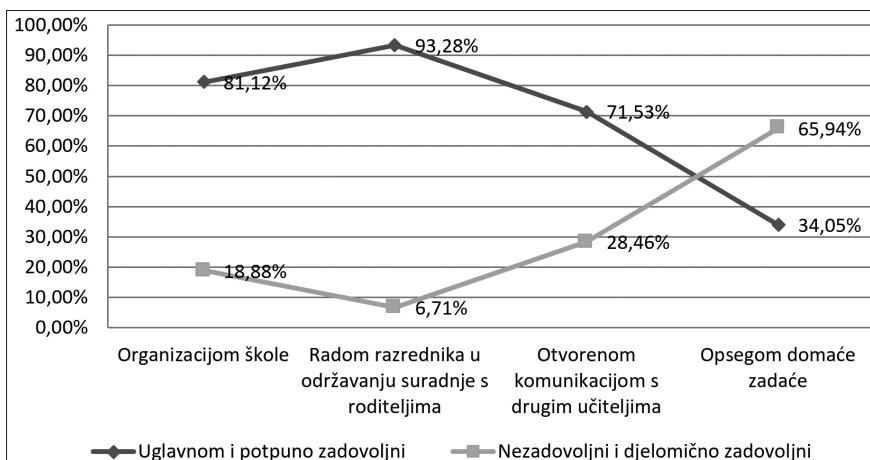
Bez obzira imaju li djeca specifične teškoće u učenju ili se radi o djeci bez teškoća u učenju rezultati istraživanja pokazuju da u suradnji roditelja i škole dominiraju majke (57,24 %), a za njima slijedi podjednaki zajednički angažman obaju roditelja (39,13 %). U tek 2,89 % slučajeva otac je u odnosu na majku uključeniji u suradnju sa školom. Razloge ovakvim podacima možemo pronaći u tradicionalnom viđenju uloge majke unutar obitelji, a koja prvenstveno uključuje skrb i brigu za djecu i kućanstvo, dok je otac često „hranitelj“ obitelji, dakle radno angažiran. S obzirom na



**Grafikon 4.** Spolna distribucija uključenosti obje kategorije roditelja u odgojno-obrazovne aktivnosti (n=138)

tradicionalne obiteljske uloge roditelja i raspoloživo (slobodno) vrijeme ne čudi veći angažman majki prilikom suradnje sa školom. Osim toga, možemo pretpostaviti da je u skupini ispitanika dijelom riječ o rastavljenim roditeljima: prema podacima *Statističkog ljetopisa Republike Hrvatske* iz 2015. godine tijekom 2014. godine u našoj je zemlji sklopljen 19501 brak (Statistički ljetopis Republike Hrvatske, 2015., 129), dok je iste godine bilo 6570 razvedenih brakova (Statistički ljetopis Republike Hrvatske, 2015.). Kad pogledamo odnos sklopljenih i razvedenih brakova možemo uočiti da je 2014. godine bilo 33,69 % razvedenih brakova, tj. svaki treći sklopljeni brak u Hrvatskoj završio je razvodom. Budući da temeljem postojeće sudske prakse djeca nakon razvoda braka roditelja najčešće ostaju živjeti s majkom, možemo pretpostaviti kako je i to jedan od uzroka češće uključenosti majke u suradnju sa školom. Iako je iz navedenog vidljivo da je suradnja roditelja sa školom temeljem njihova spola neravnomjerna, pri čemu je očeva uključenost nedostatna, a u njoj prednjače majke, ipak ističemo pozitivan podatak od gotovo 40 % roditelja podjednako uključenih u suradnju sa školom. Temeljem podataka možemo naslutiti kako i u našim obiteljima dolazi do pozitivnih promjena kada je riječ o obiteljskim ulogama obaju roditelja i njihovoj zajedničkoj uključenosti u odgojno-obrazovne procese njihove djece, ali i dalje ostaje dominantna tradicionalna podjela uloga roditelja u obitelji.

I kod spolne distribucije uključenosti roditelja djece s i bez teškoća u učenju u odgojno-obrazovne aktivnosti uočeni su isti trendovi: majka dominira u navedenoj suradnji u oba slučaja, na drugom mjestu nalazi se podjednaki angažman obaju roditelja, dok je na trećem mjestu, ali u značajno nižem postotku, otac angažiraniji u suradnji. Iako smo hipotezom pretpostavili da postojanje specifičnih teškoća u učenju zahtijeva nešto češći i intenzivniji zajednički angažman obaju roditelja, izračunom



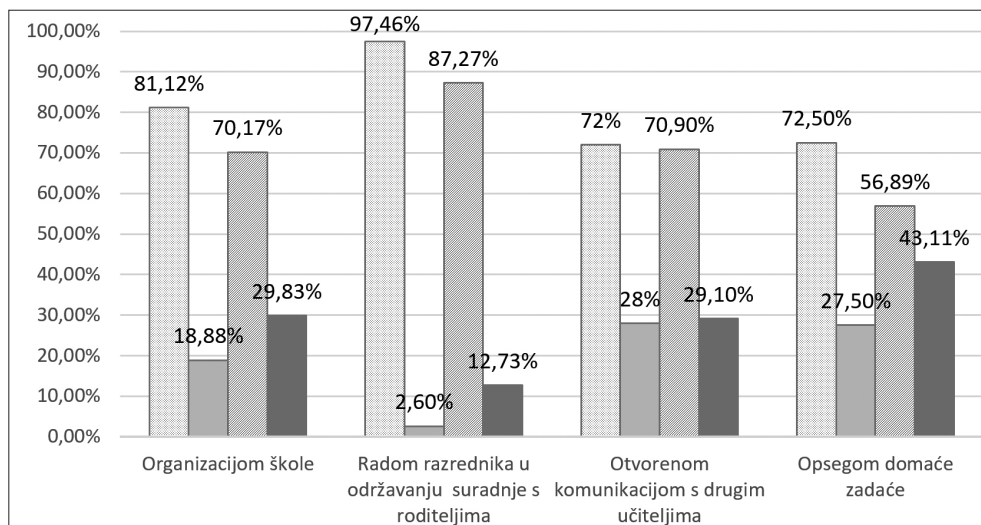
**Grafikon 5.** Distribucija odgovora roditelja s obzirom na zadovoljstvo organizacijom rada škole, radom razrednika, komunikacijom s drugim učiteljima i opsegom domaće zadaće (n=138)

t-testa uočene razlike između roditelja djece s i bez teškoća u učenju nisu se pokazale statistički značajnima.

### 3.4. Razina zadovoljstva roditelja načinima sudjelovanja u odgojno-obrazovnim aktivnostima

U linijskom poredbenom prikazu distribucije zadovoljstva roditelja (Grafikon 5.) na prvi je pogled vidljivo da je većina roditelja uglavnom i potpuno zadovoljna radom razrednika u održavanju suradnje s roditeljima, organizacijom škole te otvorenom komunikacijom s ostalim učiteljima, dok ih je većina nezadovoljna ili tek djelomično zadovoljna opsegom domaćih zadaća. Najveće je zadovoljstvo roditelja suradnjom s razrednikom (93,28 %), potom slijedi zadovoljstvo organizacijom škole (81,12 %) te zadovoljstvo otvorenom komunikacijom s ostalim učiteljima (71,53 %), a na posljednjem se mjestu nalazi zadovoljstvo roditelja opsegom domaćih zadaća (34,05 %).

Iako u prikazanoj distribuciji (Grafikon 6.) opet dominiraju roditelji zadovoljni suradnjom, možemo primijetiti da su roditelji djece bez teškoća u učenju općenito ipak nešto zadovoljniji u odnosu na roditelje djece s teškoćama u učenju. Dok kod otvorene komunikacije s učiteljima obje kategorije roditelja iskazuju podjednaki stupanj zadovoljstva (72 % : 71 %), uočljivije su razlike kod ostalih odgovora. Temeljem iskazanog nezadovoljstva ili tek djelomičnog zadovoljstva, u svim ostalim odgovorima razvidno je veće nezadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u učenju. Tako su oni, u odnosu na roditelje djece bez teškoća u učenju, nezadovoljni, tj. manje

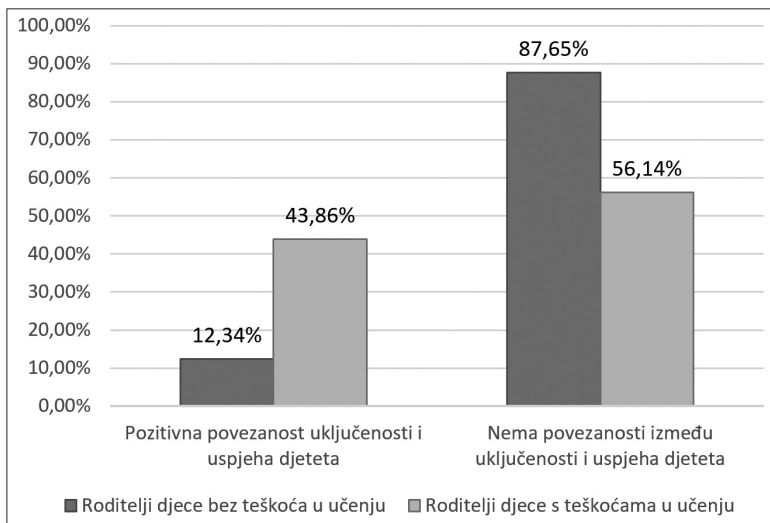


**Grafikon 6.** Distribucija odgovora obje kategorije roditelja s obzirom na zadovoljstvo organizacijom rada škole, radom razrednika, komunikacijom s drugim učiteljima i opsegom domaće zadaće (n= 138)

zadovoljni opsegom domaćih zadaća (43 % : 28 %), organizacijom škole (30 % : 19 %) kao i radom razrednika na održavanju suradnje s roditeljima (13 % : 3 %), čime su općenito i najzadovoljniji.

Statističkom analizom t-testom utvrđivane su statističke značajnosti uočenih razlika. Razlike u zadovoljstvu obje kategorije roditelja organizacijom škole te otvorenom komunikacijom s drugim učiteljima nisu se pokazale statistički značajnima. Međutim, roditelji djece bez teškoća u učenju statistički su značajno zadovoljniji radom razrednika u održavanju međusobne komunikacije ( $p < 0,0130$ ,  $t\text{-test} = 2,5188$ ,  $df = 132$ , standardna aritmetička pogreška = 0,143). Može se pretpostaviti kako je jedan od uzroka nezadovoljstva roditelja učenika s teškoćama u učenju radom razrednika osjećaj neshvaćenosti od strane razrednika što zasigurno utječe na procjenu zadovoljstva međusobnom suradnjom. S obzirom na zadovoljstvo opsegom domaće zadaće također se javlja statistički značajna razlika ( $p < 0,0001$ ,  $t\text{-test} = 9,6380$ ,  $df = 136$ , standardna aritmetička pogreška = 0,185). Pritom su značajno manje zadovoljni roditelji djece s teškoćama u učenju koji opseg domaće zadaće smatraju prevelikim te značajno češće pomažu svojoj djeci u izradi domaće zadaće pa u navedenoj aktivnosti provode i značajno više vremena dnevno (Grafikon 3.). Navedeni podatci u skladu su s početnom istraživačkom pretpostavkom.





**Grafikon 7.** Distribucija povezanosti uključenosti obje kategorije roditelja u odgojno-obrazovne aktivnosti i školskog uspjeha djeteta (n=138)

### 3.5. Mišljenja roditelja o utjecaju roditeljske uključenosti u odgojno-obrazovne aktivnosti na školski uspjeh djeteta

Iz Grafikona 7. vidljivo je da velika većina ispitanih roditelja djece bez teškoća u učenju smatra da su školska postignuća njihove djece prvenstveno rezultat njihova vlastitog truda i rada, a ne uključenosti roditelja u odgojno-obrazovne aktivnosti (87,65 %). Ipak, kako smo prethodno vidjeli, većina roditelja djece bez teškoća u učenju (ukupno 74,07 %) dulje ili kraće svakodnevno pomaže djeci u izradi domaćih zadaća (Grafikon 3.) što se barem djelomično reflektira na školskim postignućima njihove djece. Iako većina roditelja djece s teškoćama u učenju također smatra da ne postoji povezanost između njihove uključenosti u odgojno-obrazovne procese i školskih postignuća njihove djece (56,14 %), ipak oni, u odnosu na roditelje djece bez teškoća u učenju, češće smatraju kako postoji pozitivna povezanost između njihove uključenosti i školskog uspjeha njihova djeteta (44 % : 12 %). Uočene razlike pokazale su se statistički značajnima ( $p < 0,0001$ ,  $t\text{-test} = 4,689$ ,  $df = 136$ , standardna aritmetička pogreška = 0,190). Roditelji djece s teškoćama u učenju češće pomažu djeci pri pisanju domaće zadaće, pritom dnevno provode u prosjeku više vremena od roditelja djece bez teškoća u učenju (Grafikon 3.), pokazuju značajno veće nezadovoljstvo opsegom domaćih zadaća te nisu uvijek zadovoljni suradnjom s razrednikom (Grafikon 6.), ali ipak značajno češće smatraju da bi školski uspjeh njihove djece bio niži ukoliko bi se njihova uključenost smanjila (Grafikon 7.), tj. da se uključenost roditelja

djece s teškoćama u učenju u procese školovanja i suradnja sa školom pozitivno reflektiraju na školski uspjeh njihova djeteta.

## 4. Zaključak

Cilj provedene empirijske analize bio je putem anketnog ispitivanja roditelja osnovnoškolske djece (N = 138) ispitati, analizirati te komparirati pojedine aspekte uključenosti roditelja djece s i bez specifičnih teškoća u učenju u školovanje njihove djece, operacionalizirane kroz 5 istraživačkih zadataka, a utemeljene na jednoj opciji te 4 pojedinačne hipoteze. Kako su se prethodno prikazani rezultati istraživanja temeljili na zadacima istraživanja te kako bismo izbjegli nepotrebno ponavljanje, u zaključnom razmatranju osvrnut ćemo se na istraživačke rezultate temeljem polazišnih idejnih hipoteza.

S obzirom na rezultate dobivene ovim istraživanjem početna opća hipoteza djelomično se, ali ne i potpuno potvrdila. Roditelji djece s teškoćama u učenju statistički su značajno uključeniji u školovanje svoje djece u slučaju pomoći pri izradi domaćih zadaća te u navedenoj pomoći provode značajno više vremena dnevno (kako smo i pretpostavili), roditelji djece bez teškoća u učenju značajno prednjače u prisustvovanju roditeljskim sastancima, dok se kod ostalih dvaju praćenih kategorija nije utvrdila statistički značajna razlika. Dakle, prva hipoteza djelomično se potvrdila. Iako se kod spolne distribucije uključenosti roditelja pokazalo da oba roditelja podjednako sudjeluju u odgojno-obrazovnim aktivnostima češće u slučaju postojanja specifičnih teškoća u učenju njihova djeteta, što je u skladu s početnom hipotezom, ipak se navedena razlika između roditelja djece s teškoćama i bez teškoća u učenju nije pokazala statistički značajnom pa možemo odbaciti drugu hipotezu. Istraživanje je potvrdilo idejnu pretpostavku da su roditelji učenika s teškoćama u učenju značajno češće od roditelja djece bez teškoća u učenju mišljenja kako postoji pozitivna povezanost između uključenosti roditelja u školovanje i školskog uspjeha djeteta pa možemo konstatirati da su rezultati istraživanja potvrdili treću hipotezu. Kad je riječ o zadovoljstvu roditelja ispitivanim načinima sudjelovanja u odgojno-obrazovnim aktivnostima, početna se pretpostavka također pokazala točnom: u svim praćenim aspektima sudjelovanja roditelji djece bez teškoća u učenju iskazali su više prosječne razine zadovoljstva, a kod suradnje s razrednikom i opsega domaćih zadaća utvrđene razlike pokazale su se i statistički značajnima. Dakle, rezultati istraživanja potvrdili su četvrtu hipotezu.

Pojedini problemi odgojno-obrazovne prakse koji su ovim istraživanjem izašli na vidjelo (posebice kad je riječ o uključivanju djece s teškoćama u učenju u njima neprimjerene odgojno-obrazovne programe, a time i povećanju vremena provedenog

s djecom u pomoći pri izradi domaće zadaće) indiciraju nedovoljno kvalitetnu, ali i nedostatno redovitu suradnju s roditeljima, posebno kad je riječ o roditeljima djece s teškoćama u učenju, a za koju nisu uvijek odgovorni isključivo djelatnici škole. Iako velika većina roditelja iskazuje svoje zadovoljstvo suradnjom sa školom i svojom uključenosti u procese školovanja njihove djece, ipak nam se nameće pitanje kako one nezadovoljne ili tek djelomično zadovoljne roditelje uključiti u intenzivniju i kvalitetniju suradnju sa školom s ciljem postizanja međusobnog partnerskog odnosa, sve na dobrobit naše djece (npr. neposredno druženje i zajednički angažman roditelja, učenika i školskih djelatnika u prigodama kao što su Dan majki, Dan očeva, Dan otvorenih vrata, uvođenje volontiranja roditelja u školama, organiziranje većeg broja izvannastavnih školskih aktivnosti u čiji bi rad neposredno bili uključeni roditelji spremni na sudjelovanje, uključivanje roditelja, učenika i školskih djelatnika u razne nastavne i/ili školske projekte, primjerice očuvanje prirode i uređenje školskog okoliša, uključivanje roditelja, učitelja i učenika viših razreda u zajedničke virtualne društvene mreže i sl.). Iako provedeno na relativno malom broju ispitanika (što se zasigurno reflektiralo na potvrđivanje ili odbacivanje istraživačkih hipoteza) te temeljeno prvenstveno na kvantitativnoj analizi podataka, ovo istraživanje ipak predstavlja inicijalni korak u promišljanju navedenoga. Ostaje zadatak provođenja detaljnijeg kvalitativnog istraživanja o željenim i mogućim načinima suradnje i uključivanja roditelja u odgojno-obrazovne aktivnosti i školovanje njihove djece na većem (reprezentativnom) uzorku ispitanika.

## Literatura

- Cotton, K. i Reed Wikeland, K. (1989.). *Parent Involvement in Education*. Washington: Office of Education Research and Improvement (OERI).
- Epstein, J. L. (2001.). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Philadelphia, PA: Westview Press. <https://www.gpo.gov/fdsys/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf> (Pristupljeno: 12. veljače 2016.)
- Hoover-Dempsey, K. i Sandler, H. (1997.). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Itković, Z. (1995.). *Zdrava obitelj*. Zadar: Grafotehna.
- Jurčić, M. (2012.). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Lenček, M., Blaži, D. i Ivšac, J. (2007.). Specifične teškoće učenja: osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(2), 107-119.
- Ljubetić, M. (2014.). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element d.o.o.
- Maleš, D. (1996.). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5(1), 75-88.
- Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2000.). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Targa.
- Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (2015.). *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.

- Pahić, T., Miljević-Ričički, R. i 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.
- Pahić, T., Miljević-Ričički, R. i Vizek-Vidović, V. (2011.). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49(2), 165-184.
- Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015.). *Narodne novine*, 510.
- Puževski, V. (2002.). Škola otvorenih vrata. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Rosić, V. i Zloković, J. (2003.). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003.). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP d.o.o. i VERN d.o.o.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008.). *Narodne novine*, 87/08.
- Zrilić, S. (2013.). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Zuckerman Itković, Z. (2007.). *Moć i snaga obitelji*. Zadar: Grad Zadar.
- Zuckerman Itković, Z., Petranović, D. (2011.). *Strast i muka*. Zagreb: Školska knjiga.
- Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., Green, C. L. (2004.). *Parental Involvement in Homework: A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- # (2015.). *Statistički ljetopis Republike Hrvatske 2015*. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske.

## **Certain aspects of parental involvement in education of children with and without specific learning difficulties**

### **Summary**

---

The objective of the presented empirical study was to investigate, analyse and compare certain aspects of the involvement of parents of children with and without learning difficulties in the education of their children. The results have shown that parental involvement statistically significantly differentiates between the two tested groups of parents: while the parents of children without learning difficulties are more regular at parent-teacher meetings, the parents of children with learning difficulties more often help their children in doing homework and in mentioned helping they averagely spend significantly more time daily. The parents of children without learning difficulties are generally more satisfied with the tested ways of cooperation and participation in educational activities, and the differences in satisfaction determined regarding the cooperation with the form-master and the amount of homework proved to be statistically significant. Parents of children with learning difficulties more often believe that parental involvement in education positively reflects the academic achievement of children. This paper outlines some problems of school practice which should be solved in order to increase the quality of parents' involvement.

**Keywords:** parents, learning difficulties, involvement in education