

Izvorni znanstveni članak/  
Original scientific paper  
Prihvaćeno: 2. 9. 2017.

**Katarina Sušanj Gregorović**

Osnovna škola „Sveti Matej“, Viškovo  
susanj.katarina@gmail.com

## RODITELJSKA UKLJUČENOST U OBRAZOVANJE DJETETA: STAVOVI I PRAKSA UČITELJA

**Sažetak:** *Kako bi se uspostavila učinkovita praksa roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, potrebno je razvijati suradnju obitelji i škole temeljenu na partnerskim odnosima. O roditeljima i učiteljima, kao glavnim „predstavnicima“ tih dvaju primarnih okruženja djeteta, ponajviše ovisi u kojoj će se mjeri partnerski odnosi realizirati. Učitelji odnosno njihovi stavovi prema roditeljima i roditeljskoj uključenosti, pritom, igraju ključnu ulogu u uspostavi i održavanju komunikacije s roditeljima, kao i odabiru načina na koje mogu roditelje, kao aktivne partnere, pozivati na uključenost u školi. Cilj je istraživanja, stoga, ispitati stavove učitelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta općenito te praksu koju primjenjuju prilikom komunikacije i uključivanja roditelja kao volontera u školi. Upitnikom je ispitano 200 učitelja osnovnih škola Primorsko-goranske županije. Rezultati otkrivaju da učitelji imaju pozitivne stavove o roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti, da primjenjuju različite prakse i načine komunikacije s roditeljima, međutim da nikada ili ponekad pribjegavaju primjeni praksi uključivanja roditelja kao volontera u razredne i školske aktivnosti. Također, otkrivena je statistički značajna povezanost određenih socio-demografskih karakteristika učitelja (spol, radno mjesto - razredna nastava/predmetna nastava, dob, radni staž) i njihovih stavova te prakse koje primjenjuju prilikom komunikacije i uključivanja roditelja kao volontera u školi.*

**Ključne riječi:** *komunikacija roditelja i učitelja; partnerstvo roditelja i učitelja; suradnja roditelja i učitelja; volontiranje roditelja u učionici i školi*

### 1. Uvod

Odnosi dvaju primarnih okruženja djeteta, obitelji i škole, koja pojedinačno i u zajedništvu utječu na njegov razvoj, socijalizaciju i učenje, čine aktualnu temu istraživanja na području odgoja i obrazovanja u prošlosti i danas. Odnosi učitelja i roditelja, kao ključnih predstavnika tih okruženja, mijenjali su se kroz povijest ovisno o stadiju društvenoga razvoja te uvriježenim paradigmama pojedinoga vremena (Maleš, 1996; Kolak, 2006). Tako se do 90-ih godina govori o suradnji, terminu kojim se nastoje objasniti sveukupni odnosi obitelji i škole u procesu obrazovanja djeteta odnosno, prema Braunu (1992), svi oblici kontakata, od neformalnih do zajednički planiranih aktivnosti roditelja/obitelji i učitelja/škole. Tradicionalni oblici suradnje podrazumijevali su formalne odnose, obilježene neravnopravnim, hijerarhijskim odnosima, u kojoj ustanova zauzima viši položaj, često jednosmjernom komunikacijom,

u kojoj obitelj i škola imaju svaki svoje interese, ciljeve i zadaće (Maleš, 2004; Jurčić, 2009; Ljubetić, 2014). Međutim, od 90-ih godina, sve se više ističe partnerstvo kao kvaliteta suradničkih odnosa. Naime, u suradničkim odnosima koji se temelje na partnerstvu, obitelji i škole: jednaki su, aktivni i ravnopravni; dijele moć, odgovornosti i prava; imaju zajedničke zadaće, ciljeve, odluke; dijele interese, potrebe, iskustva; razvijaju dvosmjernu, otvorenu i pozitivnu komunikaciju (Maleš, 1993, 1994, 1996; Christenson i Sheridan, 2001; Epstein, 2001; Rosić i Zloković, 2003; Rosić, 2005; Ljubetić, 2014). Unutar takvih partnerskih odnosa, utemeljenih na zajedništvu, aktivnosti i odgovornosti, aktivni i uključeni roditelji smatraju se vitalnom komponentom suvremenog odgoja i obrazovanja. Odnosno, suvremeno poimanje suradnje, za potrebe rada možemo definirati kao najširi koncept (pojam koji obuhvaća sve oblike odnosa, interakcije i komunikacije obitelji i škole), koji počiva na partnerskim odnosima, a podrazumijeva aktivnu roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta. Dakle, vidljivo je da su se pogledi prema ulogama roditelja u obrazovanju djeteta mijenjali od potpunog negiranja važnosti roditeljskoga utjecaja, preko uspostave suradničkih odnosa, a potom i percepcije roditelja kao ravnopravnih partnera, pa sve do aktivne roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (Epstein, 1992; Maleš, 1993, 1996; Hiatt, 1994; Rosić, 2005; Kolak, 2006; Berger, 2008; Stričević 2011; Ljubetić, 2014). Do trenutnog shvaćanja i uvažavanja roditeljske uloge u obrazovanju djeteta dovele su spoznaje niza znanstvenih istraživanja. Prvo takvo istraživanje rezultiralo je Plowdenskim izvješćem (1967), kojim se po prvi puta u povijesti upozorilo na neizostavnu ulogu roditelja u obrazovanju djeteta. Tijekom druge polovice 20. i tijekom 21. stoljeća slijedi niz relevantnih istraživanja, koja su rezultirala brojnim dokazima o važnosti i dobrobitima roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Utvrđeno je da roditeljska uključenost donosi brojne dobrobiti, prvenstveno za učenike, za njihov školski uspjeh ali i cjelokupni razvoj (Epstein, 1986, 1995; Swap, 1993; Grolnick i Slowiaczek, 1994; Henderson i Berla, 1994; Eccles i Harold 1996; Hoover-Dempsey i Sander, 1997; Fan i Chen, 2001; Epstein i sur., 2002; Henderson i Mapp, 2002; Rosić i Zloković, 2003; Vizek Vidović i sur., 2003; Jeynes, 2005; Olsen i Fuller, 2008; Epstein i sur., 2009; Sanders i Sheldon, 2009). Roditeljska uključenost ima višestruki pozitivni učinak jer stvaranjem dobrobiti za učenike, neminovno rezultira i dobrobitima za roditelje (Epstein, 1986, 1987, 1995; Epstein i Dauber, 1991; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Epstein i sur., 2002; Olsen i Fuller, 2008), a potom za učitelje i škole (Epstein, 1986, 1995, 2001; Epstein i Dauber, 1991; Swap, 1993; Henderson i Berla, 1994; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Christenson i Sheridan, 2001; Henderson i Mapp, 2002; Sheldon i Epstein, 2002; Vizek Vidović i sur., 2003; Olsen i Fuller, 2008; Sanders i Sheldon, 2009). S obzirom na brojne dobrobiti koje donosi, roditeljska uključenost neizostavan je čimbenik kvalitetne i učinkovite suradnje, te je, kao takva, u fokusu ovoga rada.

Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta u literaturi se identificira kao kompleksan, višedimenzionalni koncept, koji obuhvaća niz roditeljskih aktivnosti i praksi vezanih uz obrazovanje djeteta, kod kuće i u školi (Epstein, 1987, 2001; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Henderson i Mapp, 2002). Roditeljska uključenost u školi,

obuhvaća niz roditeljskih aktivnosti, poput: prisutnosti na sastancima, formalnim i neformalnim susretima s učiteljima; sudjelovanja u raznim događajima i aktivnostima u školi; volontiranja u školi i pomoć učiteljima; gostovanja na nastavi; pomoći u prikupljanju materijalnih sredstava; pratnje na izletima; participacije u donošenju odluka u školi; uključenost u zajednici; edukacije roditelja i drugo (Epstein, 1986; Epstein i Dauber, 1991; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Fan i Chen, 2001; Henderson i Mapp, 2002). Drugi dio roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta čini uključenost kod kuće. Prepoznat je širok spektar aktivnosti učenja koje roditelji provode s djecom (najčešće, ali ne isključivo, kod kuće), od kojih su najučestalije: nadgledanje i pomoć u izvršavanju zadaća; pomoć u učenju, planiranju učenja te organizaciji vremena; stvaranje kognitivno stimulirajućega obiteljskoga okruženja; aktivnosti razvijanja jezičnih vještina; diskusije i komunikacija roditelja i djece; aktivnosti učenja izvan obiteljskoga doma; roditeljska očekivanja i aspiracije za djecu te unapređivanja znanja roditelja po pitanju razvoja djeteta, odgoja, učenja i slično (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Christenson i Sheridan, 2001; Epstein i sur., 2009; Ljubetić, 2014). Za potrebe ovoga istraživanja roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta podrazumijeva sve tipove aktivnosti u koje su roditelji uključeni u školi i kod kuće, a koje mogu pridonijeti uspješnijem učenju i boljem školskom uspjehu učenika (što je naznačeno u upitniku za učitelje). S ciljem što sveobuhvatnije kategorizacije raznih vrsta roditeljske uključenosti, jedna od vodećih američkih (i svjetskih) autorica na području partnerstva obitelji, škole i zajednice, Joyce Epstein, identificirala je međunarodno priznati, višedimenzionalni okvir tipova roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Njezin okvir sadrži šest tipova roditeljske uključenosti, područja zajedničke odgovornosti i temelja za partnersko djelovanje obitelji, škole i zajednice: roditeljstvo, komunikacija, učenje kod kuće, volontiranje, donošenje odluka i upravljanje školom te suradnja sa zajednicom (Epstein, 1995; Epstein i sur., 2002, Epstein i sur., 2009).

U kojoj će se mjeri pojedini tipovi roditeljske uključenosti realizirati u školama odnosno kakvi će se odnosi s roditeljima formirati, prvenstveno ovisi o karakteristikama škole i njezinim djelatnicima. Pritom, učitelji ostvaruju primarni kontakt s roditeljima te su ključni za ostvarivanje i poticanje pozitivne roditeljske uključenosti u obrazovanje. Neupitnu važnost i utjecaj njihovih stavova, uvjerenja, prakse i poziva na uključenost koje upućuju roditeljima, na roditeljske odluke i razinu roditeljske uključenosti, u školi i kod kuće, potvrđuju brojna istraživanja (Henderson i Berla, 1994; Eccles i Harold, 1996; Grolnick i sur., 1997; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Izzo i Weissberg, 1999; Smrekar i Cohen-Vogel, 2001; Epstein i sur., 2009; Turney i Kao, 2009). Međutim, iako u nas postoje istraživanja koja su se bavila ispitivanjem stavova i prakse roditelja (Prvčić 1993, prema Strugar, 1995; Kolak, 2006; Marušić, 2007; Jurčić, 2009; Doolan, 2010; Pahić i sur., 2010; Pahić i sur., 2011; Miljević-Riđički i sur., 2011), učenika (Doolan, 2010) te ravnatelja (Doolan, 2010; Kovacs-Cerović i sur., 2010), po pitanju ispitivanja stavova i prakse učitelja, vezano za roditeljsku uključenost, prisutan je iznenađujući deficit takvih istraživanja. Cilj je ovoga rada, stoga, steći uvid u stavove učitelja o značaju roditeljske uključenosti općenito te

prakse koje koriste u okviru dva tipa (od spomenutih šest tipova autorice Epstein) uključenosti – komunikacije i volontiranja. Valja istaknuti da se naglasak stavlja na komunikaciju i volontiranje jer se smatraju komponentama koje najviše spadaju u učiteljsku domenu unutar prakse uključivanja roditelja. Uključenost roditelja u donošenje odluka i upravljanje školom (iako može biti stimulirano djelovanjem učitelja), područje je u kojemu u nas još uvijek uglavnom postoji borba za prevlašću između obitelji i škole (Pahić i sur., 2010) te područjem na koje još uvijek najveći utjecaj imaju vodeća tijela škole te je iz tog razloga isključeno iz ovoga istraživanja.

## 2. Metodologija

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove učitelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta općenito te praksu koju primjenjuju prilikom komunikacije i uključivanja roditelja kao volontera u školi. U okviru postavljenoga cilja, pokušalo se odgovoriti na sljedeće probleme: kakvi su stavovi učitelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta općenito; koje prakse učitelji primjenjuju u komunikaciji s roditeljima; koje prakse učitelji najčešće koriste prilikom uključivanja roditelja kao volontera u razrednim i školskim aktivnostima te postoji li i kolika je povezanost socio-demografskih obilježja učitelja sa stavovima i praksom koju primjenjuju. U skladu sa zadanim ciljem i problemskim pitanjima pretpostavlja se da učitelji imaju pozitivne stavove o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta općenito (hipoteza 1). Očekuje se da primjenjuju razne načine komuniciranja i informiranja roditelja (hipoteza 2) te da učestalo primjenjuju različite načine uključivanja roditelja kao volontera u razrednim i školskim aktivnostima (hipoteza 3). Nadalje, pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika učiteljskih stavova i prakse s obzirom na spol (hipoteza 4), radno mjesto učitelja (hipoteza 5), dob (hipoteza 6) te godine staža (hipoteza 7). Za potrebe istraživanja odabran je namjerni uzorak to jest obuhvaćeno je 200 učitelja (N = 200) razredne i predmetne nastave u šest osnovnih škola s područja Primorsko-goranske županije. Škole su odabrane prigodnim odabirom (po principu dostupnosti), a ispitani su svi učitelji koji su bili prisutni na sjednici Učiteljskoga vijeća. Anonimno anketiranje učitelja provedeno je tijekom drugoga polugodišta 2016/2017. nastavne godine, za vrijeme sjednica Učiteljskoga vijeća, uz prethodni pristanak i dogovor s ravnateljima škola. Učitelji su dali odgovore u upitniku koji je sadržavao ukupno 38 pitanja, unutar četiri skupine pitanja. Prvi dio (pitanja A, B, C i D) odnosi se na opće podatke o učiteljima (spol, radno mjesto, dob i radni staž – prikazano u tablici 1).

**Tablica 1.** Broj anketiranih učitelja prema općim podacima (N = 200)

Varijabla i oblici varijable	Broj učitelja	% učitelja
<i>A - Spol:</i>		
muški	28	14
ženski	172	86
Ukupno	200	100
<i>B - Radno mjesto:</i>		
razredna nastava (RN)	84	42
predmetna nastava (PN)	88	44
predaje i u razrednoj i predmetnoj nastavi (RN i PN)	28	14
ukupno	200	100
<i>C - Dob:</i>		
20-29 g.	25	12,5
30-39 g.	64	32,0
40-49 g.	51	25,5
50-59 g.	51	25,5
60 i više g.	9	4,5
ukupno	200	100
<i>D - Radni staž:</i>		
do 5 g.	51	25,5
6 – 15 g.	59	29,5
16 – 25 g.	43	21,5
26 i više g.	47	23,5
ukupno	200	100,0

Preostale tri skupine pitanja obuhvaćaju sljedeće:

- stavove učitelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta općenito (skupina E - 11 pitanja na Likertovoj ljestvici s pet stupnjeva slaganja/ neslaganja);
- pitanja o komunikaciji učitelja i roditelja (skupina F - 11 pitanja također na ljestvici s pet stupnjeva);
- pitanja o uključenosti roditelja kao volontera u razredne i/ili školske aktivnosti (skupina G - 12 pitanja s po tri moguća odgovora: nikada, ponekad, često).

Upitnik je izrađen na temelju teorijskoga okvira od šest tipova roditeljske uključenosti, koji je razvila autorica Epstein (1992, 1995). Svaki od šest tipova uključenosti

obuhvaća prakse koje se iniciraju od strane učitelja, škole te roditelja. Ovdje je fokus na praksama iniciranim od strane učitelja, u okviru dimenzija komunikacije roditelja i učitelja i uključivanje roditelja kao volontera. Pitanja u upitniku koja se odnose na ova dva tipa roditeljske uključenosti izvedena su i operacionalizirana na temelju čestica iz upitnika „School and Family Partnerships: Questionnaires for Teachers and Parents in the Elementary and Middle Grades (Epstein i Salinas, 1993). Podudarnost primijenjenog upitnika u odnosu na onaj autora Epstein i Salinas (1993) odnosi se na: pitanja u vezi stavova učitelja o roditeljskoj uključenosti (E3, E5, E6, E8, E10, E11); prakse učitelja koje se primjenjuju prilikom kontaktiranja roditelja (F1, F4, F6, F7, F8, F9, F10); prakse uključivanja roditelja kao volontera (G1, G2, G3, G4, G5, G6) te pitanja koja se odnose na iskustvo i pozadinu učitelja (spol, radno mjesto, godine staža).

U dvije skupine pitanja (skupine E i F, ukupno 22 pitanja) u upitniku iznesen je niz tvrdnji na koje je trebalo odgovoriti s manjim ili većim stupnjem slaganja (Likertova ljestvica) te je ponuđeno pet stupnjeva ordinalne mjerne ljestvice (rang vrijednosti 1 - 5: 1 = uopće se ne slažem, 2 = uglavnom se ne slažem, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = u potpunosti se slažem). U trećoj skupini pitanja (skupina G, ukupno 12 pitanja) ponuđena su tri stupnja učestalosti (rang vrijednost 1 - 3: 1 = nikada, 2 = povremeno, 3 = često). Kako se pretpostavlja da su razlike među tim vrijednostima vrlo slične, ova mjerna ljestvica se uvjetno može smatrati i intervalnom. Stoga je na osnovi navedenih vrijednosti moguće izračunavati srednje vrijednosti (u pravilu je to aritmetička sredina) i mjere disperzije (u pravilu je to standardna devijacija i koeficijent varijacije). Dakle, manja ili veća prihvatljivost tvrdnji od strane učitelja uočava na osnovi deskriptivnih pokazatelja (aritmetičkih sredina, standardnih devijacija i koeficijentata varijacije), koji su navedeni u tabelama 2, 3 i 4. Pritom, napominjemo da je za treću skupinu pitanja (G), odabrana ljestvica s verbalnim kvantifikatorima (učestalosti) jer se smatra da bi bilo dobro prvo ispitati primjenjuje li se (i koliko učestalo) praksa volontiranja u školama, budući da u nas sam proces uključivanja roditelja kao volontera uglavnom nije praksa koja se ohrabruje i realizira u našim školama (što je dokazano i dosadašnjim istraživanjima, kako se navodi kasnije u tekstu). Da bi se otvorila pitanja za daljnja istraživanja, smatra se da bi bilo dobro prvo ispitati koliko često (ponekad, često) i primjenjuju li učitelji uopće (nikada) prakse uključivanja roditelja kao volontera, operacionalizirane unutar ove skupine pitanja, a koje čine sastavni dio roditeljske uključenosti diljem razvijenih zemalja (Epstein, 1995). U tu svrhu odabrana je ljestvica s tri stupnja kvantifikatora učestalosti, u kojoj su, iako daje samo tri kategorije, kvantifikatori kao uporišne točke jednoznačni (kako bi se izbjeglo međusobno preklapanje uporišnih točaka na ljestvici u slučaju ljestvice s više uporišnih točaka, prema, Burušić, 1998).

Statistička analiza provedena je u SPSS (Statistics for Windows, verzija 17.0) programu. Metode statističke analize koje su korištene obuhvaćaju deskriptivne (relativni brojevi, grafički prikazi, srednje vrijednosti, mjere disperzije, mjera asimetrije, mjera zaobljenosti), inferencijalne metode statističke analize (Kolmogorov-Smirnovljevi test normalnosti distribucije, t-test razlike između dviju aritmetičkih sredina, F-test razlike između triju i više aritmetičkih sredina) te multivarijatne metode analize (analiza po-

uzdanosti i faktorska analiza). Napominjemo da su, iako nisu navedene kao istraživački zadaci, provedene analiza pouzdanosti i faktorska analiza, a opis i rezultati istih se navode kasnije u tekstu. Zaključci u vezi razlika i povezanosti među varijablama donošeni su na uobičajenom nivou značajnosti od 0,05 odnosno uz značajnost od 95%.

*Rezultati i rasprava*

Stavovi, uvjerenja i prakse učitelja u odnosu na roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta ispituju se prvom skupinom pitanja u upitniku (tablica 2). Polazi se od hipoteze da učitelji imaju pozitivne stavove o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta općenito i njezinoj važnosti (H1).

**Tablica 2.** Rezultati deskriptivne statističke analize za tvrdnje u vezi stavova učitelja spram roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (N = 200)

Tvrdnja	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Koeficijent varijacije
E1) Svaki bi roditelj trebao biti aktivno uključen u školi djeteta	200	4,39	0,782	18
E2) Svaki bi roditelj trebao biti aktivno uključen u učenju s djetetom kod kuće	200	4,23	0,865	20
E3) Roditeljska uključenost povezana je sa školskim uspjehom učenika	200	4,07	0,886	21
E4) Roditeljska uključenost pomaže pri uspostavi učinkovite discipline i ponašanja učenika	200	4,49	0,723	16
E5) Roditeljska uključenost u školi može učiteljima olakšati posao poučavanja i pomoći im da budu učinkovitiji	200	4,21	0,780	19
E6) Roditeljska uključenost u školi važna je za stvaranje uspješne škole i pozitivne klime u njoj	200	4,17	0,890	21
E7) Uključivanjem roditelja u školi utječe se na stvaranje pozitivnih stavova roditelja prema učiteljima i školi	200	4,35	0,720	17
E8) Roditelje svojih učenika smatram važnim partnerima u obrazovanju	200	4,40	0,694	16
E9) Roditelji su dobrodošli u mojoj učionici	200	4,21	1,019	24
E10) Učiteljima je potrebno odgovarajuće usavršavanje, podrška i pomoć za uspješno uključivanje roditelja	200	3,94	0,946	24
E11) Učitelji bi trebali dobiti priznanje za trud i vrijeme provedeno u uključivanju roditelja u učionici/školi	200	3,78	1,148	30

Što se tiče apsolutnih učestalosti odgovora učitelja na pitanja iz ove skupine, učitelji se slažu i uočavaju značaj roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, budući da su sve modalne vrijednosti (kod svih 11 tvrdnji) ili 4 (uglavnom se slažem) ili 5 (u potpunosti se slažem). Razlike između prosječnih vrijednosti za navedene tvrdnje su relativno male (tabela 2). Najveće su prosječne vrijednosti (najveći stupanj slaganja) tvrdnji pod E7 (Uključivanjem roditelja u školi utječe se na stvaranje pozitivnih stavova roditelja prema učiteljima i školi), tvrdnji E1 (Svaki bi roditelj trebao biti aktivno uključen u školi djeteta i tvrdnji E4 (Roditeljska uključenost pomaže pri uspostavi učinkovite discipline i ponašanja učenika) te E8 (Roditelje svojih učenika smatram važnim partnerima u obrazovanju). Najmanje su prosječne vrijednosti za tvrdnju E11 (Učitelji bi trebali dobiti priznanje za trud i vrijeme provedeno u uključivanju roditelja u učionici /školi), što bi se moglo shvatiti kao poimanje roditeljske uključenosti kao sastavnog dijela ostalih zaduženja u sklopu učiteljskoga poziva te učitelji ne smatraju isto područjem koje bi trebalo posebno vrednovati. Također su najmanje prosječne vrijednosti za tvrdnju E10 (Učiteljima je potrebno odgovarajuće usavršavanje, podrška i pomoć za uspješno uključivanje roditelja), na temelju čega bi se moglo pretpostaviti da postoji i dio učitelja koji su sigurniji u svoje vještine za uključivanje roditelja, što vjerojatno proizlazi iz njihovih pozitivnih iskustava u dosadašnjim odnosima s roditeljima i/ili dugogodišnjega radnog staža (o čemu će biti riječi u nastavku). Učitelji su u svojim stavovima dosta homogeni (koeficijenti varijacije se kreću između 16% i 24%). Budući da je ocjenom 4 (uglavnom se slažem) i ocjenom 5 (u potpunosti se slažem) sve tvrdnje u vezi roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta i njezinoj važnosti prihvatilo oko 82% učitelja, može se zaključiti da učitelji iz uzorka imaju pozitivne stavove o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta općenito i njezinoj važnosti. Iz dobivenih rezultata zaključujemo da se hipoteza 1 prihvaća kao istinita. Moguće je da ovakvi, pozitivni, učiteljski stavovi proizlaze iz njihovih uvjerenja da učenici s dobrim školskim uspjehom i poželjnim ponašanjem dolaze iz obitelji u kojima im roditelji pružaju vodstvo i podršku u učenju, brinu o njihovom ponašanju te su uključeni u školi i kod kuće. Učitelji vjerojatno smatraju da u partnerstvu s takvim roditeljima, lakše mogu doći do ostvarenja planiranih ciljeva.

Kako bi se više izvornih varijabli saželo u manji broj zajedničkih faktora, dio upitnika o stavovima učitelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta (11 tvrdnji iz skupine E) podvrgnut je faktorskoj analizi. Prethodno provedeni testovi, Kaiser-Meyer-Olkinova mjera adekvatnosti uzorka ( $KMO = 0,74$ ) i Bartlettov test sfericiteta ( $\chi^2=590,496$   $df=55$   $p<0,01$ ), ukazuju da postoje preduvjeti za provedbu faktorske analize.

Faktorska analiza je provedena tako što je izračunata matrica interkorelacija za prvih 11 pitanja (tvrdnji) iz upitnika, izvršena je ekstrakcija faktora metodom glavnih komponenti, **varimax rotacija faktora i izračunati su faktorski bodovi za sve ispitanike** (200 učitelja).

Prema **Kaiser-Guttmanovom kriteriju određivanja značajnosti faktora prva tri ekstrahirana faktora su značajna**. Svojevrsne vrijednosti (*Eigenvalue*) za prva četiri ekstrahirana faktora su 3,78; 1,32; 1,19 i 0,99. Vizualna kontrola grafičkog prikaza (*Scree*



*plota*), koji pokazuje odnos broja ekstrahiranih komponenti i veličine svojstvenih vrijednosti, potvrđuje postojanje trofaktorske strukture upitnika. Iz rotirane matrice faktorske strukture (tabela 3) se zaključuje: - da se tvrdnja 1 i tvrdnje 4 - 8 odnose na potrebu roditeljske uključenosti i na različite pozitivne efekte roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, koji je nazvan *pozitivni efekti roditeljske uključenosti*;

- da se tvrdnje 9, 10 i 11 odnose na poziv roditelja za uključivanjem i na potrebu poticaja, podrške i priznanja učiteljima za uključivanje roditelja u obrazovanje djeteta, koji je nazvan *poticaji učiteljima* te
- da se tvrdnje 2 i 3 odnose na potrebu uključivanja roditelja i na poboljšanje školskog uspjeha učenika i opisuju treći faktor, koji je nazvan *poboljšanje uspjeha učenika*. Ova tri faktora objašnjavaju 57,2% ukupne analizirane varijance.

Dobiveni rezultati u vezi stavova učitelja u skladu su s mnogim istraživanjima koja su otkrila da se većina učitelja slaže po pitanju važnosti roditeljske uključenosti. Naime, percepcije koje učitelji imaju o roditeljima i načinima na koje bi se trebali uključivati mogu značajno utjecati na njihovo partnerstvo te ili osnažiti ili „kočiti“ roditeljsku uključenost (Epstein i Becker, 1982; Epstein i Dauber, 1991; Griffith, 1998). Štoviše, ukoliko učitelji imaju pozitivne stavove prema roditeljima i njihovoj uključenosti te primjenjuju razne načine uključivanja roditelja, pozitivno utječu na stavove roditelja te se oni i sami odabiru više uključiti (Epstein, 1986; Ames, 1993; Grolnick i sur., 1997). Međutim, među učiteljima se mogu pojaviti i negativni stavovi o roditeljskoj uključenosti zbog raznih barijera, primjerice, ne smatraju je važnom, nemaju potrebna znanja i vještine, ne znaju kako uključiti roditelje, smatraju da se roditelji ne žele uključiti i slično (Becker i Epstein, 1982; Epstein i Becker, 1982; Epstein, 1986; Henderson i Mapp, 2002), kao što se i u ovome istraživanju oko 51% učitelja izjasnilo da im je potrebna pomoć i podrška u uspješnom uključivanju roditelja. To se može negativno odraziti na stavove roditelja i spriječiti njihovu uključenost (Lazar i Slostad, 1999; Baum i Swick, 2007). Dakle, na temelju učiteljskih stavova, odnosa prema roditeljima i poziva roditeljima na uključivanje, roditelji formiraju vlastite percepcije i prakse uključivanja (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Griffith 1998) te se uvid u njihove stavove ne bi smio zanemariti. Potrebno je, također, napomenuti da se rad uglavnom fokusira na pozitivne učinke roditeljske uključenosti (primjerice, tvrdnje E3 - E7, iz tabele 2) i literaturu koja ističe njezine dobrobiti i važnosti, no, valjalo bi naglasiti da postoji i druga struja autora, koja kritički razmatra ovaj višedimenzionalan (i ne nužno uvijek pozitivan) fenomen. Primjerice, pojedini su istraživači pronašli vrlo malu ili nikakvu povezanost roditeljske uključenosti i obrazovnih postignuća učenika (primjerice, Chen i Stevenson, 1989; White i sur., 1992; Singh i sur., 1995) dok su neka (ranija) istraživanja čak otkrila negativnu povezanost odnosno mogućnost da roditeljska uključenost nanese „štetu“ učenicima i njihovom školskom uspjehu (primjerice, Natriello i McDill, 1986; Ford, 1989). Potom, iz perspektive modela procesa roditeljske uključenosti, ukoliko roditeljska uključenosti nije primjerena razvojnim karakteristikama i dobi djeteta (pri-

mjerice, roditelji adolescentu svakodnevno pomažu u izvršavanju domaće zadaće) ili se ta roditeljska uključenost ne podudara sa školskim očekivanjima (primjerice, roditelj očekuje da svaki dan boravi u učionici i promatra nastavni proces), to može rezultirati negativnim ishodom, ne samo za dijete, već i sve sudionike (Lawrence-Lightfoot, 1978; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Jedan od mogućih razloga ovakvih (neujednačenih) rezultata može biti u različitom definiranju roditeljske uključenosti (među istraživačima) te različitom poimanju i razumijevanju iste (među učiteljima i roditeljima). Navedeno ukazuje na to da nije bilo kakva roditeljska uključenost automatski pozitivna, već ju je poželjno sagledati u cijeloj njezinoj kompleksnosti i višedimenzionalnosti.

### *Učiteljske prakse u komunikaciji s roditeljima*

Kada učitelji razvijaju i iniciraju komunikaciju s roditeljima, primjerice izravnim pozivanjem na uključenost u učionici, to može znatno utjecati na povećanje roditeljske uključenosti u školi (Epstein 1986; Epstein i Dauber, 1991; Grolnick i sur., 1997). Također, drugi oblici komunikacije, primjerice, kada učitelji informiraju roditelje o načinima učenja kod kuće, mogu doprinijeti povećanju razine roditeljske uključenosti kod kuće. Stoga se u radu nastoji steći uvid u prakse učitelja po tom pitanju odnosno polazi se od hipoteze da učitelji primjenjuju razne načine komuniciranja i informiranja roditelja u svojoj praksi (H2). Komunikacija učitelja i roditelja podrazumijeva sposobnost formiranja učinkovitih formi komunikacije, o školskim programima, politici, sadržajima nastave, napretku učenika i slično (Epstein, 2001). Na taj se način pomaže roditeljima da ostanu informirani o tome što se događa u školi, da bolje shvate napredak djeteta i školske programe, u svrhu poboljšanja učenikovih obrazovnih postignuća, što je i krajnji cilj komunikacije (Epstein, 1995, 2001; Epstein i sur., 2009). Pritom, jasna, otvorena i dvosmjerna komunikacija njeguje partnerske odnose, a odgovornost je učitelja da stvaraju, potiču i oblikuju učinkovite forme komunikacije, dok se odgovor roditelja smatra aktivnim uključivanjem i obvezom roditelja (Epstein, 1987, 1995). Postoje razni načini komunikacije: sastanci roditelja i učitelja i individualne informacije (Becker i Epstein, 1982; Epstein, 2001), tjedne ili mjesečne mape/izvješća o radu učenika (Becker i Epstein, 1982; Epstein, 1987; Eccles i Harold, 1996), poruke i bilješke (Becker i Epstein, 1982), e-pošta, školske novine, telefonski pozivi, internetske stranice škole i slično (Epstein, 2001). Bitno je da učitelji primjenjuju što više načina komunikacije te rade na razvijanju pozitivne i otvorene, dvosmjerne komunikacije s roditeljima, a stanje u praksama ispitanoga uzorka prikazuje tablica 3.

**Tablica 3.** Rezultati deskriptivne statističke analize za tvrdnje u vezi *komunikacije učitelja i roditelja* (N = 200)

Tvrdnja	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Koeficijent varijacije
F1) Kontaktiram roditelje samo <i>kada se pojave problemi u učenju i/ili ponašanju učenika</i>	200	3,14	1,092	35
F2) Nastojim uspostaviti <i>otvorenu, iskrenu, ravnopravnu i dvosmjernu komunikaciju s roditeljima</i>	200	4,65	0,617	13
F3) Uvažavam <i>mišljenja, savjete, primjedbe i ideje roditelja</i>	200	4,15	0,675	16
F4) Osim redovnih informacija i roditeljskih sastanaka, ostvarujem kontakte s roditeljima <i>na različite načine</i> (društvene mreže, e-mail, SMS poruke, telefonski razgovori, pisma)	200	3,74	1,062	28
F5) Nastojim roditeljima omogućiti <i>fleksibilno vrijeme</i> za kontakte i susrete	200	3,83	0,845	22
F6) Roditeljima pružam informacije o školskim programima, kurikulumu, projektima	200	4,14	0,868	21
F7) Roditeljima pružam informacije o <i>pravilima i politici škole</i>	200	4,14	0,923	22
F8) Roditeljima pružam informacije o <i>napretku djeteta</i>	200	4,68	0,599	13
F9) Roditeljima pružam informacije o <i>sadržajima nastave i/ili svojih predmeta</i>	200	4,14	0,935	23
F10) Roditeljima pružam informacije o <i>vještinama</i> koje je potrebno savladati u okviru mog/mojih predmeta	200	4,42	0,711	16
F11) Roditeljima pružam informacije o tome <i>kako pomoći djetetu u učenju i/ili izvršavanju zadaće</i>	200	4,35	0,825	19

Učitelji iskazuju primjenu različitih načina komunikacije učitelja i roditelja u praksi, to jest, modalne su vrijednosti (kod svih 11 tvrdnji) ili 4 (uglavnom se slažem) ili 5 (u potpunosti se slažem). Razlike između prosječnih vrijednosti za navedene tvrdnje su relativno male (tabela 3). Najmanja je prosječna vrijednost za tvrdnju F1 (Kontaktiram roditelje samo kada se pojave problemi u učenju i/ili ponašanju učenika). Najveće su prosječne vrijednosti (najveće prihvaćanje) kod tvrdnje pod F2 (Nastojim uspostaviti otvorenu, iskrenu, ravnopravnu i dvosmjernu komunikaciju s roditeljima) i kod tvrdnje F8 (Roditeljima pružam informacije

o napretku djeteta). Učitelji su u svojim stavovima dosta homogeni (koeficijenti varijacije se kreću između 13% i 35%). Rezultati istraživanja ukazali su, dakle, da u svojoj praksi odnosa s roditeljima 79% učitelja iz uzorka primjenjuje raznovrsne načine komuniciranja i informiranja roditelja u svojoj praksi te navedenu hipotezu (H2) možemo prihvatiti kao istinitu.

Zanimljivo je istaknuti da, kada uklonimo istaknutu česticu F1, niže prosječne vrijednosti možemo uočiti i kod tvrdnji F4 (Osim redovnih informacija i roditeljskih sastanaka, ostvarujem kontakte s roditeljima na različite načine: društvene mreže, e-mail, SMS poruke, telefonski razgovori, pisma) i F5 (Nastojim roditeljima omogućiti fleksibilno vrijeme za kontakte i susrete), koje sadržajno mogu insinuirati da su, iako iskazuju pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti, učitelji iz uzorka manje spremni stvoriti uvjete prilagođene potrebama svih obitelji (samohranim i zaposlenim roditeljima, pripadnicima manjina, roditeljima niže razine obrazovanja i slično). To bi moglo upućivati na, još uvijek prisutno, više hijerarhijsko pozicioniranje učitelja spram roditelja i, u skladu s time, manju spremnost na vlastito prilagođavanje roditeljima. Međutim, valja naglasiti da je problematičnost ovih tvrdnji relativna i uočava se tek s komparacijom s aritmetičkim sredinama drugih tvrdnji u ovoj skupini, budući da su i u ovim tvrdnjama dobivene aritmetičke sredine visoke i ohrabrujuće.

Kako bi se više izvornih varijabli saželo u manji broj zajedničkih faktora, ljestvica stavova učitelja o komunikaciji s roditeljima djeteta s 11 tvrdnji (tvrdnje iz skupine F) podvrgnuta je faktorskoj analizi. Prethodno provedeni testovi, Kaiser-Meyer-Olkinova mjera adekvatnosti uzorka ( $KMO = 0,79$ ) i Bartlettov test sfericiteta ( $\chi^2=586,613$   $df=55$   $p<0,001$ ), ukazuju da postoje preduvjeti za provedbu faktorske analize. Faktorska analiza je provedena tako što je izračunata matrica interkorelacija za 11 pitanja (tvrdnji) iz upitnika, izvršena je ekstrakcija faktora metodom glavnih komponenti, **varimax rotacija faktora i izračunati su faktorski bodovi za sve ispitanike (200 učitelja)**. Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju određivanja značajnosti faktora prva tri ekstrahirana faktora su značajna. Svojstvene vrijednosti (*eigenvalue*) za prva četiri ekstrahirana faktora su 3,72; 1,49; 1,20 i 0,90. Vizualna kontrola grafičkog prikaza (*scree-plota*), koji pokazuje odnos broja ekstrahiranih komponenti i veličine svojstvenih vrijednosti, potvrđuje postojanje trofaktorske strukture upitnika. Iz matrice faktorske strukture se može vidjeti:

- da se tvrdnje 2 i 3 te 8 do 11 odnose na različite aspekte nastojanja za uspostavljanjem dobre komunikacije s roditeljima koji je nazvan *faktor prilagođavanja roditeljima*;
- da se tvrdnje 4 do 7 odnose na usklađivanje s potrebama roditelja za informacijama i na pružanje tih informacija koji je nazvan *faktor svestranog informiranja roditelja*;
- da se tvrdnja 1 odnosi na kontakt s roditeljima u slučaju pojave problema koji je nazvan *faktor urgentnog djelovanja*.

Ova tri faktora objašnjavaju 58,3% ukupne analizirane varijance.

Rezultati ovoga istraživanja podudaraju se sa sličnim istraživanjima u nas. U ovome istraživanju 53,5% učitelja tvrdi da kontaktira roditelje samo kada se pojave problemi, a slično potvrđuju i Pahić i sur. (2010), koji otkrivaju da roditelji komunikaciju sa školom procjenjuju kao vrlo rijetkom te se svodi samo na rješavanje pojedinačnih problema i inicira je škola. Nadalje, učitelji i roditelji u našim školama uglavnom komuniciraju na individualnim informacijama i roditeljskim sastancima (Prvčić, 1993, prema Stugar, 1995). Jurčić (2009) te Maleš (1994) također navode da kod nas prevladava formalni oblik suradnje s roditeljima, koji se temelji na četiri roditeljska sastanka i individualnim informacijama te povremenoj neformalnoj komunikaciji. Iako, prema Marušić (2007), dvije trećine roditelja navodi kako nikada ne dobivaju pisane poruke učitelja o svome djeteta, u ovome istraživanju 63% učitelja (uglavnom se slažem i u potpunosti se slažem) tvrdi da primjenjuju i druge načine za ostvarivanje komunikacije (primjerice, pisane bilješke, obavijesti i poruke između učitelja i roditelja, te izvješća roditeljima o uspjehu djeteta).

#### *Učiteljske prakse uključivanja roditelja kao volontera u razredne i školske aktivnosti*

Volontiranje podrazumijeva pozivanje, organiziranje i uključivanje roditelja u razredne i školske aktivnosti za pomoć i potporu školi, učiteljima i učenicima te je dužnost učitelja i škola da rade na planiranju i realizaciji programa koji uključuju što više roditelja volontera (Epstein 2001; Epstein i sur., 2009). Postoje razne aktivnosti volontiranja, primjerice: pružanje podrške volontiranjem na nastavi u učionici, prisustvo na nastupima učenika, sportskim događanjima ili drugim događanjima u školi, pomaganje u prikupljanju financijskih sredstava, pratnja na izletima, sudjelovanje u organizacijama aktivnosti i događanja i slično (Becker i Epstein, 1982; Epstein, 1987; Eccles i Harold, 1996). Škola odnosno učitelji bi trebali pozivati sve roditelje kako bi znali da njihovi talenti i raspoloživo vrijeme mogu biti od velike koristi za školu i djecu te ih informirati o tome kakva pomoć je potrebna, naglasiti da su svi roditelji dobrodošli te omogućiti fleksibilan raspored i načine uključivanja (Epstein, 1995; Epstein i sur., 2009). U radu se nastoji ispitati praksa učitelja po pitanju uključivanja roditelja kao volontera, a polazi se od pretpostavke da učitelji učestalo primjenjuju različite načine uključivanja roditelja kao volontera u učionici/školi (H3). Praksu ispitivanja iz istraživanja, prikazuje tablica 4.

**Tablica 4.** Rezultati deskriptivne statističke analize za tvrdnje u vezi uključivanja roditelja kao *volontera u učionici i školi* (N = 200)

Tvrdnja	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Koeficijent varijacije
G1) Pozivam roditelje u učionicu kao ispomoć učitelju/ici i/ili učenicima	200	1,24	0,437	35
G2) Pozivam roditelje kao goste predavače	200	1,40	0,557	40
G3) Pozivam roditelje da promatraju nastavu (moje podučavanje i/ili ponašanje/učenje učenika)	200	1,16	0,390	34
G4) Pozivam roditelje da sudjeluju kao pratnja na izletima i/ili drugim oblicima izvanučioničke nastave	200	1,42	0,543	38
G5) Pozivam roditelje na sudjelovanje u planiranju i organizaciji školskih i/ili razrednih događanja i aktivnosti (primjerice, priredbi, nastupa, sportskih događanja i slično)	200	1,73	0,640	37
G6) Tražim pomoć roditelja u prikupljanju materijalnih sredstava za školu/razred	200	1,74	0,636	37
G7) Od roditelja tražim pomoć u održavanju učionice i/ili drugih dijelova škole (primjerice čišćenje, farbanje, građevinski radovi, uređenje školskog okoliša, igrališta, nabava raznih materijala, šivanje za priredbe i slično)	200	1,44	0,536	37
G8) Organiziram i pozivam roditelje na posebna događanja u školi/učionici (primjerice, Večer matematike, Obiteljski dani, Dani otvorenih vrata, Vrijeme zajedničkoga čitanja i slično)	200	2,25	0,698	31
G9) Pozivam roditelje na sudjelovanje u organizaciji i provođenju izvannastavnih aktivnosti	200	1,63	0,613	38
G10) Roditeljima nudim fleksibilno vrijeme za uključivanje u učionici/školi	200	1,52	0,618	41
G11) Nastojim otkriti roditeljske talente i područja na kojima mogu doprinijeti svojim volontiranjem u učionici/školi	200	1,52	0,626	41
G12) Omogućavam roditeljima da sami predlažu načine na koje bi se uključili u učionici i školi	200	1,69	0,639	38

Učitelji su učestalost primjene različitih načina uključivanja roditelje u volontiranje ocjenjivali ocjenama 1 (nikada), 2 (povremeno) i 3 (često). Što se tiče učestalosti odabira pojedinih odgovora, učitelji su najčešće odabirali ocjenu 1 odnosno odgovor „nikada“ (kod sedam tvrdnji – G1 – G4, G7, G10 i G11) ili ocjenu 2,

to jest, odgovor „povremeno“ (kod preostalih pet tvrdnji – G5, G6, G8, G9 i G12). Kada se promotre deskriptivni pokazatelji u tabeli 4 tada se može uočiti najmanja prosječna vrijednost za tvrdnju G1 (Pozivam roditelje u učionicu kao ispomoć učitelju/ici i/ili učenicima) i za tvrdnju G3 (Pozivam roditelje da promatraju nastavu). Najveću prosječnu vrijednost ima tvrdnja G8 (Organiziram i pozivam roditelje na posebna događanja u školi/učionici, primjerice Večer matematike, Obiteljski dani, Dani otvorenih vrata, Vrijeme zajedničkog čitanja i sl.). Učitelji su u svojim stavovima u vezi volontiranja roditelja osrednje homogeni (koeficijenti varijacije se kreću između 31% i 41%). S obzirom na ukupan postotak svih odgovora na sve tvrdnje u vezi učestalosti primjene aktivnosti uključivanja roditelja u volontiranje u razrednim i školskim aktivnostima („nikada“ - 53% učitelja, „povremeno“ - 39%, „često“ - 8% slučajeva), možemo utvrditi da učitelji uglavnom ne uključuju ili tek povremeno uključuju roditelje kao volontere u razrednim i školskim aktivnostima u svojoj praksi. Na osnovi navedenoga se može zaključiti da se navedena hipoteza (H3) ne prihvaća kao istinita te, iako je volontiranje sastavni dio prakse svakoga učitelja odnosno svake škole razvijenih obrazovnih sustava u svijetu, to uglavnom nije praksa koju provode ispitanici ovoga istraživanja. Kako bi se više izvornih varijabli saželo u manji broj zajedničkih faktora ljestvica učitelja o uključivanju roditelja kao volontera s 12 tvrdnji (tvrdnje iz skupine G) također je podvrgnuta faktorskoj analizi. Prethodno provedeni testovi, Kaiser-Meyer-Olkinova mjera adekvatnosti uzorka ( $KMO = 0,84$ ) i Bartlettov test sfericiteta ( $\chi^2=492,917$   $df=66$   $p<0,001$ ), ukazuju da postoje preduvjeti za provedbu faktorske analize. I kod ove je skupine tvrdnji faktorska analiza provedena tako što je izračunata matrica interkorelacija za 12 pitanja (tvrdnji) iz upitnika, izvršena je ekstrakcija faktora metodom glavnih komponenti, varimax rotacija faktora i izračunati su faktorski bodovi za sve ispitanike (200 učitelja). Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju određivanja značajnosti faktora prva tri ekstrahirana faktora su značajna. Svojstvene vrijednosti (*eigenvalue*) za prva četiri ekstrahirana faktora su 3,82; 1,22; 1,12 i 0,95. Vizualna kontrola grafičkog prikaza (*scree-plota*), koji pokazuje odnos broja ekstrahiranih komponenti i veličine svojstvenih vrijednosti, potvrđuje postojanje trofaktorske strukture upitnika. Iz dobivene matrice faktorske strukture može se vidjeti:

- da se tvrdnje 1 do 3 te 10 do 11 odnose na različite načine pasivnog i aktivnog uključivanja roditelja u nastavu, na fleksibilnost vremena njihovog uključivanja te na otkrivanja roditeljskih talenata pa je taj faktor nazvan *volontiranje u učionici prilagođeno roditeljima*;
- da se tvrdnje 4, 5, 8, 9 i 12 odnose na faktor koji je nazvan *uključivanje roditelja kod izvannastavnih aktivnosti*;
- da se tvrdnje 6 i 7 odnose na faktor koji je nazvan *materijalna i financijska pomoć roditelja*.

Ova tri faktora objašnjavaju 51,4% ukupne analizirane varijance.

Dobiveni rezultati su u skladu sa sličnim istraživanjima u nas. Roditelji, naime, sudjeluju na školskim priredbama i sportskim događanjima kao uzvanici, međutim,

volontiranja u učionici ili drugim prostorijama ili događanjima škole su izuzetci. Marušić (2007) također navodi kako više od 40% roditelja u njezinome istraživanju tvrdi kako ih učitelji nikada nisu pozvali da se uključe u školske aktivnosti te 83% roditelja tvrdi kao ih škola niti jednom nije zamolila za pomoć ili volontiranje. Takva praksa dovodi do nezainteresiranosti roditelja za odazivanje raznim školskim akcijama i događanjima, što je otkrio i Kolak (2006) u svome istraživanju. Pahić i sur. (2010), također otkrivaju da je volontiranje roditelja rijetkost u našim školama. Mnogi autori ističu pozitivne strane uključivanja roditelja u volontiranje u školi i učionici, volontiranje primjerice, pomaže učiteljima i ostalim djelatnicima škole u raznim poslovima, pomaže razvijanju pozitivnijih stavova roditelja prema ulozi i poslu učitelja, prenosi poruku učenicima o važnosti škole, više se počinju cijeniti vještine, talenti, zanimanja i doprinosi roditelja (Epstein, 1995, 2001; Epstein i sur. 2009), stoga neminovno postoji potreba za unapređivanjem učiteljske prakse po tom pitanju. Pritom, svakako treba uzeti u obzir, da razni načini uključivanja roditelja, posebice volontiranje, mogu dovesti do privilegiranja povlaštenih slojeva društva. Primjerice, neke su studije pokazale da je razina roditeljske uključenosti značajno niža kod roditelja s niskim primanjima, pripadnika manjina, slabije obrazovanih roditelja, samohranih roditelja, za razliku od roditelja iz obitelji s boljim materijalnim statusom, dvoroditeljskih obitelji, roditelja s višom razinom obrazovanja (Dauber i Epstein, 1993; Moles, 1993; Grolnick i sur., 1997; Weiss i sur., 2009). To navodi na zaključak da su dobrostojeći i obrazovaniji roditelji privilegirani po tom pitanju. Razlog tome može biti da roditelji s nižom razinom obrazovanja mogu imati slabije vještine i manje znanja za pomoć djetetu kod kuće i uključivanje u školi, slabiji osjećaj samo-efektivnosti i samopouzdanja, roditelji slabijeg imovinskog statusa te prezaposleni i/ili samohrani roditelji mogu imati manjak vremena, novaca i/ili energije za uključivanje i slično. Autorica Auerbach (2007) tvrdi da učitelji imaju tendenciju vrednovanja roditeljske uključenosti u školi koja može dovesti do pogrešne interpretacije da roditelji koji se nemaju prilike uključivati (ovisno o klasi, socio-ekonomskom statusu i slično) u školi, ne brinu o obrazovanju djeteta. Time se ne priznaje neravnopravna podjela ekonomskoga, ljudskog, kulturnog i socijalnog kapitala odnosno ne uzimaju se u obzir nejednakosti koje ograničavaju roditeljske mogućnosti uključivanja i odnose s učiteljima/školom, na koju upozoravaju mnogi autori (Lareau, 1987; Crozier, 1997; Weiss i sur., 2009). Potrebno je, naime, da se promovira smisljena i obiteljima prilagođena roditeljska uključenost, koja će uzeti u obzir iskustva, pozadinu i potrebe svih obitelji.

Nadalje, smatra se potrebnim navesti rezultate analize pouzdanosti (*Reliability Analysis*) sve tri ljestvice s ukupno 34 čestica (tvrdnji, *items*). Ta je analiza napravljena na alfa modelom po pojedinim skupinama tvrdnji, a njeni rezultati su predstavljeni u tablici 5.



Tablica 5. Rezultati analize pouzdanosti po skupinama varijabli

Skupina varijabli	Pripadne varijable	N	Koeficijent pouzdanosti $\alpha^2$	Poželjno brisanje varijabli <sup>3</sup>	Broj koeficijenata korelacije manjih od 0,15 <sup>4</sup>
E: Stavovi učitelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta	E1 do E11	200	0,784	E2 ( $\alpha = 0,785$ )	9 koeficijenata (najmanji je $r = -0,062$ između E2 i E10)
F: Tvrdnje u vezi komunikacije učitelja i roditelja	F1 do F11	200	0,728	F1 ( $\alpha = 0,794$ ) F4 ( $\alpha = 0,734$ )	16 koeficijenata (najmanji je $r = -0,191$ )
G: Tvrdnje u vezi uključivanja roditelja kao volontera	G1 do G12	200	0,800	G4 ( $\alpha = 0,802$ )	11 koeficijenata (najmanji je $r = 0,063$ )

Odgovori na pojedine tvrdnje međusobno su dobro usklađeni po pojedinim skupinama tvrdnji budući da su sva tri koeficijenta pouzdanosti iznad 0,70, usprkos manjem broju stavki na pojedinoj ljestvici (svega 11). Osim toga, treba navesti da bi isključivanje četiri varijable navedene u tabeli 6 vrlo malo povećalo pouzdanost pa to isključivanje nije urađeno. Najmanji koeficijenti korelacije između varijabli (*item-item correlations*) ispod su granica prihvatljivosti (manji su od 0,15) u 36 korelacija od njih ukupno 176.

Kako bi se provjerila istinitost pojedinih hipoteza (H1, H2, H3), napravljeno je sumiranje odgovora iz pojedinih od triju skupina pitanja (tvrdnji). Na osnovi tih suma izračunate su aritmetičke sredine za svaku skupinu kao i odgovarajuće mjere disperzije. Na taj je način dobiven sažetiji izraz koji je prikladan za pojedine statističke testove. Rezultati tog sažimanja odgovora kao i rezultati provjere normalnosti tih triju distribucija frekvencija pomoću Kolmogorov-Smirnovljevog testa predstavljeni su u tablici 6.

**Tablica 6.** Rezultati zbrajanja odgovora po pojedinim skupinama pitanja kao i testiranja normalnosti distribucija (N = 200)

Skupina varijabli	Redni broj pitanja	Deskriptivni pokazatelji			Kolmogorov-Smirnovljev test		
		Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Koeficijent varijacije	z	p	Zaključak
E: Stavovi učitelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta	E1 – E11	4,20	0,489	12%	1,29	0,073	slična normalna distribucija
F: Tvrdnje u vezi komunikacije učitelja i roditelja	F1 – F11	4,12	0,440	11%	1,63	0,010	nije slična normalna distribucija
G: Tvrdnje u vezi uključivanja roditelja kao volontera	G1 – G12	1,56	0,326	21%	1,35	0,052	slična normalna distribucija

Prema rezultatima testiranja normalnosti distribucija proizlazi da distribucija odgovora na tvrdnje u vezi komunikacije učitelja i roditelja (druga distribucija) ne sliči normalnoj distribuciji. Srednje vrijednosti u toj distribuciji su vrlo slične (prosjeak je 4,12 dok su medijan i mod 4,18). Provjerom je utvrđeno da ta distribucija ima koeficijent asimetrije od -0,84 dok je koeficijent zaobljenosti 0,76. Prema tome, koeficijent asimetrije nije veći od 3 dok koeficijent zaobljenosti nije veći od 8, pa se prema Klineovim kriterijima (Kline, 2011) dopušta upotreba parametrijskih statističkih testova. Stoga su u narednim testovima korištene parametrijske metode analize za sve tri distribucije.

#### *Povezanost socio-demografskih karakteristika učitelja s njihovim stavovima i praksama uključivanja roditelja*

Za analizu sljedećega cilja istraživanja odnosno ispitivanja postojanja povezanosti socio-demografskih karakteristika učitelja s njihovim stavovima i praksama koje primjenjuju pri uključivanju roditelja, koristi se inferencijalna statistička analiza. Pritom se ispituju sljedeće četiri hipoteze: postoji povezanost učiteljskih stavova i prakse roditeljske uključenosti s obzirom na spol učitelja (H4); postoji povezanost učiteljskih stavova i prakse roditeljske uključenosti s obzirom na radno mjesto učitelja (razredna ili predmetna nastava – H5); postoji povezanost učiteljskih stavova i prakse roditeljske uključenosti s obzirom na dob učitelja (H6) te postoji povezanost učiteljskih stavova i prakse roditeljske uključenosti s obzirom na godine staža učitelja (H7).

Naime, mnogi su autori otkrili da se prediktori roditeljske uključenosti mogu grupirati u one vezane za roditelje, dijete, školu i učitelje ili širu zajednicu (Eccles i Harold, 1996; Smith i sur., 1997; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Walker i sur., 2005). U svome modelu utjecaja i posljedica roditeljske uključenosti u školi, autorice Eccles i Harold (1996) ističu karakteristike škole (školska klima, resursi, politika) odnosno učitelja (spol, dob, iskustvo, godine staža) kao jedan od vanjskih faktora koji imaju izravni ili posredni utjecaj na roditeljsku uključenost, a potom i na školska postignuća djeteta. U skladu s time, postavljene su navedene hipoteze.

Kako bi se provjerila istinitost navedenih hipoteza u ovom radu provedeno je više t-testova i F-testova. Rezultati usporedbe pomoću t-testova s obzirom na spol navedeni su u tablici 7. Rezultati usporedbe pomoću F-testova (jednofaktorska ANOVA) navedeni su s obzirom na radno mjesto u tablici 8, s obzirom na dob u tablici 9, a s obzirom na radni staž u tablici 10.

**Tablica 7.** Rezultati t-testova usporedbe aritmetičkih sredina s obzirom na *spol*

Varijabla	Grupa učitelja	N <sub>1</sub> N <sub>2</sub>	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t	p	Statistička značajnost
E: Roditeljska uključenost obrazovanje djeteta	muški	28	4,03	0,54	2,05	0,042	*
	ženski	172	4,23	0,48			
F: Komunikacija učitelja i roditelja	muški	28	3,83	0,45	3,98	<0,001	***
	ženski	172	4,17	0,42			
G: Volontiranje roditelja	muški	28	1,41	0,27	2,61	0,010	**
	ženski	172	1,58	0,33			

Napomena: \* statistička značajnost do 5%; \*\* statistička značajnost do 1%; \*\*\* statistička značajnost do 0,1%

Na osnovi rezultata navedenih u tabeli 7 zaključuje se sljedeće:

- 1) Učitelji u odnosu na učiteljice dali su manji značaj uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta (tabela 7, E). Razlika između njih je statistički značajna (t = 2,05, p = 0,042).
- 2) Različite prakse komunikacije učitelja/učiteljica i roditelja (tabela 7, F) manje primjenjuju učitelji u odnosu na učiteljice. Između njih je razlika statistički značajna (t = 3,98, p < 0,001).
- 3) Različite prakse uključivanja roditelja kao volontera (tabela 7, G), također manje učestalo primjenjuju učitelji u odnosu na učiteljice, te je razlika između njih statistički značajna (t = 2,61 p = 0,010).

Dakle, ova dva podskupa ispitanika statistički se značajno razlikuju po stavovima i primjenama praksi u komunikaciji i uključenosti roditelja kao volontera te se na osnovi toga može zaključiti da se iznesena pretpostavka (H4) *prihvaća kao istinita*. Međutim, svakako treba uzeti u obzir pitanje reprezentativnost dobivenih rezultata, budući da je broj učitelja (28) u uzorku ovog istraživanja znatno manji od broja učiteljica (172). Zapravo, otežano je doći do podjednagog broja ispitanika oba spola, što je posljedica stanja u suvremenome obrazovanju, gdje se poučavanje (posebice u osnovnoj školi) smatra „ženskom profesijom“. Postoji više razloga za „feminizaciju“ učiteljske profesije (Jukić, 2013), poput kulturnih uvjerenja o ulogama muškarca i žene, razlika u karakteristikama spolova (Farquhar, 1997) i slično, koje bi također bilo zanimljivo istražiti.

**Tablica 8.** Rezultati F-testova usporedbe aritmetičkih sredina s obzirom na *radno mjesto*

Varijabla	Grupa učitelja	Broj učitelja	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F	p	Statistička značajnost
E: Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta	RN	84	4,31	0,51	4,54	0,012	*
	PN	88	4,09	0,45			
	RN i PN	28	4,21	0,50			
F: Komunikacija učitelja i roditelja	RN	84	4,18	0,44	1,66	0,193	
	PN	88	4,06	0,41			
	RN i PN	28	4,14	0,52			
G: Volontiranje roditelja	RN	84	1,67	0,34	9,09	<0,001	***
	PN	88	1,50	0,30			
	RN i PN	28	1,44	0,29			

Napomena: \* statistička značajnost do 5%; \*\* statistička značajnost do 1%; \*\*\* statistička značajnost do 0,1%

Na osnovi rezultata navedenih u tabeli 8 zaključuje se sljedeće:

- 1) Učitelji/ce razredne nastave (RN) dali su najveći značaj uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta dok su učitelji predmetne nastave (PN) dali najmanji značaj uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta ( $4,31 > 4,21 > 4,09$ ). Razlika između tih prosjeka je statistički značajna ( $F = 4,54$   $p = 0,012$ ). Ovu statistički značajnu razliku između učitelja RN i PN potvrdio je Scheffeov post hoc test.
- 2) Učitelji RN najviše, a učitelji PN najmanje, ( $4,18 > 4,06$ ), primjenjuju razne prakse u komunikaciji učitelja i roditelja. Međutim, ta je razlika slučajna odnosno nije statistički značajna ( $F = 1,66$   $p = 0,193$ ).

- 3) Učitelji/ce RN najčešće primjenjuju prakse uključivanja roditelja kao volontera, učitelji PN nešto manje, a najmanje učitelji RN i PN ( $1,67 > 1,50 > 1,44$ ). Ta je razlika između navedenih triju grupa učitelja statistički značajna ( $F = 9,09$   $p < 0,001$ ). Pomoću Scheffeovog post hoc testa je utvrđeno da su tu razliku učinili statistički značajnom učitelji RN u odnosu na učitelje PN, te učitelji RN u odnosu na učitelje RN i PN.

Dakle, s obzirom da učitelji/ce razredne nastave (posebice u odnosu na učitelje/ice predmetne nastave) roditeljsku uključenost u obrazovanje djece smatraju značajnijom, primjenjuju različite prakse komunikacije s roditeljima te najčešće primjenjuju prakse uključivanja roditelja, može se zaključiti da se iznesena hipoteza (H5) *prihvaća kao istinita*.

Spoznaja da najpozitivnije stavove i najučestalije prakse imaju učitelji razredne nastave, može se povezati s dobi učenika (odnosno razredom koji pohađa). Naime, u praksi se pokazalo da će i učitelji i roditelji češće rabiti prakse roditeljske uključenosti kada dijete pohađa niže razrede (razredna nastava), odnosno da će proporcionalno s prelaskom djeteta u više razrede (predmetna nastava) i porastom njegove dobi, opadati učestalost roditeljske uključenosti (Becker i Epstein, 1982; Epstein i Becker 1982; Dauber i Epstein, 1993; Epstein, 2001; Desforges i Abouchaar, 2003; Hoover-Dempsey i sur., 2005).

**Tablica 9.** Rezultati F-testova usporedbe aritmetičkih sredina s obzirom na dob

Varijabla	Dob učitelja (godine)	Broj učitelja	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F	p	Statistička značajnost
E: Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta	20 – 29	25	4,44	0,37	3,32	0,012	*
	30 – 39	64	4,13	0,49			
	40 – 49	51	4,30	0,41			
	50 – 59	51	4,12	0,58			
	60 i više	9	3,98	0,33			
F: Komunikacija učitelja i roditelja	20 – 29	25	4,25	0,43	3,19	0,014	*
	30 – 39	64	4,14	0,37			
	40 – 49	51	4,14	0,45			
	50 – 59	51	4,10	0,48			
	60 i više	9	3,67	0,44			

G: Volontiranje	20 – 29	25	1,55	0,36			
roditelja	30 – 39	64	1,51	0,29			
	40 – 49	51	1,62	0,35			
	50 – 59	51	1,59	0,32			
	60 i više	9	1,38	0,29	1,62	0,171	

Napomena: \* statistička značajnost do 5%; \*\* statistička značajnost do 1%; \*\*\* statistička značajnost do 0,1%

Na osnovi rezultata navedenih u tabeli 9 zaključuje se sljedeće:

- 1) Učitelji/učiteljice, s obzirom na dob, različiti značaj pridaju uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta pa je razlika između njih statistički značajna ( $F = 3,32$ ,  $p = 0,012$ ). Pomoću Sheffeovog post hoc testa je utvrđeno da je razlika statistički značajna između najmlađih učitelja (20 - 29 g.) i najstarijih (60 i više g.), to jest, učitelji najmlađe dobi znatno veći značaj pridaju uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta u odnosu na učitelje najstarije dobi ( $4,44 > 3,98$ ).
- 2) Učitelji/učiteljice različite dobi razlikuju se u primjeni raznih praksi komunikacije učitelja i roditelja te je razlika između njih statistički značajna ( $F = 3,19$ ,  $p = 0,014$ ). Općenito, učitelji mlađe dobi veći značaj pridaju toj komunikaciji (4,25) u odnosu na učitelje starije dobi (3,67). Pomoću Sheffeovog post hoc testa je utvrđeno da je razlika statistički značajna između najmlađih učitelja (20 - 29 g.) i onih najstarijih (60 i više g.), te između nešto starijih učitelja (30 - 39 g.) i onih najstarijih (60 i više g.).
- 3) Učestalost primjene različitih praksi uključivanja roditelja kao volontera, među učiteljima /učiteljicama različite dobi je slična odnosno razlika između njih nije statistički značajna ( $F = 1,62$ ,  $p = 0,171$ ).

Dakle, učitelji različite dobi i različito gledaju na roditeljsku uključenost u obrazovanje djece. Učitelji mlađe dobi tu uključenost roditelja ocjenjuju važnijom dok je učitelji starije dobi ocjenjuju manje važnom ( $p = 0,012$ ). Prema tome, iznesena hipoteza se prihvaća kao istinita.

Spoznaja da učitelji mlađe dobi imaju pozitivnije stavove i pridaju veću važnost komunikaciji s roditeljima od učitelja starije dobi, mogla bi se objasniti činjenicom da su se programi inicijalnoga obrazovanja posljednjih godina revidirali (nadopunili spoznajama o važnosti roditeljske uloge u obrazovanju djeteta, načinima formiranja pozitivnih komunikacijskih strategija s roditeljima i slično), a na potrebu za time su ukazivali mnogi autori (primjerice, Ljubetić i Tabain, 2009; Maleš i sur., 2010).

**Tablica 10.** Rezultati F-testova usporedbe aritmetičkih sredina s obzirom na radni staž učitelja

Varijabla	Godine radnog staža učitelja	Broj učitelja	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	F	p	Statistička značajnost
E: Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta	do 5 g.	51	4,30	0,43	1,58	0,197	
	6 – 15 g.	59	4,11	0,48			
	16 – 25 g.	43	4,16	0,55			
	preko 25 g.	47	4,24	0,50			
F: Komunikacija učitelja i roditelja	do 5 g.	51	4,22	0,38	2,41	0,068	
	6 – 15 g.	59	4,08	0,41			
	16 – 25 g.	43	4,00	0,53			
	preko 25 g.	47	4,18	0,43			
G: Volontiranje roditelja	do 5 g.	51	1,56	0,33	3,21	0,024	*
	6 – 15 g.	59	1,46	0,27			
	16 – 25 g.	43	1,58	0,36			
	preko 25 g.	47	1,65	0,33			

Napomena: \* statistička značajnost do 5%; \*\* statistička značajnost do 1%; \*\*\* statistička značajnost do 0,1%

Na osnovi rezultata navedenih u tablici 10 zaključuje se sljedeće:

- 1) Učitelji različitog radnog staža na sadašnjim poslovima različit značaj pridaju uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta. Najveći značaj pridaju učitelji s najmanje radnog staža i učitelji s najviše radnog staža. Međutim, te su razlike slučajne odnosno razlika između navedenih četiriju grupa učitelja nije statistički značajna ( $F = 1,58$ ,  $p = 0,197$ ).
- 2) Učitelji različitog radnog staža različito primjenjuju prakse u vezi komunikacije učitelja i roditelja. Naime, najviše praksi komunikacije primjenjuju učitelji s najmanje radnog staža i učitelji s najviše radnog staža. Međutim, razlika između navedenih četiriju grupa učitelja s obzirom na staž još nije dovoljno velika da bi se smatrala statistički značajnom ( $F = 2,41$ ,  $p = 0,068$ ).
- 3) Učitelji različitog radnog staža različito primjenjuju prakse uključivanja roditelja kao volontera, što se tiče učestalosti, te je razlika između njih statistički

značajna ( $F = 3,21$ ,  $p = 0,024$ ). Pomoću Sheffeovog post hoc testa je utvrđeno da je razlika statistički značajna između grupe učitelja s manjim stažem (6 - 15 g.) i učitelja sa najvećim radnim stažem (više od 25 g.). Prva od tih grupa navedene prakse najmanje primjenjuje, dok ih druga grupa učitelja najviše primjenjuje ( $1,46 < 1,65$ ).

Budući da razlika po pitanju važnosti roditeljske uključenosti i praksi komunikacije s roditeljima, među učiteljima različitoga staža nije statistički značajna, navedena se hipoteza ne prihvaća kao istinita. Međutim, zanimljivo je istaknuti vrlo zanimljiv nalaz da su uključivanju roditelja kao volontera (iako rijetko to čine) najviše skloni učitelji s najviše radnoga staža. To bi se moglo objasniti eventualnim barijerama koje učiteljima s manje radnoga staža stoje na putu u primjeni te prakse, primjerice ograničene vještine i iskustva učitelja s manje radnoga staža za uključivanje roditelja kao volontera u učionici i školi. Učitelji s više radnoga staža imali su više prilika za stjecanje iskustva u pozivanju roditelja na volontiranje, primjerice, kao pratnju na izletima, ispomoć u učionici i uređivanje škole, pomoć u prikupljanju sredstava i slično. Također je zanimljivo osvrnuti se na nalaze da s obzirom na dob javljaju, a s obzirom na radni staž učitelja ne javljaju statistički značajne razlike, vezano za stavove o važnosti roditeljske uključenosti i praksi komunikacije s roditeljima. Takvi rezultati mogli bi se pojasniti osobnim faktorom učitelja. Naime, čak i učitelji koji roditelje percipiraju kao potencijalne snažne saveznike u podržavanju učenikova učenja, mogu izbjegavati komunikaciju i volontiranje roditelja zbog manjka samopouzdanja u vlastitu sposobnost poučavanja ili rada s roditeljima, straha od kritike roditelja, nedostatka znanja o strategijama koje nude roditeljima prilike za učinkovitiju uključenost, neovisno o stečenim iskustvima odnosno godinama radnoga staža. Na razne barijere koje učitelje mogu kočiti pri uključivanju roditelja upozoravaju brojni, svjetski i domaći autori (Becker i Epstein, 1982; Maleš, 1986, 1993, 1994; Epstein i Dauber, 1991; Hoover-Dempsey i sur., 1992; Epstein, 1995; Lazar i Slostad, 1999; Krstović i Čepić, 2005; Krstović, 2007; Ljubetić i Tabain, 2009; Maleš i sur., 2010).

### 3. Zaključak

Ispitivanjem učiteljskih stavova i praksi (unutar dimenzija komunikacije i volontiranja) nastojalo se dati uvid u realno stanje jednoga segmenta odnosa obitelji i škole u trenutnoj odgojno-obrazovnoj praksi – roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta. Ukratko, rezultati provedenoga istraživanja ukazuju da učitelji uglavnom imaju pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti te u svojoj praksi uglavnom primjenjuju različite načine komunikacije s roditeljima. To je ohrabrujuće i poticajno jer ukazuje na potencijalnu spremnost učitelja za planiranje daljnjih koraka za unapređivanje i implementiranje raznih praksi aktivnoga uključivanja roditelja kao partnera. Problematičnom se smatra spoznaja da, što se učestalosti uključivanja roditelja kao volontera u razredu i školi tiče, ispitanici učitelji (iako gaje pozitivne stavove spram roditeljske uključenosti) ih u svojoj praksi uglavnom ne uključuju ili to čine samo ponekad. Nadalje, otkriveno je da postoji povezanost učiteljskih stavova i praksi s određenim



socio-demografskim karakteristikama. Što se tiče stavova ispitanoga uzorka učitelja o roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti pokazalo se da: pozitivnije stavove iskazuju učiteljice, učitelji/ce mlađe dobi te učitelji/ce razredne nastave (pritom se pokazalo da dimenzija radnog staža nije povezana sa stavovima učitelja). Ispitivanjem povezanosti učiteljske primjene različitih praksi komunikacije s roditeljima došlo se do sljedećih rezultata: da učiteljice, kao i učitelji/ce mlađe dobi više primjenjuju različite prakse komunikacije (pritom se pokazalo da dimenzije radnoga mjesta i radnoga staža nisu povezane s primjenom različitih načina komunikacije u praksi učitelja). Rezultati ispitivanja učestalosti primjene različitih praksi uključivanja roditelja kao volontera u učionici i školi pokazali su da, iako svi učitelji/ce izuzetno rijeko (najčešće nikada ili samo ponekad) primjenjuju takve prakse, nešto češće ih provode učiteljice, učitelji/ce razredne nastave, kao i učitelji/ce s najvećim radnim stažem (pritom se pokazalo da dimenzija dobi nije povezana s učestalošću primjene tih praksi). Jedno od ključnih ograničenja ove studije jest pitanje reprezentativnosti uzorka. Naime, veličina uzorka nije reprezentativna na razini učitelja Primorsko-goranske županije, a bilo bi zanimljivo dobivene rezultate testirati i na reprezentativnome uzorku hrvatskih učitelja. Također, u daljnjim bi istraživanjima bilo dobro uzeti u obzir da se zbog spomenutog „feminiziranja“ učiteljske profesije, slučajnim odabirom neće doći do reprezentativnoga broja učitelja muškoga spola. Stoga, ukoliko se rezultati žele uspoređivati s obzirom na spol učitelja, poželjno je to uzeti u obzir pri procesu uzorkovanja i odabiru vrste uzorka. Nadalje, što se tiče ograničenja studije, problematična je i činjenica da nisu sve tvrdnje istoga kvalitativnoga smjera (u smislu da više slaganje s tvrdnjom znači i pozitivniji stav ili kvalitetniju praksu učitelja), što dijelom može utjecati na kontaminaciju dobivenih rezultata. To je potrebno uzeti u obzir prilikom operacionalizacije istraživačkih konstrukata i konstrukcije mjernih ljestvica u budućim istraživanjima. Analiza odgovora ispitanika ovoga istraživanja istaknula je „kritičnija“ područja (stavovi i praksa učitelja muškoga spola, praksa učitelja/ica starije dobi u komunikaciji s roditeljima, praksa učitelja predmetne nastave i učitelja s manje radnoga staža u uključivanju roditelja kao volontera te slabija učestalost primjene prakse uključivanja roditelja kao volontera među svim ispitanicima) na koja bi bilo dobro dodatno obratiti pažnju u sljedećim istraživanjima. Dobro bi bilo istražiti koji su razlozi učiteljske indiferentnosti i/ili izbjegavanja pojedinih praksi uključivanja roditelja odnosno koje su to barijere koje ih u tome ograničavaju i/ili sputavaju. Budući da je, iz opisanih razloga, dimenzija roditeljske uključenosti u odlučivanje i upravljanje u školi isključena iz ovoga istraživanja, bilo bi dobro ispitati poželjnost i praksu, kao i usporediti stavove ravnatelja, učitelja i roditelja o istoj. Rezultati ovoga rada su pokazali da učitelji iz ispitanoga uzorka gaje pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti te bi bilo zanimljivo sljedećim istraživanjima otkriti njihove ideje i prijedloge za unapređivanje prakse roditeljske uključenosti u školama. Na temelju iznesenoga, smatra se da dobivene spoznaje mogu poslužiti kao dobro polazište i poticaj za planiranje novih, sveobuhvatnijih istraživanja problematike (temeljenih na reprezentativnijem uzorku hrvatskih učitelja), budući da na našim područjima postoji značajan deficit istih.

## Literatura

1. Ames, C. (1993). Parent involvement: The relationship between school-to-home communication and parents' perceptions and beliefs. Lansing: Michigan State University.
2. Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working-class families of color, *Urban Education*, 42 (3): 250 - 283.
3. Baum, A. C. i Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development, *Early Childhood Education Journal*, 35 (6): 579 - 584.
4. Becker, H. i Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices, *Elementary School Journal*, 83: 85 - 102.
5. Berger, E. H. (2008). Parents as partners in education: Families and schools working together. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
6. Braun, D. (1992). Working with Parents. U: G. Pugh (ur.). *Contemporary Issues in the Early Years* (str. 175 - 190). London: Paul Chapman Publishers.
7. Burušić, J. (1999). Kakve kategorije rabimo u upitnicima i skalama procjena?, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 8 (39): 137 - 152.
8. Chen, C. S. i Stevenson, H. W. (1989). Homework: A cross-cultural examination, *Child Development*, 60: 551 - 561.
9. Christenson, S. L. i Sheridan, S. M. (2001). School and families: Creating essential connections for learning. New York: The Guilford Press.
10. Crozier, G. (1997). Empowering the Powerful: A Discussion of the Interrelation of Government Policies and Consumerism with Social Class Factors and the Impact of This upon Parent Interventions in Their Children's Schooling, *British Journal of Sociology of Education*, 18 (2): 187 - 200.
11. Dauber, S. L. i Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. U: N. F. Chavkin (ur.). *Families and schools in a pluralistic society* (str. 53 - 72). Albany: State University of New York Press.
12. Desforjes, C. i Abouchar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. London: Department for Education and Skills.
13. Doolan, K. (2010). Aspekti uključenosti roditelja i učenika pripadnika nacionalnih manjina u Hrvatskoj u aktivnosti škole (izvješće). Studija izrađena u sklopu istraživačkog projekta Poticanje uključenosti i zastupljenosti pripadnika nacionalnih manjina u aktivnosti škole. Mreža centara za obrazovne politike. / online/. Pretraženo 17. svibnja 2017. na: [http://euroskop.hr/www/BazaHILS/upload/Aspekti%20uklju%C4%8Denosti%20APREME\\_Croatia\\_report\\_cro.pdf](http://euroskop.hr/www/BazaHILS/upload/Aspekti%20uklju%C4%8Denosti%20APREME_Croatia_report_cro.pdf)
14. Eccles, J. S. i Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. U: A. Booth, i J. Dunn (ur.). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (str. 3 - 34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

15. Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement, *Elementary School Journal*, 86: 278 - 294.
16. Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. U: K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann i F. Lasel (ur.). *Social intervention: Potential and constraints* (str. 121 - 136). New York: Walter de Gruyter.
17. Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*. U: M. Alkin (ur.). *Encyclopedia of Educational Research*, 6th edition (str. 1139 - 1151). New York: MacMillan.
18. Epstein, J.L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*, *Phi Delta Kappan*, 76 (9): 701 – 712.
19. Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
20. Epstein, J. L. i Becker, H. (1982). Teachers reported practices of parent involvement: Problems and possibilities, *Elementary School Journal*, 8(2): 103 - 114.
21. Epstein, J. L. i Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools, *Elementary School Journal*, 91 (3): 279 - 289.
22. Epstein, J. L. i Salinas, K. C. (1993). *School and family partnerships: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*. Baltimore: The Johns Hopkins University Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
23. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. i Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
24. Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B., S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J. i Williams, K. J. (2009). *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action, Third Edition and Handbook CD*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
25. Fan, X. i Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 13 (1): 1 – 22.
26. Farquhar, S. E. (1997). Teaching: A Woman Only Profession?. *NZ Annual Review of Education*, 169 - 180. /online/ Pretraženo 29. rujna 2017. na: [https://www.childforum.com/images/stories/Men.teaching\\_a\\_women-only\\_prof.pdf](https://www.childforum.com/images/stories/Men.teaching_a_women-only_prof.pdf)
27. Ford, D. L. (1989). *Parental participation and academic achievement*. Chicago, Illinois: US Department of Education.
28. Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools, *The Elementary School Journal*, 99 (1): 53 - 80.
29. Grolnick, W. S. i Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model, *Child Development*, 65 (1): 237 – 252.
30. Grolnick W. S., Benjet C., Kurowski, C. O. i Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling, *Journal of Educational Psychology*, 89: 538 – 548.

31. Henderson, A. T. i Berla, N. (1994). A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.
32. Henderson, A. T. i Mapp, K. L. (2002). A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools. /online/. Pretraženo 19. lipnja 2017. na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536946.pdf>
33. Hiatt, D. B. (1994). Parent involvement in American public schools: A historical perspective 1642 - 1994, *The School Community Journal*, 4 (2): 27 - 38.
34. HooverDempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?, *Review of Educational Research*, 67 (1): 3 - 42.
35. Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C. i Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations, *Journal of Educational Research*, 85: 287 - 294.
36. Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. i Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications, *Elementary School Journal*, 106 (2): 105 - 130.
37. Izzo, C. V. i Weissberg, R. P. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance, *American Journal of Community Psychology*, 27 (6): 817 - 839.
38. Jaynes, W. H. (2005). A MetaAnalysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement, *Urban Education*, 40 (3): 237 - 269.
39. Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula, *Školski vjesnik*, 62 (4): 541 - 558.
40. Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima, *Pedagoški istraživanja*, 6 (1-2): 139 - 151.
41. Kline, R. B. (2011). Principles and practice of structural equation modelling. New York: Guilford Press.
42. Kovacs Cerović, T., Vizek Vidović, V. i Powell, S. (2010). Upravljanje školom i socijalna inkluzija: uključenost roditelja. Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Educational Policy Studies.
43. Krstović, J. (2007). Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. U: V. Previšić, N. N. Šoljan i N. Hrvatić (ur.). *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 106 - 122). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
44. Krstović, J. i Čepić, R. (2005). Konceptualizacija obrazovanja učitelja: ususret izazovima društva koje uči. U: V. Rosić (ur.). *Stanje i perspektive obrazovanja nastavnika* (str. 50 - 59). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.
45. Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole, *Pedagoški istraživanja*, 3 (2): 123 - 140.
46. Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relations: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60 (2): 73 - 85.
47. Lawrence-Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.

48. Lazar, A. i Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnership, *The Clearing House*, 72 (4): 206 - 210.
49. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
50. Ljubetić, M. i Tabain, S. (2009). Odnosi roditelja i djece rane i predškolske dobi – kako ih unaprjeđivati? U: L. Vujičić i M. Duh (ur.). *Interdisciplinarni pristup učenju: put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta* (str. 165 - 175). Rijeka: Grafika Zambelli.
51. Maleš, D. (1986). Osposobljenost odgajatelja za rad s roditeljima, *Pedagoški rad*, 7 - 10: 421 - 430.
52. Maleš, D. (1993). Barijere uspostavljanju uspješnih suradničkih odnosa između roditelja i odgajatelja. U: M. Kunstek (ur.). *Zbornik radova „2. dani predškolskoga odgoja“* (str. 24 - 31). Čakovec: Dječji centar.
53. Maleš, D. (1994). Različito shvaćanje suradnje roditelja i profesionalaca, *Napredak*, 135 (3): 342 – 349.
54. Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole, *Društvena istraživanja*, 5 (1): 75 – 88.
55. Maleš, D. (2004). Roditelji i učitelji zajedno. U: H. Vrgoč (ur.). *Strategija odgojnog rada razrednika* (str. 26 - 38). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
56. Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima, *Život i škola*, 56 (24): 35 - 44.
57. Marušić, I. (2007). Škola otvorena roditeljima – rezultati istraživanja, *Dijete, škola, obitelj*, 13 (1): 2 - 6.
58. Miljević-Riđički, R., Pahić, T. i Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina, *Sociologija i prostor*, 49, 190 (2): 165 - 184.
59. Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. U: N. F. Chavkin (ur.). *Families and schools in a pluralistic society* (str. 21 - 49). Albany: State University of New York.
60. Natriello G. i McDill, E. (1986). Performance standards, student effort on homework, and academic achievement, *Sociology of Education*, 59: 18 - 31.
61. Olsen, G. i Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations: working successfully with parents and families*. USA: Pearson Education, Inc.
62. Pahić, T., Miljević-Riđički, 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 (20): 329 - 346.
63. Pahić, T., Vizek Vidović, V. i Miljević-Riđički, R. (2011). *Involvement of Roma parents in children's education in Croatia: a comparative study*, *Journal of research in international education*, 10 (3): 275 - 292.
64. Rosić, V. (2005). *Odgoj – obitelj – škola*. Rijeka: Žagar.
65. Rosić, V. i Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo: Tempo.
66. Sanders, M. G. i Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin: A SAGE Company.
67. Sheldon, S.B. i Epstein, J. (2002). Improving student behavior and school discipline with family and community involvement, *Education and Urban Society*, 35: 4 - 26.

68. Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B., Trivette, P. i Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighthgrade student achievement: structural analysis of NELS, *School Psychology Review*, 24 (2): 299 – 317.
69. Smith, E. P., Connell, C. M., Wright, G., Sizer, M., Norman, J. M., Hurley, A. i Walker, S. N. (1997). An ecological model of home, schools, and community partnerships: Implications for research and practice, *Journal of Educational and Psychological Consultation* 8: 339 - 360.
70. Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 125 - 152). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
71. Swap, S. M. (1993). *Developing a Home-School Partnership: From Concepts to Practice*. New York: Teachers College Press.
72. The Plowden Report (1967). *Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office. /online/. Pretraženo 20. lipnja 2017. na: <http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html>
73. Turney, K. i Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?, *Journal of Educational Research*, 102 (4): 257 - 271.
74. Smerekar, C. i Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: rethinking the intersection of family and school, *Peabody Journal of Education*, 76 (2): 75 - 100.
75. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
76. Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. P., Sandler, H. M. i Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106 (2): 85 – 104.
77. Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L. i Gordon, E. W. (2009). Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity. *Equity matters: Research Review No. 5*. New York: The Campaign for Educational Equity.
78. White, K., Taylor, M. i Moss, V. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs?, *Review of Educational Research*, 62: 91 - 128.

## PARENTAL INVOLVEMENT IN CHILD EDUCATION: TEACHER ATTITUDES AND PRACTICES

**Abstract:** *Establishing effective practices for parental involvement in child education requires developing partnership-based cooperation between parents and schools. The extent to which such partnerships are achieved depends on parents and teachers as the main 'representatives' of these two primary surroundings of children. Teachers and their attitudes towards parents and parental involvement play a key role in establishing and maintaining communication with parents, as well as in choosing the way parents, as active partners, are invited to become involved in schools. The aim of the research, therefore, is to examine the attitudes of teachers on parental involvement in child education in general, as well as practices they apply in communicating with parents and involving them as volunteers in school. A questionnaire was used to survey 200 primary school teachers in the Primorsko-goranska županija. The results reveal that teachers have positive attitudes towards parental inclusion and its importance, that they apply various practices and methods of communicating with parents, but they never or rarely have recourse to applying practices that involve involving parents as volunteers in class and school activities. Also, a statistical significance was uncovered linking certain sociodemographic characteristics of teachers (sex, working position – class teaching/subject teaching, age, work experience in the profession) and their attitudes as well as practices they apply in communicating with parents and involving them as volunteers in school.*

**Keywords:** *parental and teacher communication; parental and teacher partnership; parental and teacher cooperation; parental volunteering in classrooms and school*