

KONSTRUKCIJA UPITNIKA ZA PROCJENU STAVOVA (BUDUĆIH) UČITELJA RAZREDNE NASTAVE PREMA DOMAĆIM ZADAĆAMA

Marta Zečević Berbićⁱ, Edita Borićⁱⁱ

Primljen: 22. 10. 2024.
Prihvaćen: 23. 6. 2025.

S obzirom na to da u postojećoj (posebice domaćoj) literaturi nedostaje istraživanja kojima se ispituju stavovi (budućih) učitelja prema domaćim zadaćama, istraživanjem će se validirati Upitnik stavova (budućih) učitelja razredne nastave prema domaćim zadaćama. Problemi istraživanja bili su ispitati faktorsku strukturu upitnika, potvrditi ju konfirmatornom faktorskom analizom i ispitati indekse prikladnosti modela te ispitati pouzdanost. U istraživanju je sudjelovalo $N = 184$ studenata učiteljskih studija. Konfirmatornom faktorskom analizom ustanovljeno je postojanje dvaju faktora, Stav prema domaćoj zadaći i Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće. Testiranjem pouzdanosti metodom Cronbach alfa ($\alpha = .71$ i $\alpha = .62$) i McDonald's koeficijenta ($\omega = .79$ i $\omega = .62$) utvrđena je relativno prikladna pouzdanost. Iako se pretpostavljena faktorska struktura od jednog faktora uslijed faktorske analize pokazala neprikladnom budući da nije konzistentna u teorijskom i metodološkom smislu s obzirom na predmet istraživanja, utvrđena je smisljena faktorska struktura koja se fokusira oko čimbenika ključnih za razumijevanje stavova učitelja o domaćoj zadaći. Može se zaključiti kako je upitnik validan za ispitivanje stavova budućih, ali i postojećih učitelja prema domaćim zadaćama. Rezultati pokazuju da budući učitelji prepoznaju vrijednost domaćih zadaća, ali i ukazuju na potrebu vođenja računa o njihovoj kvaliteti i kvantiteti kako bi se izbjegli neželjeni učinci.

Ključne riječi: domaće zadaće; razredna nastava; stavovi; učitelji; validacija upitnika

ⁱ Marta Zečević Berbić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Ulica cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska; mzberbic@foozos.hr

ⁱⁱ Edita Borić, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku, Ulica cara Hadrijana 10, 31000 Osijek, Hrvatska; eboric@foozos.hr

Uvod

Domaća zadaća uobičajena je obrazovna aktivnost te ju učenicima zadaju gotovo svi učitelji iz različitih kultura na različitim obrazovnim razinama (Xu i Yuan, 2003; Brock *et al.*, 2007). Često je smatrana važnom nastavnom strategijom za poboljšanje učeničkog angažmana i akademskog uspjeha (Corno i Xu, 2004), što potvrđuju rezultati mnogih istraživanja (npr., Cooper *et al.*, 2006; Núñez *et al.*, 2015; Fan *et al.*, 2017; Rawson *et al.*, 2017). Domaća zadaća kao kompleksan proces uključuje suradnju triju sudionika: učitelje, učenike i njihove roditelje. Sve tri skupine sudionika imaju različite ciljeve i ponašanja prema domaćim zadaćama koji ponekad mogu biti neusklađeni i dovesti do sukoba (Rosário *et al.*, 2015). Premda ju učitelji često zadaju s najboljim namjerama, nerijetko ju i učitelji i roditelji vide kao uzrok poteškoća i sukoba kod kuće i u školi (Warton, 2001). Núñez *et al.* (2015) navode kako se u gotovo svim školama različitih zemalja vode rasprave o potrebi zadavanja domaće zadaće. Pri tome se obično učenici često žale na vrijeme koje im oduzima, roditelji na količinu i kvalitetu domaće zadaće, a učitelji na manjak roditeljske podrške, manjak edukacije o pripremi učinkovite domaće zadaće kao i manjak vremena za pripremu i davanje povratnih informacija o domaćoj zadaći (Cooper *et al.*, 2006).

Unatoč tome što je prisutna u gotovo svim obrazovnim sustavima, njezina se učinkovitost kao pedagoškog alata i dan-danas propitkuje (Chang *et al.*, 2014). Uobičajena je činjenica da učenici svih dobi većinu večeri provode rješavajući domaću zadaću, stoga učitelji i kreatori obrazovnih politika trebaju imati na umu da domaće zadaće mogu imati i negativne učinke na učenike i njihove obitelji (McDermott *et al.*, 1984). Iako je domaća zadaća godinama smatrana sastavnim dijelom procesa učenja i poučavanja, i dalje je nedovoljno istražena, a u postojećoj se literaturi pronalaze brojna neslaganja u pogledu njezine učinkovitosti (Yavich i Davidovitch, 2020). Neka su od najvažnijih pitanja vezanih uz domaće zadaće poprilično zanemarena i nerazjašnjena te su vidljivi veliki teorijski i metodološki nedostaci istraživanja domaćih zadaća u prošlom stoljeću (Trautwein i Köller, 2003).

Prijašnje operacionalizacije i istraživanja u području domaćih zadaća

Domaća zadaća, uobičajeno definirana kao »zadaci koje učenicima dodjeljuju učitelji, a koji se trebaju obavljati izvan nastavnih sati« (Cooper, 1989, 7), sveprožimajuća je nastavna strategija dobro poznata i stoljećima široko rasprostranjena te od svakodnevne važnosti za učenike, roditelje i učitelje različitih zemalja, kultura i razreda (Xu i Yuan, 2003; Cooper *et al.*, 2006; Trautwein, 2007; Fan *et al.*, 2017; Xu, 2021). Spomenuta definicija domaće zadaće ograničena je na *zadatke postavljene od strane učitelja* s obzirom na to da postoje i drugi oblici učenja izvan školskih sati poput privatnih poduka, tečajeva učenja i dr. (Cooper i Valentine, 2001; Trautwein i Köller, 2003). Generalno se domaća zadaća smatra »školskim obvezama donesenim kući« (Corno, 1996, 27). Katz *et al.* (2010, 251) definiraju ju kao »jedinstven akademski zadatak« koji uključuje različite motivacijske procese za razliku od ostalih školskih aktivnosti. Osim toga, za razliku od drugih školskih aktivnosti, učenici domaću zadaću izvršavaju tijekom svog slobodnog vremena i kod kuće. Cooper *et al.* (2006) napominju kako se izraz *namijenjena učenici* za *izvođenje izvan nastavnih sati* koristi jer, osim kod kuće, učenici mogu izvršavati domaću zadaću i na drugim mjestima poput školske knjižnice i sl. Corno (1996) domaću zadaću vidi kao kompliciranu stvar koja nije nužno jednako dobra za sve učenike te može biti dio problema kao i rješenja za poboljšanje obrazovanja. Corno i Xu (2004) domaće zadaće učenika uspoređuju s poslom odraslih te ih opisuju kao »posao djetinjstva«. Na osnovi prethodno provedenih istraživanja (npr., Xu i Corno, 1998) zaključuju da svakodnevno obavljanje domaće zadaće pomaže učenicima razvijati dobre radne navike i vještine planiranja i upravljanja vremenom i materijalom koje su vrlo cijenjene na radnom mjestu. Mišljenja se istraživača pretežno slažu po pitanju definiranja domaće zadaće te ju općenito definiraju kao aktivnost koja se odvija izvan škole sa svrhom poboljšanja učeničkih znanja i vještina (Buyukalan i Altinay, 2018).

Stavovi (budućih) učitelja prema domaćim zadaćama

Učitelji imaju veliku odgovornost u procesu kreiranja i dodjele domaćih zadaća (Ergen i Durmuş, 2021). Trautwein *et al.* (2009) navode kako se ponovno vode polemike oko domaćih zadaća i njihovih pozitivnih i negativnih učinaka te da kritičari domaćih zadaća ukazuju na velike nedostatke u znanju učitelja o njihovim prednostima i nedostacima. Premda je domaća zadaća dugo bila predmet društvenih istraživanja, relativno se malo istraživanja bavilo ulogom učitelja u procesu domaćih zadaća. Većina istraživanja u području domaćih zadaća fokusirana je na učenike, no proces domaćih zadaća započinje i završava s učiteljima koji ne samo da dodjeljuju domaću zadaću nego ju i kreiraju, a potom i vrednuju (Epstein i Van Voorhis, 2001). Trautwein *et al.* (2009) ističu kako je neophodno sustavno uključiti kritičku raspravu o domaćim zadaćama i njihovim potencijalnim koristima u svim izvedbenim planovima i programima učiteljskih studija, a što, kako ističu, još nije standardna praksa. Nadalje, navode kako još uvijek ne postoji koherentan teorijski okvir koji bi stavove i ponašanja učitelja prema domaćim zadaćama pretočio u ishode domaćih zadaća kod učenika.

S obzirom na to da su stavovi i ponašanja visoko povezani u smislu da stavovi imaju velik značaj u određivanju ponašanja (Kraus 1995), isto vrijedi i za stavove prema domaćim zadaćama. Kroz prošlo su se stoljeće stavovi javnosti prema domaćim zadaćama pokazali nedosljednima te su se mijenjali iz pozitivnih u negativne i obrnuto. Tako je domaća zadaća vidno postajala uzrokom trenja između učitelja, učenika i njihovih roditelja, zbog čega je nužno utvrditi jesu li stavovi tih triju sudionika u procesu domaćih zadaća dosljedni (Cooper *et al.*, 1998). Nužno je informirati učitelje da njihovi stavovi prema domaćim zadaćama mogu utjecati na njihove odluke koje donose u pogledu implementacije domaćih zadaća. Ujedno, potrebno je pridati veću pozornost stavovima učitelja kako bi se u potpunosti razumjela njihova ponašanja prema njima i odluke koje donose. Premda ne postoji jedan način za implementaciju domaćih zadaća koji je učinkovit za sve učenike, svedeno je bitno da učitelji imaju pozitivan stav prema domaćim zadaćama (Katoch, 2015).

Prethodna istraživanja stavova učitelja prema domaćim zadaćama

Istraživanje Xu i Yuan (2003) pokazalo je kako se učitelji, učenici i njihovi roditelji slažu oko važnosti i svrhe domaće zadaće, ali također da postoje i brojna neslaganja u mišljenjima odraslih i učenika kao i u mišljenjima učitelja i roditelja po pitanju količine domaćih zadaća. Načelno, učitelji i roditelji dijele slična mišljenja po pitanju svrhe domaćih zadaća (poput poboljšanja učenja i razvoja odgovornosti), dok s druge strane učenici domaću zadaću stavljaju pri dnu liste omiljenih izvanškolskih aktivnosti. Rezultati dobiveni u istraživanju Cooper *et al.* (1998) pokazuju da učitelji, roditelji i učenici načelno imaju pozitivne stavove prema domaćim zadaćama, premda su stavovi učitelja nižih i viših razreda osnovne škole pozitivniji nego li stavovi učenika i roditelja iz njihovih razreda. Također rezultati pokazuju da su u višim razredima učitelji s pozitivnijim stavovima zadavali više domaćih zadaća. Slično pokazuje i istraživanje Davidovitch i Yavich (2017) u kojem je utvrđeno da učitelji, učenici i njihovi roditelji nemaju podudarna mišljenja o domaćim zadaćama, pri čemu učitelji imaju najpozitivnija mišljenja, dok su mišljenja učenika, a potom i njihovih roditelja manje pozitivna. Nasuprot tome, istraživanje istih autora nekoliko godina kasnije (Yavich i Davidovitch, 2020) pokazuje da većina učitelja nižih razreda osnovne škole, zajedno s roditeljima, imaju pozitivne stavove o domaćim zadaćama, dok s druge strane javnost ima većinski negativne stavove. Osim toga, javnost najviše podržava promjenu politika domaćih zadaća, dok roditelji to manje podržavaju, a učitelji najmanje. Premda postoje nastojanja da se promijeni tradicionalna politika domaćih zadaća, koncept da je domaća zadaća bitna i dalje ostaje. Slično pokazuju i rezultati istraživanja Katoch (2015) provedenog s učiteljima viših razreda osnovne škole iz kojeg je vidljivo kako svi ispitanici učitelji osnovnih škola imaju pozitivne stavove prema domaćim zadaćama te da se stavovi učitelja razredne nastave ne razlikuju s obzirom na spol (m/ž), mjesto u kojem rade (ruralno/urbano) te vrstu škole u kojoj rade (državna/privatna). U skladu su s tim i rezultati istraživanja Buyukalan i Altinay (2018) provedenog s učiteljima razredne nastave koji pokazuju kako ispitanici imaju pozitivne stavove prema domaćim zadaćama te ih općenito smatraju korisnima za poboljšanje obrazovnih postignuća

učenika. Rezultati također pokazuju da se stavovi ispitanih učitelja razredne nastave ne razlikuju s obzirom na spol, razred u kojem predaju, profesionalno iskustvo i obrazovanje. Istraživanje Chen i Stevenson (1989) pokazuje razlike u mišljenjima učitelja o važnosti domaće zadaće u pojedinim zemljama. Konkretnije, kineski ($M = 7.3$) i japanski ($M = 5.8$) učitelji pridaju veću važnost domaćoj zadaći, što je ispitano skalom od 9 stupnjeva (1 – vrlo nevažno; 9 – vrlo važno), od učitelja u SAD-u ($M = 4.4$). Ujedno, učenici u Kini i Japanu dobivaju više zadaće nego li učenici u SAD-u. Iz toga autori zaključuju da učitelji i roditelji iz kultura u kojima se stavlja velik naglasak na akademski uspjeh imaju povoljnije stavove o domaćim zadaćama nego li pripadnici kultura u kojima školski uspjeh nije toliko naglašen.

Haffila *et al.* (2018) ističu važnost ispitivanja stavova učitelja i učenika prema domaćim zadaćama te iz rezultata njihove studije zaključuju kako su učitelji načelno svjesni važnosti domaće zadaće i imaju pozitivne stavove prema njima, iako neki od njih ne preferiraju domaću zadaću te ju zadaju samo ponekad iz predmeta poput matematike ili jezika. Isto tako, do izražaja dolaze i negativnosti domaće zadaće koje su istaknuli učitelji, a odnose se na to da rijetki učenici domaću zadaću izvršavaju redovito, a od učitelja se očekuje da ju redovito zadaju te se domaća zadaća u takvim okolnostima smatra opterećujućom i zadaje radi ispunjena administrativnih zahtjeva. Također istraživanje Brock *et al.* (2007) provedeno s učiteljima razredne nastave pokazuje da većina učitelja zadaje domaću zadaću te se načelno slažu oko njezinog pozitivnog učinka na učenička postignuća, iako pojedini učitelji ne vide njezin direktan učinak na učenje. Iz tog se razloga učiteljima nižih razreda osnovne škole sugerira da prilikom zadavanja domaće zadaće vode računa o tome da je ona količinski primjerena učenicima pojedine dobi i popraćena jasnim uputama za rješavanje.

Xu i Yuan (2003) navode kako su istraživanja koja eksplicitno ispituju i uspoređuju stavove učitelja, učenika i njihovih roditelja prema domaćim zadaćama u najbolju ruku nedostatna, s čime se slažu i Chen i Stevenson (1989) te Warton (2001) navodeći kako je vrlo malo informacija koje se tiču stavova učitelja, učenika i njihovih roditelja prema domaćim zadaćama unatoč uvriježenim mišljenjima o njezinoj korisnosti. Također i Katoch (2015) ističe da u postojećoj literaturi nedostaje istraživanja o stavovima učitelja prema domaćim zadaćama, a ono što

je dostupno nije dosljedno. U području su domaćih zadaća potrebna istraživanja kako bi se omogućilo školama razvijanje učinkovite politike za domaće zadaće koje će zadovoljavati potrebe učitelja, učenika i njihovih roditelja, a koje će biti predmet stalnih istraživanja i revizije (Bryan *et al.*, 2001). Wiesenthal *et al.* (1997) ističu da je važno prikupiti i analizirati stavove i ponašanja učitelja prema domaćim zadaćama kako bi se potaknule reforme u školama kojima bi se ispitale postojeće politike prema domaćim zadaćama te procijenili i promijenili stavovi i uvjerenja učitelja o prednostima domaćih zadaća. Zbog potencijalnog utjecaja istraživanja u području domaćih zadaća na praksu zadavanja domaćih zadaća, Trautwein (2007) ukazuje na važnost primjene najviših metodoloških standarda u istraživanjima domaćih zadaća i objavljivanje rezultata istraživanja te upućuje na to da je u istraživanjima potrebno ispitati više varijabli iz cjelokupnog procesa domaće zadaće, nego li samo vrijeme provedeno rješavajući je. Pri tome, osim varijabli količine, dužine i kvalitete domaće zadaće, navodi i varijablu stavova učitelja koji mogu imati važan utjecaj na kvalitetu domaće zadaće te motivaciju učenika.

Iz svega je navedenog vidljiva važnost ispitivanja stavova učitelja prema domaćim zadaćama kao i važnost edukacije budućih i sadašnjih učitelja o svim aspektima koji se tiču domaćih zadaća. S obzirom na to te činjenicu da u postojećoj domaćoj literaturi ne postoji validirani mjerni instrument za procjenu stavova učitelja prema domaćim zadaćama, ovo je istraživanje namijenjeno konstrukciji instrumenta kojim bi se ispitali spomenuti stavovi kako bi se potaknula naredna i obuhvatnija istraživanja u području domaćih zadaća u Hrvatskoj te razvile smjernice za njihovo optimalno korištenje u nastavi.

Cilj, problem i hipoteze

Cilj ovog istraživanja je validirati upitnik *Stavovi budućih učitelja razredne nastave prema domaćim zadaćama* kako bi se utvrdilo može li on pružiti smislene i pouzdane informacije o stavovima budućih i postojećih učitelja.

Problemi istraživanja:

1. Prvi problem: Ispitati faktorsku strukturu upitnika *Stavovi budućih učitelja razredne nastave prema domaćim zadaćama*.

- 2. Drugi problem: Ispitati indekse pristajanja modela dobivenog konfirmatornom faktorskom analizom kako bi se provjerila prikladnost i stabilnost strukture instrumenta.
- 3. Treći problem: Ispitati pouzdanost upitnika pomoću Cronbachove alfa metode i McDonald'sovog koeficijenta kako bi se utvrdila njegova stabilnost i interna konzistencija.

Hipoteze:

- 1. Hipoteza 1: Upitnik će pokazati jasnu i smislenu jednofaktorsku strukturu koja reflektira ključne dimenzije stavova budućih učitelja prema domaćim zadaćama.
- 2. Hipoteza 2: Indeksi pristajanja modela (CFI, TLI, RMSEA, SRMR) potvrdit će prihvatljivost upitnika, pri čemu će većina evaluiranih vrijednosti biti unutar preporučenih granica.
- 3. Hipoteza 3: Upitnik će imati visoku pouzdanost, što će biti potvrđeno visokim vrijednostima Cronbachove alfe (α) i McDonaldsovog koeficijenta (ω).

Metode

Sudionici

Istraživanje je provedeno na uzorku od 184 studenta Učiteljskog studija Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku i Odsjeka za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Slavonskom Brodu. Sudionici su bili studenti druge, treće i četvrte godine studija. Njihova demografska distribucija prikazana je u Tablici 1.

Tablica 1. Demografske karakteristike sudionika

Varijabla	Kategorija	N	%
Godina studija	2. godina	56	30.43
	3. godina	63	34.24
	4. godina	65	35.33
Mjesto studija	Osijek	129	70.11
	Slavonski Brod	55	29.89
Ukupno		184	100.00

Instrument

U istraživanju je korišten *Upitnik stavova učitelja prema domaćim zadaćama* koji se sastojao od 18 čestica na Likertovoj skali od četiri stupnja (1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – slažem se, 4 – u potpunosti se slažem). Čestice su pokrivale različite aspekte vezane uz domaće zadaće, kao što su važnost domaćih zadaća, njihova percepcija kao opterećenje, motivacija učitelja za zadavanje zadaća te utjecaj na uspjeh učenika. Upitnik je kreiran od strane autora istraživanja na temelju prethodnih istraživanja, teorijskih pretpostavki, kao i praktičnih iskustava prilikom rada sa studentima–budućim učiteljima, učiteljima razredne nastave, kao i sa samim učenicima. Početna verzija upitnika stavova prema domaćim zadaćama ovim istraživanjem će biti validirana te sukladno tome korigirana za buduća istraživanja.

Prije kreiranja konačnog formata upitnika, prethodno su definirani pojam, komponente i objekt stava te su kreirane čestice za svaku komponentu stava. Stav se uglavnom definira kao ukupna evaluacija nekog objekta; u ovom istraživanju kao evaluacija domaće zadaće s određenim stupnjem slaganja ili neslaganja. Korišten je »trokomponentni model stava koji pretpostavlja da je stav kombinacija tri vrste konceptualno različitih reakcija na neki objekt: afektivnih, kognitivnih i konativnih/bihevioralnih reakcija« (Hewstone i Stroebe, 2003, 197). Pojam domaće zadaće u ovom istraživanju definiran je kao didaktičko-metodički oblik realizacije nastavnih sadržaja koji je uključen u nacionalne kurikulume kao sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa. Također su za potrebe istraživanja definirana i obilježja domaće zadaće: kurikulum, planiranje i priprema domaće zadaće, zadavanje i pregledavanje domaće zadaće, povratna informacija o domaćoj zadaći, učenici, razredna atmosfera te kvaliteta i učinkovitost domaće zadaće. Čestice mjernog instrumenta konstruirane su s obzirom na definirana obilježja pojma domaće zadaće. Ukupni rezultat izračunat je kao prosječna procjena odgovora na svaku česticu, uz prethodno rekodiranje pojedinih čestica unutar upitnika. Prilikom konstruiranja početnog formata upitnika, vodilo se računa o ravnomjernim razmacima između tvrdnji koje se odnose na ista obilježja domaće zadaće te tvrdnji koje se odnose na različite komponente stava.

Iako je priroda čestica koje su navedene u nastavku prikladna za ispitivanje stavova prema domaćim zadaćama postojećih učitelja, u ovom istraživanju korišten je uzorak studenata učiteljskog studija. Važno je

napomenuti da, iako se dio čestica upitnika odnosi na konkretna ponašanja vezana uz planiranje, zadavanje i pregledavanje domaće zadaće (npr. »Redovito odabirem zadavati domaću zadaću«, »Nastojim dati povratne informacije učenicima«, »Smatram da pregledavanju domaće zadaće posvećujem puno vremena«), njihova primjena nije nužno neprikladna ni kod studenata učiteljskog studija. Naime, studenti tijekom studija prolaze različite oblike pedagoške prakse u školama, gdje promatraju i u određenoj mjeri sudjeluju u nastavnom procesu, uključujući zadavanje i praćenje domaće zadaće, prije svega na završne dvije godine studija. Osim toga, već tijekom obrazovanja razvijaju profesionalne stavove, očekivanja i preferencije o tome kako će u budućnosti provoditi nastavu, što uključuje i elemente domaće zadaće. Čestice koje se odnose na ponašanje stoga mogu reflektirati njihove intencije, profesionalne tendencije i teorijsko-pedagoška uvjerenja, a ne isključivo realno ponašanje u praksi. Takvi podaci mogu biti korisni za razumijevanje rane profesionalne orijentacije budućih učitelja te za planiranje obrazovnih intervencija koje će podržati razvoj njihovih kompetencija vezanih uz domaću zadaću.

Čestice upitnika:

1. Domaći rad jednako je važan kao i rad u školi.
2. Volim koristiti domaću zadaću.
3. Redovito odabirem zadavati domaću zadaću.
4. Domaća zadaća poboljšava učenikov uspjeh.
5. Motiviran/motivirana sam koristiti domaću zadaću.
6. Smatram da pregledavanju domaće zadaće posvećujem puno vremena.
7. Domaća zadaća pomaže razvijanju osjećaja odgovornosti.
8. Domaće zadaće predstavljaju mi napor i opterećenje.
9. Nastojim dati povratne informacije učenicima o domaćoj zadaći.
10. Domaću zadaću smatram vrlo vrijednom.
11. Prilikom planiranja i pregledavanja domaćih zadaća osjećam se dobro.
12. Ne trudim se zadavati domaću zadaću koje će učenicima biti zanimljive.
13. Domaća zadaća pomaže učenicima u učenju.
14. Planiranje i pregledavanje domaće zadaće za mene je interesantno.
15. Smatram da planiranju domaće zadaće posvećujem puno vremena.

16. Domaća zadaća previše i nepotrebno opterećuje učenike.
17. Atmosfera u razredu pri zadavanju i pregledu domaće zadaće je ugodna.
18. Nastojim pregled domaće zadaće i razgovor s učenicima o njoj učiniti konstruktivnim i korisnim učenicima.

Postupak

Podaci su prikupljeni tijekom redovnih predavanja u dogovoru s administracijom Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku te je dobivena dozvola Etičkog povjerenstva Fakulteta. Upitnici su distribuirani studentima uz osiguranje anonimnosti, a vrijeme za ispunjavanje upitnika bilo je oko 15 minuta putem *online* Google Forms obrasca. Sudionici su mogli pristupiti istraživanju u bilo kojem trenutku gdje su pri početku ispunjavanja bili upoznati sa svojim pravima, kao i koja je svrha istraživanja te nužni koraci za sudjelovanje u istraživanju. Nakon prikupljanja podataka, provedene su analize iz domene deskriptivne statistike, procjene pouzdanosti te faktorska analiza kako bi se identificirala struktura stavova prema domaćim zadaćama.

Rezultati

Deskriptivne analize

Deskriptivna analiza provedena je kako bi se opisali opći trendovi odgovora na upitniku. Prosječne vrijednosti i standardne devijacije za sve čestice prikazane su u Tablici 3. Deskriptivni rezultati pokazuju opće stavove ispitanika prema domaćoj zadaći, s prosjecima u rasponu od 2.06 do 3.62 i standardnim devijacijama između 0.56 i 0.89. Najviši prosjek (3.62) pokazuje da se ispitanici najviše slažu s tvrdnjom da domaća zadaća pomaže razvijanju osjećaja odgovornosti, dok najniži prosjek (2.06) ukazuje na opće neslaganje s tvrdnjom da domaća zadaća predstavlja napor i opterećenje. Standardne devijacije ukazuju na relativno ujednačene stavove, pri čemu najnižu varijabilnost pokazuje stav o korisnosti domaće zadaće za učenike (0.56), dok najveća varijabilnost postoji kod stavova o zadavanju zanimljivih domaćih zadaća (0.89). Ispitanici generalno prepoznaju vrijednost domaćih zadaća, slažući se

da one pomažu učenicima u učenju i razvijanju odgovornosti, ali također izražavaju zabrinutost oko vremena koje posvećuju pregledavanju i zadavanju zadaća te njihovog potencijalnog opterećenja za učenike.

Tablica 2. Deskriptivni podaci po česticama

Čestica	M	SD
1. Domaći rad jednako je važan kao i rad u školi	3.35	0.63
2. Volim koristiti domaće zadaće	3.03	0.77
3. Redovito odabirem zadavati domaću zadaću	2.85	0.83
4. Domaća zadaća poboljšava učenikov uspjeh	3.42	0.68
5. Motiviran/motivirana sam koristiti domaće zadaće	3.14	0.77
6. Smatram da pregledavanju domaće zadaće posvećujem puno vremena	2.79	0.80
7. Domaća zadaća pomaže razvijanju osjećaja odgovornosti	3.62	0.57
8. Domaće zadaće predstavljaju mi napor i opterećenje	2.06	0.82
9. Nastojim dati povratne informacije učenicima o domaćoj zadaći	3.51	0.63
10. Domaću zadaću smatram vrlo vrijednom	3.28	0.71
11. Prilikom planiranja i pregledavanja domaćih zadaća osjećam se dobro	3.09	0.79
12. Ne trudim se zadavati domaće zadaće koje će učenicima biti zanimljive	3.45	0.89
13. Domaća zadaća pomaže učenicima u učenju	3.57	0.56
14. Planiranje i pregledavanje domaće zadaće za mene je interesantno	3.05	0.81
15. Smatram da planiranju domaće zadaće posvećujem puno vremena	2.67	0.78
16. Domaća zadaća previše i nepotrebno opterećuje učenike	3.02	0.84
17. Atmosfera u razredu pri zadavanju i pregledu domaće zadaće je ugodna	2.91	0.77
18. Nastojim pregled domaće zadaće i razgovor s učenicima o njoj učiniti konstruktivnim i korisnim	3.52	0.64

Napomena: M – aritmetička sredina, SD – standardna devijacija

Pouzdanost skale

Ukupna pouzdanost instrumenta procijenjena je pomoću Cronbachov alfe i McDonald's ω koeficijenta. Visoke vrijednosti ukazuju na stabilnost i dosljednost odgovora. Tablica 3 prikazuje rezultate procjene pouzdanosti.

Tablica 3. Pouzdanost mjernog instrumenta – prije faktorske analize

Koeficijent	Vrijednost
McDonald's ω	.79
Cronbach's α	.79

Tablica 4. Korelacija čestica s ukupnom skalom

Čestica	Korelacija s ukupnom skalom
1. Domaći rad jednako je važan kao i rad u školi	0.666
2. Volim koristiti domaće zadaće	0.716
3. Redovito odabirem zadavati domaću zadaću	0.688
4. Domaća zadaća poboljšava učenikov uspjeh	0.705
5. Motiviran/motivirana sam koristiti domaće zadaće	0.715
6. Smatram da pregledavanju domaće zadaće posvećujem puno vremena	0.480
7. Domaća zadaća pomaže razvijanju osjećaja odgovornosti	0.618
8. Domaće zadaće predstavljaju mi napor i opterećenje	-0.444
9. Nastojim dati povratne informacije učenicima o domaćoj zadaći	0.589
10. Domaću zadaću smatram vrlo vrijednom	0.758
11. Prilikom planiranja i pregledavanja domaćih zadaća osjećam se dobro	0.747
12. Ne trudim se zadavati domaće zadaće koje će učenicima biti zanimljive	0.030
13. Domaća zadaća pomaže učenicima u učenju	0.662
14. Planiranje i pregledavanje domaće zadaće za mene je interesantno	0.680
15. Smatram da planiranju domaće zadaće posvećujem puno vremena	0.486

16. Domaća zadaća previše i nepotrebno opterećuje učenike	0.465
17. Atmosfera u razredu pri zadavanju i pregledu domaće zadaće je ugodna	0.447
18. Nastojim pregled domaće zadaće i razgovor s učenicima o njoj učiniti konstruktivnim i korisnim	0.500

Faktorska analiza

Kaiser-Meyer-Olkinov (KMO) test prikladnosti uzorka iznosio je 0.908, dok je Bartlettov test sferičnosti bio značajan ($\chi^2=1593.568$, $df=136$, $p<.001$), što upućuje na prikladnost podataka za faktorsku analizu. Provedena je faktorska analiza glavnih komponenata (PC) uz Oblimin rotaciju i unaprijed zadana dva faktora. Najprije je provedena eksploratorna faktorska analiza (EFA) s ciljem utvrđivanja latentne strukture upitnika, pri čemu su korištene metoda glavnih komponenata i Oblimin rotacija. Dobivena dvodimenzionalna struktura zatim je potvrđena konfirmatornom faktorskom analizom (CFA), pri čemu su evaluirani fit indeksi (CFI, RMSEA, SRMR, TLI) i utvrđena zadovoljavajuća prilagodba modela podacima. Rješenja s tri i više faktora nisu bila interpretabilna jer su pojedini faktori sadržavali manje od tri čestice i/ili čestice s višestrukim saturacijama. Dva izdvojena faktora zajedno objašnjavaju 51 % ukupne varijance – prvi faktor 42.3 %, a drugi 8.7 %. Prilikom analize, izbačene su 2 čestice: »Prilikom planiranja i pregledavanja domaćih zadaća osjećam se dobro« i »Planiranje i pregledavanje domaće zadaće za mene je interesantno«

Tablica 5. Opterećenja čestica prema faktorima (komponentama)

Čestica	1	2
Volim koristiti domaće zadaće.	.79	
Domaća zadaća previše i nepotrebno opterećuje učenike.	-.79	
Domaća zadaća poboljšava učenikov uspjeh	.76	
Domaću zadaću smatram vrlo vrijednom	.72	
Domaći rad jednako je važan kao i rad u školi.	.70	
Motiviran/motivirana sam koristiti domaće zadaće.	.70	
Domaća zadaća pomaže razvijanju osjećaja odgovornosti.	.69	
Redovito odabirem zadavati domaću zadaću.	.68	

Domaće zadaće predstavljaju mi napor i opterećenje.	-.67	
Domaća zadaća pomaže učenicima u učenju.	.67	
Smatram da pregledavanju domaće zadaće posvećujem puno vremena.		.68
Smatram da planiranju domaće zadaće posvećujem puno vremena.		.60
Atmosfera u razredu pri zadavanju i pregledu domaće zadaće je ugodna.		.56
Nastojim pregled domaće zadaće i razgovor s učenicima o njoj učiniti konstruktivnim.		.48
Nastojim dati povratne informacije učenicima o domaćoj zadaći.		.48
Ne trudim se zadavati domaće zadaće koje će učenicima biti zanimljive.		.42

Tablica 6. Karakteristike komponenti (nakon rotacije)

Komponente	Karakteristični korijen	Proporcija varijance (%)	Kumulativna proporcija (%)
Komponenta 1	6.231	36.7	36.7
Komponenta 2	2.447	14.4	51.0

Konfirmatorna faktorska analiza

Nakon provedene eksploratorne faktorske analize, dvodimenzionalna struktura upitnika provjerena je konfirmatornom faktorskom analizom (CFA) korištenjem metode maksimalne vjerodostojnosti (ML). Evaluirani su standardni indeksi prilagodbe modela. Model s dva faktora pokazao je zadovoljavajuću prilagodbu podacima. Sukladno dobivenom, faktori su naknadno imenovani *Stav prema domaćoj zadaći* pokazao i *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće*.

Tablica 7. Hi-kvadrat test i relativni χ^2

Model	χ^2	df	p	χ^2/df
Temeljni model	1415	120	-	-
Faktorski model	298.16	118	<.01	11.8

Napomena: χ^2 - hi-kvadrat, df - stupnjevi slobode, p - razina značajnosti

Tablica 8. Indeksi pristajanja modela

Indeks	Vrijednost
Comparative Fit Index (CFI)	.882
Tucker-Lewis Index (TLI)	.862
Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	.090
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)	.062

Analiza je provedena na uzorku od $N = 184$ sudionika. Procijenjeni su standardni indeksi pristajanja modela: hi-kvadrat test (χ^2), relativni χ^2 (χ^2/df), Comparative Fit Index (CFI), Tucker-Lewis Index (TLI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) i Standardized Root Mean Square Residual (SRMR).

Rezultati su prikazani u Tablici 7 i 8. Model s dvije latentne dimenzije pokazao je zadovoljavajuću prilagodbu podacima. Vrijednosti CFI = .882 i TLI = .862 ukazuju na granično prihvatljivu, ali još uvijek upotrebljivu razinu prilagodbe. Prema preporukama Hu i Bentlera (1999), vrijednosti ovih indeksa iznad .90 sugeriraju dobru prilagodbu, dok su vrijednosti između .85 i .90 u društveno-znanstvenim istraživanjima često tolerirane zbog kompleksnosti konstrukata i karakteristika uzorka. Nadalje, vrijednost RMSEA iznosi .090, što je blago iznad preporučene granice od .08, ali uzimajući u obzir veličinu uzorka i broj parametara, i dalje se može interpretirati kao zadovoljavajuća. SRMR iznosi .062, što je ispod preporučene granice od .08, što dodatno potvrđuje prikladnost modela. Zaključno, vrijednosti CFI i TLI indeksa ukazuju na granično prihvatljivu prilagodbu modela, dok su RMSEA i SRMR unutar prihvatljivih granica za društveno-znanstvena istraživanja (Hu i Bentler, 1999). Relativni χ^2 iznosi 11.8, što ukazuje na nešto slabiju prilagodbu modela u odnosu na idealan, no u kontekstu složenih modela i uzorka srednje veličine, rezultat je interpretabilan. Model nije zahtijevao uvođenje modifikacijskih indeksa, što ukazuje na teorijsku utemeljenost i stabilnost predloženog faktorskog rješenja. Latentne dimenzije su imenovane *Stav prema domaćoj zadaći* i *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće*, temeljem sadržaja čestica i rezultata prethodne EFA. Time CFA rezultati pružaju empirijsku potvrdu dvodimenzionalne strukture upitnika te osnažuju njegovu validaciju za buduća istraživanja. Zaključno, CFA rezultati pružaju empirijsku potvrdu dvodimenzionalne strukture upitnika, što dodatno opravdava konceptualizaciju dvaju faktora.

Pouzdanost faktora

Tablica 9. Pouzdanost faktora

Faktor	Cronbach alfa	McDonald omega
Stav prema domaćoj zadaći	.71	.79
Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće	.62	.62

Pouzdanost faktora ispitana je pomoću Cronbachovog alfa koeficijenta i McDonaldovog omega. Faktor *Stav prema domaćoj zadaći* pokazao je zadovoljavajuću unutarnju konzistenciju ($\alpha = .709$; $\omega = .788$), dok je faktor *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće* imao nešto niže, ali prihvatljive vrijednosti ($\alpha = .623$; $\omega = .623$).

Interpretacija faktora

Na temelju sadržaja čestica koje su grupirane u pojedine faktore, svaki faktor je interpretiran i dobio je naziv koji najbolje opisuje njegovu tematiku.

Prvi faktor, *Stav prema domaćoj zadaći*, obuhvaća čestice koje izražavaju opće vrijednosne sudove, uvjerenja i emocionalni odnos prema domaćoj zadaći. Uključuje percepciju korisnosti zadaće za učenikov uspjeh, razvoj odgovornosti, motivaciju učitelja za njezino korištenje te općeniti osjećaj opterećenja. Ovaj faktor odražava osobni i profesionalni stav budućih učitelja prema ulozi i svrsi domaće zadaće u obrazovnom procesu.

Drugi faktor, *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće*, odnosi se na konkretna ponašanja i postupke povezane s organizacijom, praćenjem i evaluacijom domaće zadaće. Uključuje stavove o vremenu uloženom u planiranje i pregledavanje zadaće, komunikaciju s učenicima, davanje povratnih informacija te stvaranje pozitivne atmosfere u vezi s domaćom zadaćom. Ovaj faktor ukazuje na profesionalne navike i intencije budućih učitelja u provedbi pedagoške prakse.

Rasprava

Rezultati istraživanja djelomično potvrđuju postavljene hipoteze. Prva hipoteza, prema kojoj se očekivala jasna i teorijski utemeljena faktorska struktura upitnika, nije potvrđena. Eksploratorna faktorska analiza (EFA) pokazala je dvodimenzionalnu strukturu koja je u nastavku empirijski potvrđena konfirmatornom faktorskom analizom (CFA). Dobivena dva faktora – *Stav prema domaćoj zadaći* i *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće* pokazali su teorijsku konzistentnost i interpretabilnost, čime je validirana temeljna koncepcija upitnika, što iako su rezultati značajni, nije u skladu s pretpostavkom o jednodimenzionalnoj strukturi.

Druga hipoteza, kojom se predviđala zadovoljavajuća prilagodba modela na temelju fit indeksa, potvrđena je u umjerenoj mjeri. Vrijednosti indeksa CFI (.882) i TLI (.862) ukazuju na granično prihvatljivu prilagodbu, dok su RMSEA (.090) i SRMR (.062) unutar prihvatljivih granica za društveno-znanstvena istraživanja. Iako svi indeksi nisu u potpunosti zadovoljili stroge kriterije, većina ključnih pokazatelja bila je na razinama koje omogućuju interpretaciju modela kao dovoljno prikladnog.

Treća hipoteza, koja se odnosila na visoku pouzdanost upitnika, također je potvrđena u osnovi. Faktor *Stav prema domaćoj zadaći* pokazao je zadovoljavajuću internu konzistenciju ($\alpha = .71$; $\omega = .79$), dok je *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće* imala nešto niže, ali još uvijek prihvatljive vrijednosti pouzdanosti ($\alpha = .62$; $\omega = .62$). Ovi rezultati sugeriraju da instrument ima potencijalnu primjenjivost u daljnjim istraživanjima, uz preporuku za dodatna metrijska poboljšanja, osobito u pogledu drugog faktora.

Ova faktorska analiza pruža detaljan uvid u ključne aspekte stavova učitelja prema domaćim zadaćama. Kroz dva identificirana faktora, prepoznaju se stavovi važni za razumijevanje odnosa učitelja prema domaćim zadaćama. Ovi rezultati su važni za daljnje istraživanje i razvoj smjernica koje će pomoći u optimizaciji prakse zadavanja domaćih zadaća. Literatura u uvodu, kao što su McDermott *et al.* (1984) i Katoch (2015), podržava važnost optimiziranja domaćih zadaća kako bi se izbjeglo preopterećenje učenika, dok se naglašava važnost povratnih informacija i motivacije učitelja za konstruktivan rad s učenicima. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove budućih učitelja prema domaćim zadaćama, koristeći anketni upitnik s 18 čestica.

Rezultati faktorske analize pružaju vrijedan uvid u stavove budućih učitelja prema domaćim zadaćama kroz dvije jasno definirane dimenzije: *Stav prema domaćoj zadaći* i *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće*. Prva dimenzija obuhvaća opće uvjerenje o svrsi, vrijednosti i učinkovitosti domaće zadaće u obrazovnom procesu, dok se druga odnosi na specifične aspekte svakodnevne učiteljske prakse koji uključuju planiranje zadataka, pregledavanje i davanje povratnih informacija učenicima. Ovakvo dvodimenzionalno razumijevanje omogućuje precizniju analizu toga kako budući učitelji razmišljaju o domaćim zadaćama i to ne samo u teorijskom smislu nego i u kontekstu njihove buduće profesionalne primjene.

Faktor *Stav prema domaćoj zadaći* objašnjava kako većina budućih učitelja vidi domaću zadaću kao obrazovni alat koji potiče učenikov akademski napredak, razvija osjećaj odgovornosti i doprinosi formiranju radnih navika. Ovakvi rezultati u skladu su s rezultatima ranijih istraživanja koja potvrđuju obrazovnu vrijednost dobro strukturirane domaće zadaće (Xu i Yuan, 2003; Núñez *et al.*, 2015; Corno i Xu, 2004). Međutim, u istom se faktoru nalaze i čestice koje ispituju zabrinutost zbog mogućeg negativnog utjecaja domaćih zadaća, poput prevelikog opterećenja za učenike ili sumnje u njihovu stvarnu svrhovitost. Time se ukazuje na razmatranje i pozitivnih i negativnih aspekata zadavanja, odnosno ovim faktorom se pokušava ispitati procjena učitelja o koristima i rizicima koje domaća zadaća može imati za učenike. Upravo takav refleksivan stav poželjan je u profesionalnom razvoju učitelja jer odražava sposobnost sagledavanja kompleksnosti nastavne prakse te je stoga ovaj faktor prikladan i kritički zasnovan.

Faktor *Praksa planiranja i pregleda domaće zadaće* odnosi se na operativne aspekte koji uključuju pregledavanje zadataka, davanje povratnih informacija učenicima te izgradnju pozitivne razredne atmosfere u vezi s domaćom zadaćom. Ovaj skup ukazuje na to da budući učitelji prepoznaju važnost pedagoške interakcije u provedbi domaće zadaće – ne samo kao tehnički zadatak, već kao procesa učenja. Nalazi su u skladu s literaturom koja naglašava važnost kvalitetne i pravovremene povratne informacije za učenikovo razumijevanje i motivaciju (Rosário *et al.*, 2015; Epstein i Van Voorhis, 2001). Također, dio čestica u ovom faktoru ispituje jesu li sudionici svjesni kako prevelika količina domaćih zadaća može predstavljati dodatno opterećenje i za učitelja,

osobito u smislu vremena koje je potrebno za planiranje i evaluaciju. To potvrđuju i raniji nalazi (Warton, 2001), koji ukazuju na važnost osnaživanja učitelja u vještinama planiranja učinkovitih, ali ne prezahtjevnih zadataka.

Važno je pritom uzeti u obzir i kontekst uzorka. Ispitanici su bili studenti učiteljskih studija, koji još nemaju dugotrajno i samostalno iskustvo u radu u učionici. Na prvi pogled, to može djelovati kao ograničenje u interpretaciji rezultata, osobito u dijelu koji se odnosi na stvarna ponašanja u nastavnoj praksi. Međutim, odgovori studenata odražavaju njihove profesionalne intencije, odnosno ono kako zamišljaju da će raditi u svojoj budućoj ulozi učitelja. Njihovi stavovi oblikovani su kroz kombinaciju teorijskog znanja stečenog tijekom studija, refleksije kroz pedagošku praksu i osobnog obrazovnog iskustva. Upravo iz tog razloga, njihova razmišljanja predstavljaju vrijedan uvid u formativnu fazu profesionalnog razvoja. Takvi podaci mogu pomoći nastavnicima na učiteljskim studijima da bolje razumiju kako studenti doživljavaju ključne pedagoške koncepte – poput domaće zadaće – i gdje je potrebno dodatno usmjeravanje ili praktična podrška kroz kurikulum.

U konačnici, rezultati ukazuju na to da budući učitelji prepoznaju vrijednost domaćih zadaća, ali su istodobno osjetljivi na njihove potencijalne negativne strane – posebno kada je riječ o opterećenju učenika i učitelja. To potvrđuje da već tijekom obrazovanja razvijaju uravnotežen i reflektivan stav prema ovom segmentu nastavne prakse. Takvi nalazi korisni su za planiranje budućih istraživanja i prilagodbu obrazovnih programa za učitelje, s ciljem jačanja njihove spremnosti za učinkovito, smisleno i održivo korištenje domaćih zadaća u svakodnevnoj nastavi.

Potencijalni nedostaci istraživanja

Iako rezultati istraživanja pružaju vrijedne uvide u stavove budućih učitelja o domaćim zadaćama, važno je istaknuti nekoliko metodoloških ograničenja koja utječu na interpretaciju i primjenjivost nalaza. Prvo, istraživanje se oslanja isključivo na jedan instrument prikupljanja podataka – anketni upitnik – što otvara prostor za subjektivne pristranosti i potencijalne razlike između iskazanih stavova i stvarnih obrazovnih praksi. Studenti učiteljskih studija, koji su činili isključivi uzorak ovog istraživanja, još nemaju razvijeno profesionalno iskustvo samo-

stalnog izvođenja nastave, što povećava vjerojatnost da njihovi odgovori odražavaju idealizirana uvjerenja, osobna očekivanja i normativne predodžbe o ulozi domaće zadaće, umjesto stvarnih pedagoških postupaka. Time se dodatno naglašava rizik od socijalno poželjnog odgovaranja – sudionici mogu nastojati izraziti odgovore za koje vjeruju da su društveno prihvatljivi ili akademski poželjni, osobito s obzirom na ograničen kontakt s praksom.

Ograničenost uzorka također predstavlja značajan izazov u pogledu generalizacije rezultata. Budući da su svi sudionici studenti, njihovi stavovi i iskustva ne mogu se bez rezerve prenijeti na širu populaciju učitelja s višegodišnjim radnim iskustvom i utemeljenom pedagoškom rutinom. U tom smislu, upitne su praktične implikacije dobivenih nalaza, osobito kada se razmatraju stavke koje se odnose na konkretna ponašanja poput planiranja, zadavanja i pregledavanja domaćih zadaća – ponašanja koja zahtijevaju iskustveno znanje i učestalu provedbu u razredu.

Osim toga, valja imati na umu da je korišteni upitnik nov i još uvijek u fazi razvoja. Premda je dvodimenzionalna struktura uglavnom potvrđena indeksima konfirmatorne faktorske analize i pokazuje zadovoljavajuću razinu metrijske utemeljenosti, instrument zahtijeva dodatna metodološka poboljšanja. U budućim istraživanjima potrebno je ispitati njegove psihometrijske karakteristike na većem i raznolikijem uzorku, uključujući učitelje različitih razina iskustva i iz različitih obrazovnih konteksta. Također je nužno provesti dodatne analize valjanosti, uključujući konvergentnu i diskriminantnu valjanost te ispitati stabilnost faktorske strukture na nezavisnim uzorcima. Tek tada se može govoriti o čvršćim zaključcima i mogućnostima praktične primjene rezultata istraživanja.

Buduća istraživanja

Za detaljnije razumijevanje stavova prema domaćim zadaćama, buduća istraživanja trebaju se usmjeriti na nekoliko ključnih područja. Prvo, bilo bi korisno uključiti kvalitativne metode poput intervjua i fokusnih grupa kako bi se dobila dublja razumijevanja percepcija i iskustava učitelja. Ove metode mogu pružiti kontekstualne informacije koje kvantitativni podaci ne mogu uvijek otkriti. Drugo, istraživanja bi tre-

bala obuhvatiti širi uzorak kako bi se osigurala veća reprezentativnost. Uključivanje učitelja iz različitih obrazovnih sustava, regija, obrazovnih razina, ali i predmetnih područja moglo bi pomoći u identificiranju specifičnih čimbenika koji utječu na stavove prema domaćim zadaćama. Naime, ti čimbenici vjerojatno neće biti jednaki kod nastavnih predmeta poput matematike, hrvatskog jezika ili stranih jezika, u usporedbi s predmetima poput glazbene i likovne kulture. Stoga je važno istražiti kako se stavovi prema domaćim zadaćama razlikuju od predmeta do predmeta. Pretpostavlja se da stavovi učitelja prema domaćim zadaćama značajno variraju ovisno o predmetu koji predaju. Kod predmeta poput matematike, hrvatskog jezika i stranih jezika, domaće zadaće često se smatraju nužnim alatom za usvajanje temeljnih vještina – primjerice, automatizaciju računanja, razvoj pismenosti ili vježbanje gramatike. Nasuprot tome, u predmetima poput glazbene i likovne kulture, zadaće se rjeđe zadaju i obično imaju kreativniji karakter, što može utjecati na opušteniji stav učitelja prema njihovoj nužnosti i učestalosti. Time se otvara prostor za istraživanje kako priroda nastavnog sadržaja oblikuje percepciju i svrhu domaće zadaće u očima učitelja. Treće, potrebno je istražiti dugoročne učinke različitih pristupa domaćim zadaćama na učenike. Na primjer, kako različiti stilovi zadavanja i evaluacije domaćih zadaća utječu na akademski uspjeh, motivaciju i psihološko blagostanje učenika. Naposljetku, u budućim razmatranjima ove teme moglo bi se krenuti od obuhvatnijeg instrumenta koji bi zahvatio širi spektar dimenzija stavova te omogućio prepoznavanje dodatnih relevantnih čimbenika koji nisu bili obuhvaćeni ovim istraživanjem.

Primjena i implikacije

Rezultati istraživanja imaju nekoliko praktičnih primjena. Prvo, razumijevanje kako učitelji percipiraju domaće zadaće može pomoći u oblikovanju profesionalnog razvoja i obuka za učitelje. Na primjer, ako se otkrije da učitelji ne uspijevaju uključiti zanimljive i angažantne zadatke, obuke bi se mogle fokusirati na tehnike dizajniranja zadataka koje povećavaju angažman učenika. Drugo, rezultati mogu pomoći školskim administratorima u donošenju odluka o politici domaćih zadaća. Na primjer, ako se pokazuje da učitelji smatraju da domaće zadaće nisu dovoljno korisne, moglo bi biti korisno preispitati smjernice i

strategije za njihovu primjenu. Treće, istraživanje može pružiti temelje za razvoj strategija koje pomažu u smanjenju percepcije opterećenja među učenicima. Ako se identificiraju specifični uzroci zbog kojih učenici osjećaju domaće zadaće kao teret, škole mogu razviti pristupe koji olakšavaju ravnotežu između akademskih zahtjeva i osobnog života učenika. U konačnici, ovo istraživanje pruža vrijedne uvide u stavove učitelja prema domaćim zadaćama i otvara put za daljnje proučavanje i unapređenje obrazovnih praksi. Nastavak istraživanja u ovom području može pomoći u optimiziranju pristupa domaćim zadaćama, poboljšanju obrazovnih rezultata i općem zadovoljstvu učenika i učitelja.

Zaključak

Ovo istraživanje potvrđuje da budući učitelji prepoznaju vrijednost domaćih zadaća, ali istovremeno ukazuje na potrebu za pažljivim balansiranjem u njihovoj upotrebi kako bi se smanjili negativni učinci poput preopterećenja učenika i učitelja. Ove rezultate moguće je iskoristiti kao temelj za daljnje istraživanje stavova prema domaćim zadaćama, kao i za razvoj smjernica koje bi osigurale optimalno korištenje domaćih zadaća u nastavi.

Literatura

- Brock, Cynthia H.; Lapp, Diane; Flood, James; Fisher, Douglas i Han, Keonghee Tao (2007), »Does homework matter? An investigation of teacher perceptions about homework practices for children from nondominant backgrounds«, *Urban Education*, 42(4), str. 349–372. <https://doi.org/10.1177/0042085907304277>
- Bryan, Tanis; Burstein, Karen i Bryan, James (2001), »Students with learning disabilities: Homework problems and promising practices«, *Educational Psychologist*, 36(3), str. 167–180. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3603_3
- Buyukalan, Sevil Filiz i Altinay, Yasemin Boyaci (2018), »Views of primary teachers about homework (a qualitative analysis)«, *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), str. 152–162. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3382>
- Chang, Charles B.; Wall, Daniel; Tare, Medha; Golonka, Ewa i Vatz, Karen (2014), »Relationships of attitudes toward homework and time spent on homework to course outcomes: The case of foreign language learning«, *Journal of Educational Psychology*, 106(4), str. 1049–1065. <https://doi.org/10.1037/a0036497>
- Chen, Chuansheng i Stevenson, Harold W. (1989), »Homework: A Cross-cultural examination«, *Child Development*, 60(3), str. 551–561. <https://doi.org/10.2307/1130721>

- Cooper, Harris (1989), *Homework*, New York: Longman.
- Cooper, Harris; Lindsay, James J.; Nye, Barbara i Greathouse, Scott (1998), »Relationships among attitudes about homework, amount of homework assigned and completed, and student achievement«, *Journal of Educational Psychology*, 90(1), str. 70–83. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.1.70>
- Cooper, Harris i Valentine, Jeffrey C. (2001), »Using research to answer practical questions about homework«, *Educational Psychologist*, 36(3), str. 143–153. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3603_1
- Cooper, Harris; Jackson, Kristina; Nye, Barbara i Lindsay, James J. (2001), »A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students«, *The Journal of Experimental Education*, 69(2), str. 181–199. <https://doi.org/10.1080/00220970109600655>
- Cooper, Harris; Robinson, Jorgianne Civey i Patall, Erika A. (2006), »Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003«, *Review of Educational Research*, 76(1), str. 1–62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Corno, Lyn (1996), »Homework is a complicated thing«, *Educational Researcher*, 25(8), str. 27–30.
- Corno, Lyn i Xu, Jianzhong (2004), »Homework as the Job of Childhood«, *Theory Into Practice*, 43(3), str. 227–233. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4303_9
- Davidovitch, Nitza i Yavich, Roman (2017), »Views of students, parents, and teachers on homework in elementary school«, *International Education Studies*, 10(10), str. 90–108. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n10p90>
- Epstein, Joyce L. i Van Voorhis, Frances L. (2001), »More than minutes: Teachers' roles in designing homework, educational psychologist«, *Educational Psychologist*, 36(3), str. 181–193. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3603_4
- Ergen, Yusuf i Durmuş, Mehmet Emin (2021), »The experiences of classroom teachers on the homework process in teaching mathematics: An interpretative phenomenological analysis«, *Journal of Pedagogical Research*, 5(1), str. 293–314. <https://doi.org/10.33902/jpr.2021167935>
- Fan, Huiyong; Xu, Jianzhong; Cai, Zhihui; He, Jinbo i Fan, Xitao (2017), »Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015«, *Educational Research Review*, 20, str. 35–54. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.003>
- Field, Andy (2000), *Discovering statistics using SPSS for windows*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Haffila, Mohammed; Sarifa, Anisa i Mansoor, Abdul Mohamed (2018), »Teachers and students attitudes towards homework: A case study on Trichy urban primary schools«, *International Journal of English*, 4(3), str. 01–04. Dostupno na: <https://www.englishjournals.com/archives/2018/vol4/issue3/4-2-31> [15. 10. 2024.]

- Hewstone, Miles i Wolfgang, Stroebe (2003), *Uvod u socijalnu psihologiju: Europske perspektive*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Hu, Li-tze i Bentler, Peter M. (1999), »Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives«, *Structural equation modeling: A multidisciplinary journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Katoch, Suman Kumari (2015), »Attitude of elementary school teachers towards homework«, *Pedagogy of Learning*, 1(2), str. 16–24. Dostupno na: <https://pedagogyoflearning.com/april-2015-volume-1-issue-2/> [15. 10. 2024.]
- Katz, Idit; Kaplan, Avi i Gueta, Gila (2010), »Students' needs, teachers' support, and motivation for doing homework: A cross-sectional study«, *The Journal of Experimental Education*, 78(2), str. 246–267. <https://doi.org/10.1080/00220970903292868>
- Kraus, Steven J. (1995), »Attitudes and the prediction of behavior: A meta-analysis of the empirical literature«, *Personality & Social Psychology Bulletin*, 21(1), str. 58–75. <https://doi.org/10.1177/0146167295211007>
- McDermott, Ray P.; Goldman, Shelly V. i Varenne, Hervé (1984), »When school goes home: Some problems in the organization of homework«, *Teachers College Record*, 85(3), str. 391–409. <https://doi.org/10.1177/016146818408500310>
- Núñez, Jose Carlo; Suárez, Natalia; Rosário, Pedro; Vallejo, Guillermo; Cerezo, Rebeca i Valle, António (2015), »Teachers' feedback on homework, homework-related behaviors, and academic achievement«, *The Journal of Educational Research*, 108(3), str. 204–216. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.878298>
- Rawson, Kevin; Stahovich, Thomas F. i Mayer, Richard E. (2017), »Homework and achievement: using smartpen technology to find the connection«, *Journal of Educational Psychology*, 109(2), str. 208–219. <https://doi.org/10.1037/edu0000130>
- Rosário, Pedro; Núñez, José Carlos; Vallejo, Guillermo; Cunha, Jennifer; Nunes, Tania; Mourão, Rosa i Pinto, Ricardo (2015), »Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement«, *Contemporary Educational Psychology*, 43, str. 10–24. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.001>
- Trautwein, Ulrich i Köller, Olaf (2003), »The relationship between homework and achievement—still much of a mystery«, *Educational Psychology Review*, 15(2), str. 115–145.
- Trautwein, Ulrich (2007), »The homework–achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort«, *Learning and Instruction*, 17(3), str. 372–388. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.009>
- Trautwein, Ulrich; Niggli, Alois; Schnyder, Inge i Lüdtke, Oliver (2009), »Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement«, *Jour-*

- nal of Educational Psychology*, 101(1), str. 176–189. <https://doi.org/10.1037/a0013495>
- Warton, Pamela M. (2001), »The forgotten voices in homework: Views of students«, *Educational Psychologist*, 36(3), str. 155–165. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3603_2
- Wiesenthal, Richard; Cooper, Bruce S.; Greenblatt, Ruth i Marcus, Sheldon (1997), »Relating school policies and staff attitudes to the homework behaviours of teachers«, *Journal of Educational Administration*, 35(4), str. 348–370. <https://doi.org/10.1108/09578239710171938>
- Xu, Jianzhong i Corno, Lyn (1998), »Case studies of families doing third-grade homework«, *Teachers College Record*, 100(2), str. 402–436. <https://doi.org/10.1177/016146819810000207>
- Xu, Jianzhong i Yuan, Ruiping (2003), »Doing homework: Listening to students', parents', and teachers' voices in one urban middle school community«, *School Community Journal*, 13, str. 25–44. Dostupno na: <https://www.researchgate.net/publication/265324186> [15. 10. 2024.]
- Xu, Jianzhong (2021), »Math homework purpose scale: Confirming the factor structure with high school students«, *Psychology in the Schools*, 58(8), str. 1518–1530. <https://doi.org/10.1002/pits.22507>
- Yavich, Roman i Davidovitch, Nitza (2020), »Homework: At home or at school? Attitudes of teachers, parents and the general public: A case study«, *International Education Studies*, 13(6), str. 170. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p170>

CONSTRUCTION OF A QUESTIONNAIRE FOR ASSESSING THE ATTITUDES OF (FUTURE) PRIMARY SCHOOL TEACHERS TOWARDS HOMEWORK

Marta Zečević Berbić, Edita Borić

Given the lack of research in the existing (especially domestic) literature examining the attitudes of (future) teachers toward homework, this study aimed to validate the Questionnaire on Attitudes of (Future) Primary School Teachers Toward Homework. The aims of the study were to examine the questionnaire's factor structure, confirm it through confirmatory factor analysis and assess model-fit indices, and to evaluate its reliability. The study included N=184 students enrolled in teacher education programs. Confirmatory factor analysis revealed the existence of two factors: Attitude toward Homework and Practice of Planning and Reviewing Homework. Reliability testing using Cronbach's alpha ($\alpha=.71$ and $\alpha=.62$) and McDonald's omega ($\omega=.79$ and $\omega=.62$) indicated relatively acceptable reliability. Although the hypothesised single factor structure proved inadequate in

the factor analysis because it lacked theoretical and methodological consistency with the focus of the study, a meaningful factor structure was identified that centers on elements essential to understanding teachers' attitudes toward homework. It can be concluded that the questionnaire is valid for assessing the attitudes of both future and current teachers toward homework. The results suggest that future teachers recognize the value of homework but also highlight the need to pay attention to its quality and quantity in order to avoid undesirable effects.

Keywords: *homework; primary education; attitudes; teachers; questionnaire validation*