

Katarina Sušanj Gregorović, dipl. učiteljica
Osnovna škola "Sveti Matej" Viškovo
Vozišće 13, Viškovo (adresa ustanove)
Principi 74, Jurdani (adresa autorice)
susanj.katarina@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4705-0836>

RODITELJSKI UNUTAROBITELJSKI ANGAŽMAN U PODRŽAVANJU DJETETOVA UČENJA TIJEKOM PRIMARNOGA OBRAZOVANJA

Sažetak

Roditeljski unutarobiteljski angažman u podržavanju djetetova učenja sastavni je dio roditeljske podrške djetetovu obrazovanju, osobito značajan za akademski razvoj djeteta u prvim godinama školovanja. Cilj je ovoga rada ispitati povezanost, s jedne strane, roditeljske percepcije vlastite uloge u djetetovu obrazovanju i njihove samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja te, s druge strane, roditeljske samoprocjene angažmana u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja. Rezultati, dobiveni ispitivanjem roditelja učenika primarnoga obrazovanja (N=204) na riječkome području online anketnim upitnikom, sugeriraju da ispitanici vjeruju da je aktivna angažiranost u djetetovu obrazovanju važan dio roditeljske uloge, da uglavnom iskazuju visoku razinu osjećaja samoučinkovitosti za podržavanje djetetova učenja te da relativno učestalo primjenjuju različite aktivnosti podržavanja djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja. Rezultati, pritom, upućuju na to da se roditelji koji svoju ulogu u djetetovu obrazovanju procjenjuju važnom, kao i roditelji s višom razinom osjećaja samoučinkovitosti u podržavanju djetetova učenja, češće angažiraju u različitim aktivnostima podržavanja djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja.

Ključne riječi: roditeljska uvjerenja o vlastitoj ulozi u djetetovu obrazovanju; roditeljska uvjerenja o vlastitoj samoučinkovitosti u podržavanju djetetova učenja

UVOD

Kao rezultat niza društvenih promjena (koje su dovele do fundamentalnih promjena u percepciji djeteta, roditeljstva te odnosa roditelja i djeteta) i rastućih očekivanja prema roditeljima u suvremenoj kulturi roditeljstva (v. pr. Lee et al., 2014; Ramaekers & Suissa, 2011; Rosen & Faircloth, 2020), posljednjih je nekoliko desetljeća obilježeno intenzivnim roditeljskim angažmanom u svim aspektima djetetova života (Faircloth, 2014), što podrazumijeva i sve intenzivniji angažman u djetetovu obrazovanju (Goodall, 2017). Za opisivanje roditeljskoga angažmana u djetetovu obrazovanju, u teorijskoj i empirijskoj literaturi ne postoji općeprihvaćena definicija, a prisutan je i terminološki prijedor (v. pr. Ferlazzo & Hammond, 2009; Goodall & Montgomery, 2013; Harris & Goodall, 2007) između *roditeljske uključenosti* i *roditeljskoga angažmana u djetetovu obrazovanju*. Kao polazište za razumijevanje potonjih termina, ovaj se rad oslanja na tumačenje autorica Goodall i Montgomery (2013) koje prikazuju pomak, odnosno kontinuum od roditeljske uključenosti (sa školom i sa školovanjem) prema roditeljskome angažmanu s djetetovim učenjem. Prva točka kontinuumu - *uključenost sa školom*, podrazumijeva uključivanje roditelja u školske aktivnosti koje inicira i regulira učitelj/škola. U sredini kontinuumu nalazi se roditeljska *uključenost sa školovanjem* koja podrazumijeva dijalog, razmjenu informacija i znanja između roditelja i učitelja, ali sadržaj i smjer aktivnosti roditelja (npr. sastanci s učiteljem, pomoć djetetu sa zadaćom, pomoć djetetu u usvajanju nastavnih sadržaja) još uvijek uglavnom inicira i usmjerava učitelj. U trećoj točki kontinuumu - *roditeljskome angažmanu s djetetovim učenjem*, očituje se snažnija roditeljska

predanost i djelovanje u podržavanju djetetova učenja, pri čemu roditelji, iako mogu biti usmjereni informacijama primljenim od učitelja, samostalno odlučuju o svome djelovanju, a učitelj ih u tome podržava. Poimanjem treće točke kontinuuma kao roditeljskoga djelovanja koje najснаžnije (u odnosu na roditeljsko djelovanje u prethodnim točkama kontinuuma) doprinosi djetetovu učenju i akademskom uspjehu, autorice naglašavaju potrebu za promjenom usmjeravanja pozornosti: 1. od odnosa između roditelja i učitelja prema odnosu između roditelja i djetetova učenja; 2. od ostvarivanja školskih ciljeva i unapređivanja škole prema djetetovom učenju i unaprjeđivanju istoga te 3. od škole kao glavne lokacije gdje se odvija učenje prema svim ostalim okruženjima gdje se odvija interakcija između roditelja i djeteta (Goodall & Montgomery, 2013). Razumijevanjem učenja kao opširnoga procesa, koji nema određeni početak, niti kraj, kao ni zadana mjesta, niti vrijeme učenja te koji započinje puno ranije prije početka formalnoga obrazovanja, a traje tijekom cijeloga života, Goodall (2017) roditeljski angažman s djetetovim učenjem opisuje kao angažman sa širokom sferom djetetova učenja, koji nije usmjeren isključivo na usvajanje akademskih sadržaja, niti na školsko postignuće. Kao takav, roditeljski angažman s djetetovim učenjem podrazumijeva sve interakcije roditelja i djeteta usmjerene na učenje (Goodall, 2017; Goodall i Montgomery, 2013). Unatoč osobitoj važnosti za djetetovo učenje koju s polaskom djeteta u školu poprima učiteljska uloga (Heatly & Vortruba-Drzal, 2017), roditelj ostaje primarna odrasla osoba u djetetovu životu te je, kako Kušević (2020, p. 70) ističe, kao glavni “*nositelj, posrednik odgojne namjere i aktivnosti*”, odgovorna osoba koja unutar obitelji “*vodi, podržava i stvara preduvjete za samo-konstituiranje i samovođenje*” djeteta u procesu njegova samoostvarenja. Potonje implicira da je roditeljsko vođenje i podržavanje djetetova učenja neizostavni dio roditeljske uloge i sastavni dio djetetova obrazovanja (Goodall, 2016). Oslanjajući se na prethodno opisano razumijevanje djetetova učenja i važnosti roditeljske uloge u podržavanju istoga, za potrebe ovoga rada *roditeljski unutarobiteljski angažman u podržavanju djetetova učenja*, konceptualiziran je kao niz roditeljskih aktivnosti s djetetom, unutar obiteljskoga doma, ali i izvan njega, usmjerenih na stvaranje okruženja poticajnoga za učenje i djetetovo stjecanje, kako akademskih, tako i životnih kompetencija.

O važnosti roditeljskoga angažmana u podržavanju djetetova učenja, svjedoči niz postojećih istraživanja čiji rezultati upućuju na to da različite roditeljske aktivnosti s djetetom tijekom rane i predškolske dobi usmjerene na učenje (npr. zajedničke čitalačke aktivnosti, razgovor o znanosti, posjećivanje mjesta s edukativnim sadržajima) doprinose ranome razvoju djetetovih matematičkih, prirodoslovnih i jezičnih/čitalačkih kompetencija i pismenosti te boljoj pripremljenosti djeteta za školu (Daucort et al., 2021; Dong et al., 2020; Junge et al., 2021; Lehr et al., 2020; Niklas et al., 2021; Senechal & Young, 2008). Štoviše, rezultati niza longitudinalnih istraživanja upućuju na dugoročno (pozitivno) djelovanje roditeljskoga podržavanja djetetova učenja u ranoj i predškolskoj dobi, kao i tijekom primarnoga obrazovanja, na razvoj djetetovih kompetencija i školsko postignuće sve do srednjoškolske razine (pr. Lehr et al., 2019; Niklas & Schneider, 2017; Sammons et al., 2015; Šilinskas et al., 2020; Tamis-LeMonda et al., 2019). Roditeljski angažman u podržavanju djetetova učenja također se pokazao značajnim za razvoj generalnih kognitivnih sposobnosti (Lehr et al., 2019; Niklas & Schneider, 2017) i motivacije, kao i za socioemocionalni razvoj djeteta (Li et al., 2023; Rose et al., 2018). Unatoč pojedinim longitudinalnim istraživanjima (pr. Sy et al., 2013; Tóth et al., 2019), a čiji rezultati upućuju na kontinuitet (uz prilagodbu aktivnosti djetetovoj dobi) u roditeljskome podržavanju djetetova učenja od najranije dobi do srednjoškolskoga obrazovanja, u postojećoj literaturi prevladavaju istraživanja usmjerena na roditeljski angažman u podržavanju djetetova učenja u ranoj i predškolskoj dobi (u domaćemu kontekstu v. npr. Boneta et al., 2017 te Boneta et al., 2020). Uzimajući, međutim, u obzir da roditeljsko podržavanje djetetova učenja osobiti značaj poprima u procesu primarnoga obrazovanja¹ (Boonk et al., 2018; Heatly & Vortruba-Drzal, 2017), kao specifičnoga razdoblja intenzivnoga razvoja temeljnih kompetencija značajnih za osobni i profesionalni razvoj, rad je usmjeren upravo na ovo razdoblje.

¹ Pojam koji se za označavanje razdoblja primarnoga obrazovanja najčešće rabi u domaćemu kontekstu jest *razredna nastava*.

Postojeće spoznaje, nadalje, sugeriraju da roditeljski angažman u djetetovu obrazovanju može biti potaknut i oblikovan očekivanjima i (ne)izravnim pozivima učitelja/škole i djeteta, kao i životnim kontekstom (Green et al., 2007; Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005; Yulianti et al., 2022), međutim, roditelji odluku o samoangažiranju donose na temelju vlastitoga osjećaja predanosti i odgovornosti (Goodall i Montgomery, 2013). Prema postavkama prvih dviju razina teorijskoga modela Hoover-Dempsey i suradnika (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Walker et al., 2005), neki od ključnih čimbenika koji također djeluju na usmjeravanje roditeljskoga angažmana u djetetovu obrazovanju jesu roditeljska motivacijska uvjerenja. Kako Hoover-Dempsey i suradnici ističu, roditeljska motivacijska uvjerenja psihološki su konstrukti koji se odnose na roditeljsko uvjerenje o vlastitoj ulozi u djetetovu obrazovanju (uvjerenje o tome koja je njihova odgovornost i što bi trebali činiti u podržavanju djeteta tijekom njegovoga obrazovanja) te roditeljsko uvjerenje o vlastitoj samoučinkovitosti u podržavanju djetetova akademskog napretka/uspjeha (uvjerenja o vlastitoj sposobnosti da svojim angažmanom mogu pridonijeti djetetovom akademskom napretku i uspjehu). Namjera je ovoga rada provjeriti relevantnost pretpostavke o determiniranosti roditeljskoga angažmana u djetetovu učenju njihovim motivacijskim uvjerenjima, na malome uzorku roditelja domaćega (mikro)konteksta. Sukladno navedenom, cilj je rada: *ispitati povezanost, s jedne strane, roditeljske percepcije vlastite uloge u djetetovu obrazovanju i njihove samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja te, s druge strane, roditeljske samoprocjene angažmana u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja*. U skladu sa zadanim ciljem, određena je dvojaka nulta hipoteza: (1) *Ne postoji statistički značajna povezanost između roditeljske percepcije vlastite uloge u podržavanju djetetova obrazovanja i njihove samoprocjene angažmana u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja* te (2) *Ne postoji statistički značajna povezanost između roditeljske samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja i njihove samoprocjene angažmana u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja*.

METODE

Istraživanje je utemeljeno na kvantitativnom istraživačkom pristupu. Podatci su prikupljeni *online* anketnim upitnikom (primjenom LimeSurvey *online* alata) te podvrgnuti kvantitativnoj analizi (uz pomoć statističkoga programa za obradu podataka SPSS²). Ispitanici (N=204) su bili roditelji učenika primarnoga obrazovanja u osnovnim školama na riječkome području (centar i uža okolica Rijeke). U trima riječkim školama odabranim slučajnim odabirom, ravnatelji su (komunikacijom putem e-pošte) zamoljeni da poveznicu s *online* upitnikom za roditelje proslijede učiteljima koji su ih usustavljenim komunikacijskim kanalima s roditeljima proslijedili roditeljima. Tijekom provedbe istraživanja vodilo se računa o poštivanju trenutnih standarda etičnosti istraživanja u društvenim istraživanjima, a unutar obavijesti u sklopu upitnika, ispitanici su detaljno informirani o svrsi i ciljevima, dobrobitima i rizicima sudjelovanja u istraživanju te im je naglašena dobrovoljnost sudjelovanja i zajamčena anonimnost.

Online anketni upitnik sadržavao je ukupno 66 pitanja, grupiranih unutar četiri zasebne cjeline: *socio-demografske karakteristike; roditeljska percepcija vlastite uloge u podržavanju djetetova obrazovanja (J1 - J14); roditeljska samoprocjena učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja (K1 - K14) te roditeljski unutarobiteljski angažman u podržavanju djetetova učenja (L1 - L29)*. Pritom se roditeljski unutarobiteljski angažman u podržavanju djetetova učenja u kontekstu ovoga rada odnosio na podržavanje razvoja: djetetovih akademskih tj. jezičnih/čitalačkih (L1 - L8), matematičkih (L9 - L15) i prirodoslovnih (L16 - L22) te životnih (L23 - L29) kompetencija. Čestice u instrumentima roditeljska percepcija vlastite uloge u podržavanju djetetova obrazovanja te roditeljska samoprocjena učinkovitosti u podržavanju

² U istraživanju je korišten program Statistics 25.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, SAD).

djetetova učenja adaptirane su i prilagođene (uz odobrenje autora) prema postojećim instrumentima raširene primjene, relevantnih autora u tematici (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Sheldon & Epstein, 2007). Čestice u instrumentu roditeljski unutarobiteljski angažman u podržavanju djetetova učenja konstruirala je autorica rada oslanjajući se na teorijsku i empirijsku literaturu koja upućuje na značaj stjecanja navedenih kompetencija, pri čemu su pojedine čestice također preuzete i adaptirane prema instrumentu autorica Sheldon i Epstein (2007).

U obradi podataka korištene su sljedeće statističke analize: 1. deskriptivne metode (tabelarni i grafički prikazi, postotci, srednje vrijednosti, mjere disperzije te Spearmanov koeficijent korelacije ranga); 2. inferencijalne metode (Kolmogorov-Smirnovljev test normalnosti distribucije, hi-kvadrat test, Mann-Whitneyev U test i Kruskal-Wallisov H test) te 3. multivarijatne metode (analiza pouzdanosti). Zaključci u vezi razlika i povezanosti među varijablama doneseni su na uobičajenoj razini signifikantnosti od 0,05 odnosno uz pouzdanost od 95%.

REZULTATI I RASPRAVA

Prvom cjelinom intervjua obuhvaćene su sociodemografske karakteristike ispitanika. Upitnik su popunile pretežito majke, njih 94%. Mali broj očeva u istraživanju, što se ujedno smatra i jednim od glavnih ograničenja ovoga istraživanja, potencijalni je pokazatelj veće sklonosti žena za sudjelovanje u istraživanju, odnosno njihove veće sklonosti prema samootkrivanju (Dindia & Allen, 1992), ili se može smatrati odrazom još uvijek prisutne tradicionalne ideologije o majci kao angažiranijem roditelju (u ovom slučaju, u kontekstu djetetova obrazovanja). Dob ispitanika varirala je između 24 i 53 godine, prosječno je iznosila 38,1 godinu, medijan i mod iznosili su 38 godina. Standardna devijacija je 4,93 godine tako da je koeficijent varijacije niži (13%). Prema razini obrazovanja, 56% ispitanika završilo je srednju školu, 39% ispitanika višu školu ili fakultet, 4% magisterij ili doktorat, a 1% ispitanika završilo je osnovnu školu. Zastupljenost maloga broja ispitanika sa završenom osnovnom školom mogla bi se pripisati općemu smanjenju udjela stanovništva s osnovnim obrazovanjem. Vezano za status zaposlenosti, 75% ispitanika zaposleno je u punome radnom vremenu, 18% ispitanika je nezaposleno, 3% ispitanika zaposleno je s nepunim radnim vremenom, dok skupini "ostalo" pripada 3% ispitanika (majke odgojiteljice, majke na porodiljnom dopustu te vlasnici obrta). Po pitanju obiteljske strukture, 75% ispitanika živi u dvoroditeljskoj obitelji, 9% ispitanika u jednoroditeljskoj (samohrani ili razvedeni roditelji), a 16% ispitanika u proširenoj obitelji (u kućanstvu obitava još jedan ili više odraslih članova šire obitelji). U uzorku su zastupljeni ispitanici s dvoje djece u obitelji (55%), s jednim djetetom (28%), s troje djece (16%) te više od troje djece u obitelji (1%). Ekonomski status obitelji 83% ispitanika procjenjuje podjednakim kao većina obitelji, a preostalih 17% ispitanika ekonomski status obitelji procjenjuje boljim od većine obitelji tj. iznadprosječnim (u uzorku nisu zastupljeni roditelji koji ekonomski status obitelji procjenjuju lošijim od većine obitelji tj. ispodprosječnim). Vezano za spol djeteta i razred koji dijete pohađa, zastupljeno je 48% roditelja dječaka i 52% roditelja djevojčica, odnosno 23% roditelja učenika prvoga razreda, 33% roditelja učenika drugoga razreda, 27% roditelja učenika trećega razreda te 7% roditelja učenika četvrtoga razreda primarnoga obrazovanja.

Unutar preostalih triju cjelina u upitniku (ukupno 57 pitanja) iznesen je niz tvrdnji na koje su roditelji odgovarali s većim ili manjim stupnjem slaganja na Likertovoj ljestvici. Pritom su za prve dvije cjeline pitanja (*roditeljska percepcija vlastite uloge u podržavanju djetetova obrazovanja te roditeljska samoprocjena učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja*) ispitanici iskazivali slaganje s tvrdnjama na Likertovoj ljestvici s pet stupnjeva slaganja (1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti se ne slažem, 4 = uglavnom se slažem, 5 = u potpunosti se slažem). U trećoj cjelini upitnika (*roditeljski unutarobiteljski angažman u podržavanju djetetova učenja*), roditelji su procjenjivali učestalost primjene pojedinih aktivnosti s djetetom na ljestvici s pet stupnjeva kvantifikatora učestalosti (1 = nikada,

2. vrlo rijetko, 3 = ponekad, 4 = često, 5 = vrlo često). Dakle, odgovori na sva pitanja u ove tri cjeline izraženi su na ordinalnoj mjernoj ljestvici kojoj su pridružene navedene rang vrijednosti od 1 do 5. Kako se pretpostavlja da su razlike među tim vrijednostima vrlo slične, ova se mjerna ljestvica uvjetno može smatrati i intervalnom. Stoga je na osnovi navedenih vrijednosti bilo moguće izračunavati srednje vrijednosti (u pravilu je to aritmetička sredina) i mjere disperzije (standardna devijacija i koeficijent varijacije). U sljedećim trima tablicama (1, 2 i 3) predstavljena je prihvatljivost tvrdnji među roditeljima na osnovi spomenutih deskriptivnih pokazatelja.

Roditelji su vlastitu ulogu u djetetovu obrazovanju najčešće ocjenjivali vrlo važnom jer su odabrali ocjenu u “potpunosti se slažem” kod 12 od ukupno 14 tvrdnji. Izuzetak su samo dvije tvrdnje (J6 i J7) kod kojih je najveća frekvencija bila oko odgovora “slažem se”. Precizniju sliku roditeljskih slaganja s pojedinim tvrdnjama vezanim za razumijevanje vlastite uloge u djetetovu obrazovanju daju deskriptivni pokazatelji predstavljeni u Tablici 1.

Tablica 1

Rezultati deskriptivne statističke analize za tvrdnje o roditeljskoj percepciji vlastite uloge u djetetovu obrazovanju

Vjerujem da je moja roditeljska uloga i odgovornost da...	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Koeficijent varijacije
J1) osiguram da dijete uči za školu.	204	4,32	0,790	18
J2) s interesom pratim djetetov rad u školi.	204	4,50	0,600	13
J3) naučim dijete cijeniti rad i učenje u školi.	204	4,56	0,554	12
J4) budem informiran/a o događanjima u djetetovoj školi.	204	4,61	0,518	11
J5) kontaktiram učitelja čim se pojavi problem u djetetovom učenju.	204	4,00	0,978	24
J6) provjeravam je li dijete usvojilo sadržaje koji se obrađuju u školi.	204	4,33	0,678	16
J7) uputim dijete kako se koristiti rječnicima, enciklopedijama i drugim edukativnim materijalima.	204	4,25	0,708	17
J8) pratim i informiram se o djetetovom napretku u školi.	204	4,58	0,523	11
J9) kontaktiram učitelja kada uočim da dijete ima nekih problema u školi.	204	4,39	0,711	16
J10) pomažem djetetu u razumijevanju domaće zadaće.	204	4,44	0,689	16
J11) uočim ako dijete ima problema s učenjem u školi.	204	4,47	0,631	14
J12) razgovaram s djetetom o danu provedenom u školi.	204	4,57	0,516	11
J13) pojašnjavam djetetu školske zadatke koji su mu teški.	204	4,46	0,711	16
J14) vodim svakodnevno računa da dijete izvršava svoje zadaće.	204	4,42	0,768	17

Iz Tablice 1 vidi se da su razlike između prosječnih vrijednosti za

navedene tvrdnje *relativno male* budući da se aritmetičke sredine nalaze između 4,00 i 4,58. Najmanja je prosječna vrijednost za tvrdnju J5, a najveća je za tvrdnju J8. Roditelji su u svojim stavovima prilično homogeni i jedinstveni jer se koeficijenti varijacije kreću između 11% i 24%. Pritom valja istaknuti kako se pokazalo da se percepcija vlastite uloge roditelja različitoga spola statistički značajno ne razlikuje³ ($p = 0,216$). Ispitanici muškoga spola vlastitu ulogu percipirali

³ Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike u: 1. roditeljskoj percepciji vlastite uloge, 2. roditeljskoj samoprocjeni samoučinkovitosti te 3. roditeljskome angažmanu u podržavanju djetetova učenja, s obzirom na nezavisne varijable (spol roditelja, dob roditelja itd.), provedeni su neparametrijski testovi Mann-Whitneyevog U testa, odnosno Kruskal-Wallisovog H testa. Razlika se ne smatra statistički značajnom ako je $p > 0,05$ dok se može smatrati statistički značajnom ako je $p < 0,05$. Ako nezavisna varijabla ima dvije kategorije koristi se Mann-Whitneyov U test, a ako ima tri ili više kategorija koristi se Kruskal-Wallisov H test.

su manje važnom u odnosu na žene (82,96 < 103,83), ali ta razlika nije statistički značajna. Isti zaključak o nepostojanju statistički značajnih razlika ($p > 0,05$) se mogao izvesti i na osnovu preostalih osam testova, a koji se odnose na druge nezavisne varijable: dob roditelja, stupanj obrazovanja, zaposlenost, strukturu obitelji, broj djece u obitelji, ekonomske prilike u obitelji, razred koji dijete pohađa i spol djeteta. Rezultati upućuju na to da su ispitanici, bez obzira na pozadinu, svoju ulogu u djetetovu obrazovanju procjenjivali veoma značajnom što upućuje na aktivnu konstrukciju (Hoover-Dempsey et al., 2005) roditeljske uloge u djetetovu obrazovanju, odnosno sugerira da je podržavanje djetetova obrazovanja “ugrađeno” u njihove roditeljske ideologije (Hill, 2022). Dobiveni rezultati podudaraju se s rezultatima nedavnoga kvalitativnog istraživanja s roditeljima domaćega konteksta (Ristić Dedić & Jokić, 2024) koji također upućuju na aktivnu konstrukciju roditeljskih uloga među sudionicima koji “općenito doživljavaju visoku razinu odgovornosti za postignuća, razvoj i dobrobit svoje djece.” (p. 578). Budući da su roditeljska uvjerenja oblikovana društvenim očekivanjima i uvjerenjima (Hoover-Dempsey et al., 2005), ovakvo poimanje vlastite uloge u djetetovu obrazovanju potencijalni je odraz rastućih društvenih očekivanja i pridavanja sve većega značaja roditeljskoj ulozi u djetetovu obrazovanju, kao normalnoga dijela razumijevanja roditeljstva u domaćemu kontekstu. Potonje potvrđuje i spomenuto istraživanje (Ristić Dedić & Jokić, 2024) čiji rezultati upućuju na roditeljsko prepoznavanje djelovanja niza društvenih čimbenika domaćega konteksta na njihovu konstrukciju vlastite uloge u djetetovu obrazovanju.

Po pitanju samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja, najčešće su samoprocjene bile pod kategorijom “uglavnom se slažem” (kod 11 od ukupno 14 tvrdnji), zatim “niti se slažem, niti se ne slažem” (dvije tvrdnje: K12 i K14) te “u potpunosti se slažem” (tvrdnja K4). U Tablici 2, jasnija slika prihvaćanja samoprocjena roditelja dobiva se iz deskriptivnih pokazatelja.

Tablica 2

Rezultati deskriptivne statističke analize za tvrdnje o roditeljskoj samoprocjeni učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja

Oba testa koriste medijalne vrijednosti, a ne aritmetičke sredine jer one nisu reprezentativne srednje vrijednosti kod distribucija koje ne sliče normalnoj distribuciji.

Tvrdnje o roditeljskoj samoučinkovitosti	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Koeficijent varijacije
K1) Znam kako pomoći djetetu da bude uspješno u školi.	204	3,87	0,725	19
K2) Znam kako pomoći djetetu da ima dobre ocjene.	204	3,85	0,741	19
K3) Mogu motivirati dijete da bude dobro u školi.	204	3,96	0,738	19
K4) Osjećam se dobro kada pomažem djetetu u učenju.	204	4,21	0,842	20
K5) Znam kako pomoći djetetu u učenju i usvajanju školskoga gradiva.	204	4,00	0,827	21
K6) Moji napori u pomaganju djetetu u učenju su uspješni.	204	4,04	0,777	19
K7) Utječem na djetetova školska postignuća.	204	3,74	0,893	24
K8) Znam kako učinkovito komunicirati s djetetom o školskome danu.	204	4,03	0,736	18
K9) Znam kako djetetu pomoći oko domaće zadaće.	204	4,15	0,741	18
K10) Znam dovoljno o sadržajima nastavnih predmeta da mogu pomoći djetetu u izvršavanju domaće zadaće.	204	4,12	0,918	22
K11) Znam kako nadgledati djetetovo izvršavanje domaće zadaće.	204	4,17	0,726	17
K12) Djetetova motivacija da bude uspješno u školi ovisi o meni - roditelju.	204	3,37	1,054	31
K13) Ako se zaista potrudim, mogu doprijeti do djeteta, čak i kada ima teškoće u razumijevanju nečega.	204	4,04	0,796	20
K14) Većina djetetovog uspjeha ovisi o učitelju tako da je moj utjecaj ograničen.	204	3,05	0,914	30

Iz Tablice 2 vidljivo je da su roditelji svoju učinkovitost u podržavanju djetetova učenja procjenjivali relativno visokim ocjenama, što znači da se uglavnom osjećaju sposobnima da pomognu djetetu u učenju i postizanju akademskoga uspjeha. Naime, od ukupno 14 tvrdnji, samo dvije tvrdnje imaju prosjeke između 3,05 i 3,49, a to su tvrdnja K14 s prosjekom 3,05 i tvrdnja K12 s prosjekom 3,37. Četiri tvrdnje imaju prosjeke između 3,50 i 3,99, a osam tvrdnji imaju prosjeke 4,00 i više. Najviši prosjek ima tvrdnja K4 s prosjekom 4,21. Varijabilnost kod prihvaćanja ovih 14 tvrdnji o roditeljskoj samoučinkovitosti je ili manja ili umjerena budući da se koeficijenti varijacije kreću između 17% i 30%, što znači da su roditelji bili prilično jedinstveni u svojim samoprocjenama učinkovitosti. Na osnovi rezultata U i H testova mogli smo zaključiti da se samoprocjena učinkovitosti roditelja različitoga spola statistički značajno razlikuje ($p = 0,045$), odnosno da su očevi tu učinkovitost ocjenjivali manjom u odnosu na majke ($70,85 < 104,65$). Na temelju preostalih osam testova, a koji se odnose na ostale nezavisne varijable, mogao se izvesti zaključak o nepostojanju statistički značajnih razlika ($p > 0,05$). Relativno visoka razina osjećaja samoučinkovitosti u podržavanju djetetova učenja među ispitanicima potencijalno se može pripisati činjenici da se radi o prvoj fazi školovanja za koju je specifična usmjerenost na razvoj temeljnih kompetencija djeteta te je vjerojatnije da roditelji raspoložu kompetencijama i sposobnostima za pomaganje djetetu u razvijanju istih. Utvrđena visoka razina osjećaja samoučinkovitosti za podržavanje djetetova učenja, možda bi se mogla pripisati višem ekonomskom statusu ispitanika, kao što sugeriraju rezultati pojedinih istraživanja (pr. Chawkin & Williams, 1989; Drummond & Stipek, 2004), koji upućuju na nižu razinu osjećaja samoučinkovitosti kod roditelja slabijega ekonomskoga statusa. No, zbog nedostatka ispitanika s ispodprosječnim ekonomskim statusom, nije moguće provjeriti vrijede li postojeće spoznaje o nižoj razini osjećaja samoučinkovitosti za roditelje nižega ekonomskoga statusa, niti donositi zaključke o razlikama u razini osjećaja samoučinkovitosti između ovih dviju skupina roditelja. Rezultati koji upućuju na nižu razinu osjećaja samoučinkovitosti kod očeva u odnosu na majke (iako zbog manjega broja očeva nije moguće donositi relevantne

zaključke po tome pitanju), potencijalno mogu upućivati na ono o čemu, u kontekstu modela intenzivnoga roditeljstva, govore pojedini znanstvenici (pr. Faircloth, 2014) da je očevima, kao manje kompetentnima od majke, podrška i usmjeravanje potrebna nego majkama. Rezultati ovoga istraživanja, stoga, mogu poslužiti kao poticaj za provođenje budućih istraživanja na reprezentativnijem uzorku očeva domaćega konteksta, koja bi u slučaju sličnih spoznaja mogla poslužiti kao polazište za promišljanje i planiranje učinkovitih strategija osnaživanja očeva po ovome pitanju.

Nadalje, vezano za učestalost primjene pojedinih aktivnosti prilikom održavanja djetetova učenja, ispitanici su se izjasnili da su od ukupno 29 aktivnosti s djetetom *ponekad* provodili 13 aktivnosti, 9 aktivnosti *često*, a 7 aktivnosti *vrlo često*. Precizniju sliku o učestalosti provođenja pojedinih aktivnosti dobivamo iz deskriptivnih pokazatelja, prvenstveno aritmetičkih sredina, prikazanih u Tablici 3.

Tablica 3

Rezultati deskriptivne statističke analize za tvrdnje o učestalosti primjene pojedinih aktivnosti u održavanju djetetova učenja

Vrsta aktivnosti	Broj ispitanika	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Koeficijent varijacije
L1) Čitam s djetetom i/ili slušam kako čita.	204	3,96	0,878	22
L2) Ohrabrujem i potičem dijete na <i>samostalno čitanje</i> .	204	4,37	0,707	16
L3) Ohrabrujem i potičem dijete da posjećuje <i>školsku knjižnicu</i> .	204	3,61	1,038	30
L4) Pomažem djetetu u unaprjeđivanju <i>vještine pisanja</i> (oblikovanje slova, urednost, preglednost, njegovanje lijepoga rukopisa i sl.).	204	4,08	0,982	24
L5) Ohrabrujem i potičem dijete na <i>pismeno izražavanje</i> (da piše priče, sastavke, pjesme, igrokaze, viceve, zagonetke i sl.).	204	3,59	1,021	28
L6) Ohrabrujem i potičem dijete na <i>usmeno izražavanje</i> (prepričavanje događaja i priča, pripovijedanje, opisivanje, recitiranje i sl.).	204	3,97	0,884	22
L7) Pojašnjavam djetetu <i>značenje nepoznatih riječi</i> i/ili ga učim <i>novim riječima</i> .	204	4,25	0,782	18
L8) Igram s djetetom <i>edukativne igre</i> za razvoj <i>jezičnih vještina</i> (riječ na riječ, igre sastavljanja riječi ili rečenica, kalodont i sl.).	204	3,74	0,962	26
L9) Pomažem djetetu u usvajanju <i>osnovnih matematičkih vještina</i> (geometrija, računanje, rad s brojevima, učenje brojeva).	204	3,86	1,055	27
L10) Provodim s djetetom aktivnosti za razvoj <i>vještine baratanja novcem</i> (upoznavanje novčanica i njihove vrijednosti, štednja, sudjelovanje u kupovini i sl.).	204	3,63	0,941	26
L11) Provodim s djetetom <i>aktivnosti kuhanja</i> (vaganje namirnica, čitanje recepata, mjerenje količine tekućine prema receptu i sl.).	204	3,59	1,086	30

L12) Provodim s djetetom <i>aktivnosti mjerenja u prostoru</i> (mjerenje udaljenosti, mjerenje visine, širine, duljine predmeta, prostora i sl.).	204	2,97	0,992	33
L13) Provodim s djetetom aktivnosti za razvoj <i>vještine procjenjivanja</i> (potičem dijete da procijeni: što je teže, više, udaljenije; koji putje bliži; koliko će stati u kutiju, koji je grad, igralište veće i sl.).	204	3,27	0,952	29

Vrsta aktivnosti				Koeficijent varijacije
L14) Upoznajem dijete s edukativnim <i>matematičkim igrama na računalu /tabletu/ mobitelu</i> .	204	3,12	1,083	35
L15) Igram s djetetom <i>logičke, matematičke, strateške društvene igre</i> (šah, domino, potapanje brodova, kartanje, logičke slagalice i sl.).	204	3,61	1,023	28
L16) Promatram i razgovaram s djetetom <i>o zbivanjima i promjenama u prirodi</i> .	204	3,93	0,816	21
L17) Učim dijete <i>povezati sadržaje naučene u školi</i> sa stvarnim životom.	204	4,11	0,774	19
L18) Opskrbljujem dijete <i>igračkama za znanstvene aktivnosti</i> (teleskop, kompas, set za pokuse, mikroskop, model ljudskoga kostura i sl.).	204	2,83	1,115	41
L19) Opskrbljujem dijete <i>edukativnim knjigama</i> (enciklopedije, knjige o životinjama, atlas, knjige s pokusima i sl.).	204	3,47	0,999	29
L20) Provodim s djetetom <i>pokuse</i> (nastajanje leda, vodene pare, stvaranje „vulkana“ i sl.).	204	2,64	1,168	44
L21) Potičem dijete na <i>istraživanje tema iz prirodnih znanosti</i> .	204	3,00	1,116	37
L22) Nastojim zainteresirati i potaknuti dijete na <i>gledanje dokumentarnih filmova</i> i drugih filmova ili emisija o znanosti.	204	3,43	1,012	30
L23) Potičem i ohrabrujem dijete <i>u likovnom izražavanju</i> (crtanje, slikanje, oblikovanje i sl.).	204	4,15	0,911	22
L24) Potičem dijete na bavljenje <i>glazbenim aktivnostima</i> (pjevanje, ples, sviranje i sl.).	204	3,95	1,088	28
L25) Potičem dijete na bavljenje <i>sportskim aktivnostima i/ili vježbanje</i> .	204	4,46	0,638	14
L26) Potičem dijete da <i>tehnologiju koristi za učenje</i> (projekti i referati za školu, istraživanja za školu i/ili za vlastite potrebe i sl.).	204	3,49	0,990	28

L27) Uključujem dijete u <i>kućanske poslove</i> (pripremanje stola, pospremanje, kupovina, zbrinjavanje odjeće, briga o ljubimcima i sl.).	204	4,2 9	0,776	18
L28) Uključujem dijete u obiteljske <i>radne aktivnosti</i> (izrada kućice za ptice, popravci, bojanje ograde, rad u vrtu, pletenje i sl.)	204	3,8 0	1,019	27
L29) Uključujem dijete u <i>humanitarne akcije</i> (volontiranje, prikupljanje donacija, pomoć napuštenim životinjama, pomaganje potrebitima sl.).	204	3,2 6	1,096	34

Iz Tablice 3 uočavamo da su roditelji zajedničke aktivnosti s djetetom ocjenjivali relativno učestalim jer 2/3 tvrdnji imaju prosjeke između 3,00 i 3,99, a 1/4 tvrdnji ima prosjeke iznad 4,00. Konkretno, od 29 tvrdnji: samo tri tvrdnje imaju prosjeke ispod 3,00 (L12, L18 i L20), 19 tvrdnji imaju prosjeke između 3,00 i 3,99, a sedam tvrdnji imaju prosjeke o 4,00 i više, od kojih su tvrdnje L27, L2 i L25 s najvišim prosjecima. Varijabilnost kod prihvaćanja ovih 29 tvrdnji o aktivnostima koje su roditelji provodili s djetetom je ili manja (koeficijenti varijacije ispod 20%) ili umjerena (koeficijenti varijacije od 20% do 44%), što znači da su roditelji bili osrednje homogeni u svojim procjenama učestalosti zajedničkih aktivnosti s djetetom. Iako rezultati koji upućuju na roditeljsku primjenu zadanih aktivnosti s djetetom doprinose uvidu u način/intenzitet u kojemu se manifestira roditeljska unutarobiteljska podrška djetetovu učenju, valja također uzeti u obzir kako aktivnosti zahvaćene ovim instrumentom ne moraju nužno odražavati kompleksnost i čitav raspon roditeljskih unutarobiteljskih aktivnosti održavanja djetetova učenja. Nadalje, na osnovi rezultata U i H testova, zaključili smo da se angažman roditelja različitog spola u održavanju djetetovog učenja statistički značajno razlikuje ($p = 0,036$), tj. da su očevi taj angažman procjenjivali značajno manjim u odnosu na majke ($69,27 < 104,76$). Ovi rezultati poklapaju se i s onima prethodnih istraživanja (v. Kim i Hill, 2015), a koji izvještavaju o većoj učestalosti majčinoga angažmana s djetetovim učenjem u odnosu na očeve. Potonje se potencijalno može pripisati prisutnosti tradicionalne rodne norme (Čudina Obradović & Obradović, 2006) u kojoj je briga o djetetu ostao ključni zadatak majke, o čemu svjedoče i rezultati pojedinih istraživanja u domaćemu kontekstu (Boneta et al., 2017; Boneta et al., 2020), čiji autori zaključuju da su majke u ranoj i predškolskoj dobi angažiranije u čitalačkim i glazbenim aktivnostima koje se, dakle, odvijaju „unutar rodnog obrasca feminizacije ranog djetinjstva” (Boneta et al., 2020, p. 42). No, isto tako, često zahjevnije i manje fleksibilno radno vrijeme očeva te moguća veća djetetova privrženost majkama u mlađoj dobi, također bi se mogla uzeti u obzir kao potencijalna objašnjenja manjega intenziteta angažiranosti očeva u različitim aktivnostima održavanja djetetova učenja u odnosu na majke, što bi, međutim, valjalo preispitati dodatnim istraživanjima. S obzirom na empirijske spoznaje koje upućuju na brojne dobrobiti koje proizlaze iz očeva angažmana u djetetovu obrazovanju (v. pr. Kim & Hill, 2015), uvide o manjemu angažmanu očeva valjalo bi provjeriti na većemu uzorku očeva domaćega konteksta te, u slučaju potvrđivanja istih, raditi na strategijama osvješćivanja očeva, ali i majki o podjednakome značaju njihovoga angažmana za djetetovo učenje i akademski napredak. Na temelju preostalih osam testova, a koji se odnose na preostale nezavisne varijable, mogao se izvesti zaključak o nepostojanju statistički značajnih razlika ($p > 0,05$).

Prije iznošenja rezultata inferencijalne statističke analize podataka, potrebno je navesti rezultate *analize pouzdanosti (Reliability Analysis)* tri skale s ukupno 57 čestica i četiri podskale. Ta je analiza napravljena alfa modelom po pojedinim skupinama i podskupinama tvrdnji, a rezultati su prikazani u Tablici 4.

Tablica 4

Rezultati analize pouzdanosti po skupinama i podskupinama varijabli (n = 204)

Skupina varijabli (skala odnosno pod-skala)	Pripadne varijable	Broj če-	Koeficijent pouzdanosti	Poboljšanje pouzdanost	Pouzdanost
--	-----------------------	-------------	----------------------------	---------------------------	------------

a) Cronbach alpha manji od 0,6 smatra se nezadovoljavajućom pouzdanosti, veći od 0,7 znači zadovoljavajuću pouzdanost, veći od 0,8 znači dobru pouzdanost, a veći od 0,9 znači visoku pouzdanost (Turjačanin et al., 2006).

b) Ako bi brisanje neke od varijabli povećalo pouzdanost, tada je ovdje navedena varijabla koju bi se moglo brisati te koeficijent pouzdanosti koji bi se takvim brisanjem postigao.

Odgovori na pojedine tvrdnje međusobno su

dobro usklađeni po pojedinim skupinama tvrdnji jer su svih sedam koeficijenata pouzdanosti iznad 0,70, usprkos manjemu broju stavki na pojedinoj skali (svoga sedam varijabli kod pojedinih podskala)^{4 5}. Osim toga, treba navesti da bi se isključivanjem dviju varijabli navedenih u Tablici 4, vrlo malo povećala pouzdanost pa to isključivanje nije urađeno.

Kako bi se provjerila istinitost dvojake nulte hipoteze u ovom istraživanju, napravljeno je sumiranje odgovora iz pojedinih od triju skupina i četiriju podskupina pitanja (tvrdnji). Dakle, formirano je ukupno sedam izvedenih (kompozitnih) varijabli i time je dobiven sažetiji izraz prikladan za pojedine statističke testove. Prema rezultatima testiranja normalnosti distribucija, proizašlo je da je kod dviju distribucija dozvoljena upotreba parametrijskih statističkih testova, dok je kod preostalih pet distribucija trebalo koristiti neparametrijske testove. O tome je vođeno računa u statističkim analizama koje su uslijedile. U nastavku se, dakle, opisuju rezultati inferencijalne statističke analize provedene u svrhu testiranja postavljene dvojake hipoteze⁶. Naime, za provjeru istinitosti dvojake nulte hipoteze, provedeno je više vrsti testova koji su podijeljeni u dvije skupine. *Prvu skupinu analiza* činili su bivarijatni koeficijenti korelacije: Spearmanov koeficijent korelacije ranga (r_s)⁷. U ovome je istraživanju izdvojeno sedam omjernih varijabli, a to su već ranije spomenute kompozitne varijable: S1, S2, S3, S3a, S3b, S3c i S3d te su dobiveni koeficijenti navedeni u Tablici 5.

Tablica 5

Rezultati korelacijske analize ($n = 204$) – Spearmanovi koeficijenti korelacije

Varijable	S	S2	S3	S3a	S3b	S3c	S3d
	1						
S1 Roditeljska percepcija vlastite uloge u djetetovu obrazovanju	1	0,64*	0,52*	0,55*	0,43*	0,38*	0,36*

⁴ „(...)vrijednosti Kronbahovog koeficijenta alfa veoma su osjetljive na broj stavki na skali (...)” (Pallant, 2011., p. 99).

⁵ „Generalna zakonitost je ta da što test ima više stavki – to koeficijent pouzdanosti teži da bude veći.“ (Turjačanin, 2006, p. 137).

⁶ Za potrebe inferencijalne statističke analize ispitanici su svrstani (kod svake od sedam izvedenih varijabli što su prikazane u tablicama 5 i 6) u tri kategorije prema prema vrijednosti kvartila. U prvoj kategoriji je približno četvrtina ispitanika od njih 204 i to oni koji su najmanje prihvaćali tvrdnje, u drugoj je kategoriji približno polovina ispitanika koji su srednje prihvaćali tvrdnje, dok je u trećoj kategoriji približno četvrtina ispitanika koji su najviše prihvaćali tvrdnje (raspodjela poput normalne krivulje).

⁷ Navedeni neparametrijski koeficijenti korelacije mogu biti statistički značajni ($p < 0,05$) ili ne ($p > 0,05$). Ako su statistički značajni onda utvrđena povezanost ne vrijedi samo u promatranom uzorku nego vrijedi i za čitavu populaciju (osnovni skup).

(J1 - J14)						
S2 Roditeljska samoprocjena učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja (K1 - K14)	1	0,45*	0,47*	0,45*	0,29*	0,28*
S3 Roditeljska samoprocjena angažmana u podržavanju djetetova učenja (L1 - L29)						
S3a Podržavanje razvoja jezičnih kompetencija (L1 - L8)						
S3b Podržavanje razvoja matematičkih kompetencija (L9 - L15)						
S3c Podržavanje razvoja prirodoslovnih kompetencija (L16-L22)						
S3d Podržavanje razvoja životnih kompetencija (L23 - L29)						

Napomena: n = broja parova vrijednosti; * statistička značajnost do 5%;

Od 11 koeficijenata korelacije: 4 koeficijenta pokazala su slabiju povezanost (oni koji su ispod 0,40), dok je 7 koeficijenata pokazalo srednje jaku povezanost (iznad 0,40). Svih 11 koeficijenata pokazali su povezanost koja je statistički značajna i svih 11 koeficijenata pozitivni su. Najviši je koeficijent 0,64 iz kojega se vidi da su ispitanici koji su percipirali vlastitu ulogu "aktivnijom" (S1), u prosjeku procjenjivali i vlastitu učinkovitost u podržavanju djetetova učenja (S2) višom, odnosno ispitanici koji su percipirali vlastitu ulogu roditelja manje aktivnom (S1), u prosjeku su procjenjivali i vlastitu učinkovitost u podržavanju djetetovog učenja (S2) nižom.

Drugu skupinu analiza činili su hi-kvadrat testovi kojima je svrha bila provjeriti postoji li statistički značajna povezanost između nekih nominalnih varijabli ($p < 0,05$) ili te povezanosti nema ($p > 0,05$). Podatci za ovu analizu smješteni su u kombinirane tabele (tabele kontingencije) s različitim brojem kolona odnosno redova. U ovome je radu obavljeno 10 hi-kvadrat testova, a rezultati su navedeni u Tablicama 6 i 7.

Tablica 6

Rezultati hi-kvadrat testova za testiranje prvoga dijela nulte hipoteze

Varijable u kontingencijskoj tabeli	Format konting. tablice	n	χ^2	d f	p	Φ ili V^a
S1 Percepcija roditeljske uloge (u 3 grupe)						$\Phi = 0,43$ $V = 0,31$
S3 Angažman u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja (u 3 grupe)	3 x 3	204	38,188	4	<0,001***	
S1 Percepcija roditeljske uloge (u 3 grupe)						$\Phi = 0,54$ $V = 0,38$
S3a Podržavanje razvoja jezičnih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	59,204	4	<0,001***	
S1 Percepcija roditeljske uloge (u 3 grupe)						$\Phi = 0,43$ $V = 0,31$
S3b Podržavanje razvoja matematičkih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	37,900	4	<0,001***	

Napomena: n = veličina uzorka u testu; χ^2 = hi-kvadrat vrijednost dobivena u testu; df = broj stupnjeva slobode; p = vjerojatnost odbacivanja istinite nulte hipoteze o nepostojanju povezanosti između varijabli; * statistička značajnost do 5%; ** statistička značajnost do 1%; *** statistička značajnost do 0,1%.

S1 Percepcija roditeljske uloge (u 3 grupe)						$\Phi = 0,30$ $V = 0,21$
S3c Podržavanje razvoja prirodoslovnih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	18,059	4	0,001***	
S1 Percepcija roditeljske uloge (u 3 grupe)						$\Phi = 0,29$ $V = 0,21$
S3d Podržavanje razvoja životnih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	17,544	4	0,002**	

^aKoeficijenti Φ i Cramerov V se tumače na sljedeći način: od 0.00 do 0.15 vrlo slaba veza; od 0.15 do 0.20 slaba veza; od 0.20 do 0.25 srednja veza; od 0.25 do 0.30 srednje jaka veza; od 0.30 do 0.35 jaka veza i od 0.35 do 0.40 vrlo jaka veza.

Na temelju rezultata navedenih u Tablici 6 mogli smo donijeti nekoliko zaključaka. Prvi je zaključak da između roditeljskih uvjerenja o vlastitoj ulozi u djetetovu obrazovanju (S1) i roditeljskoga angažmana u podržavanju djetetova učenja (S3) postoji *statistički značajna povezanost* ($p < 0,001$). Iz okomitih postotaka koje bismo izračunali na osnovi tabele kontingencije s kojom je izveden ovaj test, vidjeli bismo da od svih roditelja koji su se u manjem intenzitetu angažirali u različitim aktivnostima podržavanja djetetova učenja, većina njih percipira manji značaj vlastite roditeljske uloge u djetetovu obrazovanju, tj. od svih roditelja koji su se intenzivnije angažirali u različitim aktivnostima podržavanja djetetova učenja, većina percipira veći značaj vlastite uloge u djetetovu obrazovanju. S obzirom na jačinu te pozitivne povezanosti, može se govoriti o *jakoj, odnosno vrlo jakoj povezanosti* ($\Phi = 0,43$, $V = 0,31$). Pritom je utvrđena statistički značajna povezanost ($p < 0,001$) između roditeljske percepcije vlastite roditeljske uloge u djetetovu obrazovanju (S1) i roditeljskoga podržavanja razvoja jezičnih/čitalačkih kompetencija djeteta (S3a), vrlo jaka povezanost ($\Phi = 0,54$ $V = 0,38$). Utvrđena je statistički značajna povezanost ($p < 0,001$) između roditeljske percepcije vlastite uloge u djetetovu obrazovanju (S1) i roditeljskoga podržavanja razvoja matematičkih kompetencija djeteta (S3b), vrlo jaka povezanost ($\Phi = 0,43$ $V = 0,31$). Utvrđena je, nadalje, statistički značajna povezanost ($p = 0,001$) između roditeljske percepcije vlastite uloge u djetetovu obrazovanju (S1) i roditeljskoga podržavanja razvoja prirodoslovnih kompetencija djeteta (S3c), srednje jaka povezanost ($\Phi = 0,30$, $V = 0,21$). Zaključno, utvrđena je statistički značajna ($p = 0,002$) povezanost između roditeljske percepcije vlastite uloge u djetetovu obrazovanju (S1) i roditeljskoga podržavanja razvoja životnih kompetencija djeteta (S3d), srednje jaka povezanost ($\Phi = 0,29$, $V = 0,21$). Za prvi dio postavljene nulte hipoteze u ovome radu (*Ne postoji statistički značajna povezanost između roditeljske percepcije vlastite uloge u podržavanju djetetova obrazovanja i njihove samoprocjene angažmana u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja*) mogli smo na kraju donijeti zaključke u vezi njegovoga prihvaćanja, odnosno odbacivanja. Naime, u vezi prvoga dijela nulte hipoteze izvedena su dva statistička testa: 1. prema koeficijentu korelacije ranga od $r_s = 0,52$ (Tablica 5) koji je statistički značajan ($p < 0,05$), ne može se prihvatiti ta pretpostavka kao točna te 2. prema hi-kvadrat testovima (Tablica 6) proizlazi da postoji statistički značajna povezanost u svih pet provedenih testova ($p < 0,05$), tako da se ni prema ovoj metodi analize ne može prihvatiti navedena pretpostavka kao točna. Konačni je zaključak da se *odbacuje prvi dio nulte hipoteze*. Drugim riječima, rezultati ovoga istraživanja potvrđuju ono što sugeriraju i prethodna istraživanja (pr. Green et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005; Walker et al., 2005) da su

mnoga roditeljska ponašanja (i intenzitet) u podržavanju djetetova obrazovanja uvelike određena načinom na koji roditelji vide svoju ulogu u djetetovu obrazovanju, odnosno da se roditelji koji vjeruju da trebaju biti angažirani u djetetovu obrazovanju i da je to sastavni dio njihove uloge, intenzivnije angažiraju u podržavanju djetetova učenja. U nastavku slijede rezultati hi-kvadrat testova provedenih u svrhu testiranja drugoga dijela nulte hipoteze (Tablica 7).

Tablica 7

Rezultati hi-kvadrat testova za testiranje drugoga dijela nulte hipoteze

Varijable u kontingencijskoj tabeli	Format konting. tablice	n	χ^2	df	p	Φ ili V
S2 Samoprocjena roditeljske učinkovitosti (u 3 grupe)						$\Phi = 0,41$ $V = 0,29$
S3 Angažman roditelja u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja (u 3 grupe)	3 x 3	204	33,428	4	<0,001***	
S2 Samoprocjena roditeljske učinkovitosti (u 3 grupe)						$\Phi = 0,56$ $V = 0,40$
S3a Podržavanje razvoja jezičnih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	64,330	4	<0,001***	
S2 Samoprocjena roditeljske učinkovitosti (u 3 grupe)						$\Phi = 0,45$ $V = 0,32$
S3b Podržavanje razvoja matematičkih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	41,232	4	<0,001***	
S2 Samoprocjena roditeljske učinkovitosti (u 3 grupe)						$\Phi = 0,37$ $V = 0,19$
S3c Podržavanje razvoja prirodoslovnih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	15,257	4	0,004**	
S2 Samoprocjena roditeljske učinkovitosti (u 3 grupe)						$\Phi = 0,24$ $V = 0,17$
S3d Podržavanje razvoja životnih kompetencija (u 3 grupe)	3 x 3	204	12,028	4	0,017*	

Napomena: n = veličina uzorka u testu; χ^2 = hi-kvadrat vrijednost dobivena u testu; df = broj stupnjeva slobode; p = vjerojatnost odbacivanja istinite nul hipoteze o nepostojanju povezanosti između varijabli; * statistička značajnost do 5%; ** statistička značajnost do 1%; *** statistička značajnost do 0,1%.

^aKoeficijenti Φ i Cramerov V se tumače na sljedeći način: od 0.00 do 0.15 vrlo slaba veza; od 0.15 do 0.20 slaba veza; od 0.20 do 0.25 srednja veza; od 0.25 do 0.30 srednje jaka veza; od 0.30 do 0.35 jaka veza i od 0.35 do 0.40 vrlo jaka veza.

Na temelju rezultata iz testova navedenih u Tablici 7 mogli smo donijeti nekoliko zaključaka. Prvi je zaključak da između roditeljske samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja (S2) i roditeljskoga angažmana u podržavanju djetetova učenja (S3), postoji statistički značajna povezanost ($p < 0,001$). S obzirom na jačinu te povezanosti može se govoriti o *jako*, odnosno *vrlo jakoj povezanosti* ($\Phi = 0,41$, $V = 0,29$). Pritom je utvrđena statistički značajna povezanost ($p < 0,001$) između roditeljske samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja (S2) i roditeljskoga podržavanja razvoja jezičnih/čitalačkih kompetencija djeteta (S3a), vrlo jaka povezanost ($\Phi = 0,56$ $V = 0,40$). Utvrđena je statistički značajna povezanost ($p < 0,001$) između roditeljske samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja (S2) i roditeljskoga podržavanja razvoja matematičkih kompetencija djeteta (S3b), jaka povezanost ($\Phi = 0,45$ $V = 0,32$). Utvrđena je, nadalje, statistički značajna povezanost ($p = 0,004$) između roditeljske samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja (S2) i roditeljskoga podržavanja razvoja prirodoslovnih kompetencija djeteta (S3c), jaka povezanost ($\Phi = 0,37$ $V = 0,19$). Zaključno, utvrđena je statistički značajna povezanost ($p = 0,017$) između roditeljske samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja (S2) i roditeljskoga podržavanja razvoja životnih kompetencija djeteta (S3d), srednje jaka povezanost ($\Phi = 0,24$ $V = 0,17$). Za drugi dio postavljene nulte hipoteze (*Ne postoji statistički značajna povezanost između roditeljske samoprocjene učinkovitosti u podržavanju djetetova učenja i njihove samoprocjene angažmana u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja tijekom primarnoga obrazovanja*), mogli smo na kraju iznijeti zaključke u vezi njegovoga prihvatanja, odnosno odbacivanja. Naime, u vezi drugoga dijela nulte hipoteze izvedena su dva statistička testa: 1. prema koeficijentu korelacije ranga od $r_s = 0,45$ (Tablica 5) koji je statistički značajan ($p < 0,05$), ne može se prihvatiti ta pretpostavka kao točna te 2. prema hi-kvadrat testovima (Tablica 7) proizlazi da postoji statistički značajna povezanost u svih pet provedenih testova ($p < 0,05$), tako da se ni prema ovim rezultatima analize ne može prihvatiti navedena pretpostavka kao točna. Konačni je zaključak da se *odbacuje drugi dio nulte hipoteze*. Drugim riječima, rezultati potvrđuju spoznaje prethodnih istraživanja (pr. Green et al., 2007; Hoover-Dempsey et al., 2005; Liu & Leighton, 2021; Shumow i Lomax, 2002; Walker et al., 2005), a koji upućuju na to da je roditeljski osjećaj samoučinkovitosti prediktor njihovoga angažmana u podržavanju djetetova obrazovanja, odnosno što je veća razina roditeljskoga osjećaja samoučinkovitosti, to je veći intenzitet roditeljskoga angažmana u podržavanju djetetova učenja.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja potvrdili su primjenjivost pretpostavki prvih dviju razina modela Hoover-Dempsey i suradnika (Hoover-Dempsey & Sandler, 2005; Walker, 2005) na ispitanike. Drugim riječima, rezultati su podržali ideju da je za razumijevanje roditeljskoga unutarobiteljskoga angažmana u podržavanju djetetova učenja od osobite važnosti u obzir uzeti spomenuta roditeljska uvjerenja koja ih, kako je potvrđeno i ovim istraživanjem, usmjeravaju. Rezultati koji upućuju na aktivnu konstrukciju roditeljske uloge i, s njome povezan, relativno visoki intenzitet primjene aktivnosti u unutarobiteljskome podržavanju djetetova učenja, a koji je prisutan među ispitanicima različitih pozadina, potencijalno doprinose dekonstrukciji nerijetko prisutnih deficitarnih (učiteljskih) pogleda prema roditeljima koji nisu u očekivanome intenzitetu angažirani na očekivani način (npr. sudjelovanjem u školskim aktivnostima, na roditeljskim sastancima i individualnim informacijama). Nadalje, s obzirom na rezultate dosadašnjih istraživanja (v. pr. Antony-Newman, 2019) koji upućuju da roditeljska uvjerenja o vlastitoj ulozi u djetetovom obrazovanju, kao i njihov angažman u podržavanju djetetova obrazovanja na tim uvjerenjima utemeljen, variraju ovisno o kulturnome kontekstu u kojemu roditelji obitavaju, rezultati ovoga istraživanja potencijalno odražavaju uvjerenja i kulturnu ideologiju domaćega kulturnoga konteksta o, ulozi roditelja u djetetovu obrazovanju, važnosti obrazovanja/učenja te usmjerenost na kompetencije. Navedenu pretpostavku, međutim, valja

provjeriti na većemu uzorku roditelja domaćega konteksta. Iako zbog maloga broja očeva (6%) u istraživanju nije moguće donositi relevantne zaključke o statistički značajnim razlikama između majki i očeva, spoznaje o nižemu osjećaju samoučinkovitosti u podržavanju djetetova učenja kod očeva, pozivaju na provođenje dodatnih istraživanja problematike, usmjerenih na očeve. Nadalje, treba spomenuti i ograničenja ovoga istraživanja. Prvo ograničenje vezano je za veličinu (reprezentativnost) i sastav (pr. mali broj očeva, nedostatak ispitanika ispodprosječnoga ekonomskog statusa) uzorka. Drugo ograničenje odnosi se na primjenu anketnoga upitnika za prikupljanje podataka o roditeljskoj samoprocjeni, što može rezultirati potencijalno pristranim odgovorima. Povezano s navedenim, treće se ograničenje odnosi na primjenu instrumenta s unaprijed zadanim aktivnostima podržavanja djetetova učenja, što riskira mogućnost zanemarivanja drugih potencijalnih praksi koje roditelji domaćega konteksta rabe u podržavanju djetetova učenja. Nadalje, usmjeravanjem pozornosti isključivo na roditeljske motivacijske čimbenike, zanemaruju se ostali čimbenici koji također mogu biti značajni za roditeljski angažman u djetetovu obrazovanju (npr. roditeljski interesi, potrebe, prepreke s kojima se suočavaju, životni kontekst, obilježja djeteta, društveni čimbenici). Osim navedenoga, gledajući s aspekta suvremenoga razumijevanja djeteta, kao autonomnoga i kompetentnog pojedinca koji se aktivno uključuje u socijalni kontekst (Bašić, 2011), ovo istraživanje propušta zahvaćanje djetetova aktiviteta u procesu roditeljskoga podržavanja njegova obrazovanja. Konačno, mjerenjem (samo)procjene učestalosti roditeljske primjene zadanih aktivnosti s djetetom, zanemaruje se dijalektičko/interakcijska i relacijska komponenta roditeljskoga podržavanja koja se odvija u dinamičnome odnosu roditelja i djeteta, a što bi se moglo zahvatiti etabliranjem razmatranja roditeljskoga angažmana u djetetovu obrazovanju u pedagoški diskurs. Veliki broj varijabli koje bi valjalo zahvatiti za stjecanje dubljega razumijevanja roditeljskoga angažmana u djetetovu učenju i cjelokupnome obrazovanju, poziva, čini se, na razmatranje primjene kvalitativnoga pristupa u proučavanju problematike budućim istraživanjima.

LITERATURA

- Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review, 71*(3), 362-381. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1423278>
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. In D., Maleš (Ed.), *Nove paradigme ranog odgoja (pp.17-36)*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju.
- Boneta, Ž., Čamber Tambolaš, A., & Ivković, Ž. (2017). Oblici roditeljskoga glazbenog kulturnog kapitala i glazbena socijalizacija djece rane i predškolske dobi, *Revija za sociologiju, 47*(1), 5-36. <https://doi.org/10.5613/rzs.47.1.1>
- Boneta, Ž., Miletić, N., & Ivković Hodžić, Ž. (2020). Čitalački kulturni kapital roditelja i čitalačka socijalizacija njihove djece rane i predškolske dobi. In A., Višnjić-Jevtić, B., Filipan-Žignić, & G., Lapan (Eds.), *Jezik, književnost i obrazovanje - suvremeni koncepti (pp. 31-44)*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*(1), 10-30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. (1989). Low-Income Parents' Attitudes toward Parent Involvement in Education. *Journal of Sociology and Social Welfare, 16*(3). <https://doi.org/10.15453/0191-5096.1905>
- Čudina-Obradović, M., & Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Golden marketing. <https://www.bib.irb.hr/159891>
- Daucourt, M. C., Napoli, A. R., Quinn, J. M., Wood, S. G., & Hart, S. A. (2021). The home math environment and math achievement: A meta-analysis. *Psychological bulletin, 147*(6), 565–596. <https://doi.org/10.1037/bul0000330>
- Dindia, K. & Allen, M. (1992). Sex Differences in Self-Disclosure: A Meta-Analysis. *Psychological bulletin, 112*(1), 106-124. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.106>

- Dong, Y., Wu, S. X. Y., Dong, W. Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63-82. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>
- Drummond, K. V., & Stipek, D. (2004). Low-Income Parents' Beliefs about Their Role in Children's Academic Learning. *The Elementary School Journal*, 104(3), 197-213. <https://doi.org/10.1086/499749>
- Faircloth, C. (2014). Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. In Palgrave Macmillan UK eBooks (pp. 25-50). https://doi.org/10.1057/9781137304612_2
- Ferlazzo, L., & Hammond, L. (2009). *Building parent engagement in schools*. Linworth.
- Goodall, J. (2016). Technology and school-home communication. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11(2), 118-131. <https://doi.org/10.1080/22040552.2016.1227252>
- Goodall, J. (2017). *Narrowing the Achievement Gap: Parental Engagement with Children's Learning*. Routledge. <https://cronfa.swan.ac.uk/Record/cronfa51828>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2013). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 339-410. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Heatly, M. C., & Votruba-Drzal, E. (2017). Parent- and teacher-child relationships and engagement at school entry: Mediating, interactive, and transactional associations across contexts. *Developmental Psychology*, 53(6), 1042-1062. <https://doi.org/10.1037/dev0000310>
- Hill, N. E. (2022). Parental involvement in education: Toward a more inclusive understanding of parents' role construction. *Educational Psychologist*, 57(4), 309-314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2129652>
- Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <http://hdl.handle.net/1803/7595>
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J., Sandler, H. M., Whetsel, D. R., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Junge, K., Schmerse, D., Lankes, E., Carstensen, C. H., & Steffensky, M. (2021). How the home learning environment contributes to children's early science knowledge—Associations with parental characteristics and science-related activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 56, 294-305. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.04.004>
- Kim, S. W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Kušević, B. (2020). What does family pedagogy deal with? Position of family pedagogy in Croatian and foreign scientific space. *Zbornik Instituta Za Pedagoska Istrazivanja*, 52(1), 40-80. <https://doi.org/10.2298/zipi2001040k>
- Lee, E. J., Bristow J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). Parenting Culture Studies. In Palgrave Macmillan UK eBooks. <https://doi.org/10.1057/9781137304612>
- Lehrl, S., Ebert, S., Blaurock, S., Roßbach, H., & Weinert, S. (2019). Long-term and domain-specific relations between the early years home learning environment and students' academic outcomes in secondary school. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 102-124. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1618346>
- Lehrl, S., Evangelou, M., & Sammons, P. (2020). The home learning environment and its role in shaping children's educational development, *School Effectiveness and School Improvement*, 31(1), 1-6, <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1693487>

- Li, S., Tao, Y., & Zheng, Y. (2023). How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1065978>
- Liu, Y., & Leighton, J. (2021). Parental Self-Efficacy in Helping Children Succeed in School Favors Math Achievement. *Frontiers in Education, 6*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.561847>
- Niklas, F., Cohrssen, C., Lehrl, S., & Napoli, A. R. (2021). Editorial: Children's Competencies Development in the Home Learning Environment. *Frontiers in Psychology, 12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.706360>
- Niklas, F., & Schneider, W. (2017). Home learning environment and development of child competencies from kindergarten until the end of elementary school. *Contemporary Educational Psychology, 49*, 263–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.03.006>
- Pallant, J. (2010). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysis using SPSS*. <http://cds.cern.ch/record/1413998>
- Ramaekers, S., & Suissa, J. (2011). Parents as 'educators': languages of education, pedagogy and 'parenting.' *Ethics and Education, 6*(2), 197–212. <https://doi.org/10.1080/17449642.2011.623002>
- Ristić Dedić, Z., & Jokić, B. (2024). Saving Little Red Riding Hood: A Qualitative study of Parental role construction for involvement in Children's Education. *Sociologija i prostor, 61*(3/228), 565-585. <https://doi.org/10.5673/sip.61.3.6>
- Rose, E., Lehrl, S., Ebert, S., & Weinert, S. (2018). Long-Term Relations Between Children's Language, the Home Literacy Environment, and Socioemotional Development from Ages 3 to 8. *Early Education and Development, 29*(3), 342-356. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1409096>
- Rosen, R., & Faircloth, C. (2020). Adult-child relations in neoliberal times: insights from a dialogue across childhood and parenting culture studies. *Families, Relationships and Societies, 9*(1), 7–22. <https://doi.org/10.1332/204674319x15764492732806>
- Sammons, P., Tóth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services, 10*(3), 189–201. <https://doi.org/10.1108/jcs-02-2015-0007>
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The Effect of Family Literacy Interventions on Children's Acquisition of Reading from Kindergarten to Grade 3: A Meta-Analytic Review. *Review of Educational Research, 78*(4), 880–907. <http://www.jstor.org/stable/40071148>
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2007). *Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades: Parent Survey*. John Hopkins University Center on School, Family, Community Partnerships. <https://nnp.s.jhu.edu/publications-products/surveys/>
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice, 2*(2), 127–150. https://doi.org/10.1207/S15327922par0202_3
- Sy, S. R., Gottfried, A. W., & Gottfried, A. E. (2013). A Transactional Model of Parental Involvement and Children's Achievement from Early Childhood through Adolescence. *Parenting: Science and Practice, 13*(2), 133–152. <https://doi.org/10.1080/15295192.2012.709155>
- Šilinskas, G., Sénéchal, M., Torppa, M., & Lerkkanen, M. (2020). Home literacy activities and children's reading skills, independent reading, and interest in literacy activities from kindergarten to Grade 2. *Frontiers in Psychology, 11*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01508>
- Tamis-LeMonda, C. S., Luo, R., McFadden, K. E., Bandel, E. T., & Vallotton, C. (2019). Early home learning environment predicts children's 5th grade academic skills. *Applied Developmental Science, 23*(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/10888691.2017.1345634>
- Tóth, K., Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2019). Home learning environment across time: the role of early years HLE and background in predicting HLE at later ages. *School Effectiveness and School Improvement, 31*(1), 7–30. <https://doi.org/10.1080/09243453.2019.1618348>
- Turjačanin, V., Čekrlija, Đ., Kovačević, P., & Opačić, G. (2006). *Osnovne statističke metode i tehnike u SPSS-u: primjena SPSS-a u društvenim naukama*. Centar za kulturni i socijalni popravak.

- Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental engagement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, *106*(2), 85–104. <https://doi.org/10.1086/499193>
- Yulianti, K., Denessen, E., Droop, M., & Veerman, G. J. (2022). School efforts to promote parental involvement: the contributions of school leaders and teachers, *Educational Studies*, *48*(1), 98-113. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1740978>