

Usporedba stavova učitelja i roditelja o roditeljskoj uključenosti u sukonstrukciju školskog kurikuluma

Bedeniković Lež, Mirela

Doctoral thesis / Disertacija

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:457050>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)





FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Mirela Bedeniković Lež

**USPOREDBA STAVOVA UČITELJA I
RODITELJA O RODITELJSKOJ
UKLJUČENOSTI U SUKONSTRUKCIJU
ŠKOLSKOG KURIKULUMA**

Doktorski rad

Osijek, 2022.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Mirela Bedeniković Lež

USPOREDBA STAVOVA UČITELJA I RODITELJA O RODITELJSKOJ
UKLJUČENOSTI U SUKONSTRUKCIJU ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Doktorski rad

Osijek, 2022.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Mirela Bedeniković Lež

COMPARISON OF TEACHERS' AND PARENTS' ATTITUDES ABOUT
PARENTAL INVOLVEMENT IN THE CO-CONSTRUCTION OF THE
SCHOOL CURRICULUM

Doctoral thesis

Osijek, 2022.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Mirela Bedeniković Lež

USPOREDBA STAVOVA UČITELJA I RODITELJA O RODITELJSKOJ
UKLJUČENOSTI U SUKONSTRUKCIJU ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Doktorski rad

Društvene znanosti, pedagogija, opća pedagogija i posebne pedagogijske discipline

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2022.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Mirela Bedeniković Lež

COMPARISON OF TEACHERS' AND PARENTS' ATTITUDES ABOUT
PARENTAL INVOLVEMENT IN THE CO-CONSTRUCTION OF THE
SCHOOL CURRICULUM

Doctoral thesis

Social sciences, pedagogy, general pedagogy and special pedagogical disciplines

Supervisor: Renata Jukić, PhD, Associate Professor

Osijek, 2022.

O MENTORU

Izv. prof. dr. sc. Renata Jukić (Papeš) rođena je 1972. godine u Osijeku.

Na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 2006. godine obranila je magistarski rad pod naslovom *Povezanost provođenja slobodnog vremena srednjoškolaca s konzumiranjem psihoaktivnih tvari*. Doktorski rad iz znanstvenog područja društvenih znanosti, znanstvenog polja pedagogije, znanstvene grane didaktika pod naslovom *Didaktičko strukturiranje kurikuluma ekološkog odgoja i obrazovanja* obranila je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2013. godine.

Od 2008. godine djelatnica je Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. U tom je razdoblju sudjelovala u realizaciji kolegija: Didaktika, Teorije kurikuluma, Komparativna pedagogija, Andragogija, Odgoj i obrazovanje za održivi razvoj, Pedagoška komunikacija, Odgoj za nenasilje i suradnju, Pedagogija održivog razvoja, Suvremene nastavne strategije te Vrednovanje u odgoju i obrazovanju. Od 2012. godine sudjeluje u izvođenju nastave pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke izobrazbe, a od 2014. godine i na Poslijediplomskom doktorskom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole na Filozofskom fakultetu u Osijeku.

Autorica je preko trideset znanstvenih radova te suradnica na više znanstveno-istraživačkih i stručnih projekata: *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi* pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, *Educa-T Grant* Ministarstva znanosti i obrazovanja, *Stručno usavršavanje učitelja u funkciji unapređenja škole u prirodoslovnom i matematičkom području* u okviru Hrvatske zaklade za znanost, *Subjektivna dobrobit djece u Hrvatskoj* u organizaciji UNICEF-a, *Kompetencijski standardi nastavnika, pedagoga i mentora* i *Baqual* s ciljem razvijanja i uspostavljanja alata i tijela koji doprinose razvoju obrazovnih i studijskih programa Hrvatskog kvalifikacijskog okvira pod pokroviteljstvom Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.

Izv. prof. dr. sc. Renata Jukić obnašala je funkciju voditeljice Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku, voditeljice Programa za cjeloživotno učenje Filozofskog fakulteta u Osijeku, v.d. prodekanice za nastavu i studente Filozofskog fakulteta u Osijeku, članica je

Povjerenstva za doktorski studij Pedagogija i kultura suvremene škole Filozofskog fakulteta u Osijeku, Stručnog povjerenstva za priznavanje inozemnih stručnih kvalifikacija za stjecanje prava na zapošljavanje u Republici Hrvatskoj na radnom mjestu stručnog suradnika pedagoga u dječjem vrtiću, osnovnoj i srednjoj školi, Povjerenstva za akademsko priznavanje inozemnih visokoškolskih kvalifikacija i priznavanje razdoblja studija Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Nacionalnog etičkog povjerenstva za istraživanja s djecom pri Ministarstvu za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku. Trenutno je voditeljica katedre za didaktiku na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku.

Od srca zahvaljujem svojoj mentorici, izv. prof. dr. sc. Renati Jukić, na pomoći, poticaju, ohrabrenju i razumijevanju tijekom pisanja doktorske disertacije. Velika hvala na toplini i ljudskosti u trenucima kada mi je to bilo najpotrebnije.

Neizmjereno hvala mom suprugu na nesebičnoj i bezrezervnoj ljubavi i potpori.

Posveta

Ovaj rad posvećujem majci koja je svojim iznenadnim i nesretnim odlaskom ostavila duboku tugu u mom srcu, ali me bezuvjetnom ljubavi i životnom potporom naučila da od cilja ne smijem odustati.

SAŽETAK

Cilj empirijskoga dijela ovoga doktorskog rada bio je ispitati i usporediti stavove roditelja i učitelja osnovnih škola o školskom kurikulumu te roditeljsku uključenost u školski život djeteta.

U istraživanju su postojala dva uzorka: uzorak roditelja i uzorak učitelja. Radilo se o prigodnim uzorcima roditelja i učitelja s područja Zagrebačke županije, prikupljenih posredstvom škola. Poduzorak roditelja činilo je 825 roditelja, a poduzorak učitelja 226 učitelja. Iako se težilo metodi jednostupanjskog klaster uzorkovanja kao tipa probabilističkog uzorkovanja te se izabrao nasumičan uzorak škola s područja Zagrebačke županije, sudionici su imali pravo odbiti sudjelovanje u istraživanju, pa nisu ispitani kompletni školski klasteri, nego dostupni pojedinci.

Istraživanje je provedeno *online* putem tijekom školske godine 2020./2021. na temelju upitnika koji su u svojem radu koristile Pahić, Miljević-Rički i Vizek Vidović (2010). Spomenute autorice prevele su na hrvatski i validirale Upitnik o roditeljskoj uključenosti u školske aktivnosti (*Family and community involvement in the elementary and middle grades: Student survey and parent survey*) autora Sheldon i Epstein (2007). Provedeno je predistraživanje kojim su provjerene karakteristike prilagođenih instrumenata iz izvornog upitnika te su za potrebe ovog istraživanja izdvojene čestice koje su obuhvaćale čimbenike od interesa. Navedene skale ispitivale su kod obiju skupina ispitanika stavove prema školskom kurikulumu, procjenu kvalitete odnosa učitelja i roditelja te stavove o roditeljskoj uključenosti, a uključena je i procjena stvarne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta. U završnom pitanju otvorenog tipa obje skupine ispitanika mogle su iznijeti svoje mišljenje o tome koji je najvažniji način na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svoga djeteta.

Rezultati istraživanja pokazali su djelomično pozitivne stavove obiju skupina ispitanika uključenošću u sukonstrukciju školskog kurikulumu. Tako je utvrđeno da učitelji imaju pozitivniji stav prema školskom kurikulumu, a roditelji prema roditeljskoj uključenosti. Isto tako, pozitivniji stav prema školskom kurikulumu imaju roditelji niže i srednje stručne spreme čija djeca pohađaju niže razrede, a u skupini učitelja to su mlađi učitelji koji imaju do 10 godina radnog iskustva. Također, učitelji razredne nastave roditeljsku uključenost smatraju važnijom od svojih kolega u predmetnoj nastavi. U obrazovanje svoje djece više su uključeni mlađi roditelji s pozitivnijim stavom prema školskom kurikulumu čija djeca pohađaju niže razrede, a učitelji razredne nastave,

bez obzira na godine radnoga iskustva, percipiraju roditeljsku uključenost višom nego njihovi kolege u predmetnoj nastavi.

Kroz skalu stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta čiji su odgovori imali informativnu vrijednost te su rezultati razmatrani pojedinačno po česticama vidjelo se da su obje skupine sudionika imale podjednake stavove te su se u odgovorima na samo četiri čestice mogle primijetiti minimalne, ali statistički značajne razlike. Odgovori su, kod obje skupine sudionika, bili očekivano usmjereni prema tzv. tradicionalnom ili partnerskom odnosu. Obje skupine sudionika većinom nisu uzimale u obzir vlastiti utjecaj te moguću međusobnu komunikaciju oko pojedinih tvrdnji, što bi svakako omogućilo sagledavanje šire perspektive procesa odgoja i obrazovanja. Stoga je nužno raznim edukacijskim programima za učitelje i roditelje raditi na osnaživanju i razvoju partnerskog odnosa.

U pitanju otvorenog tipa najveći broj roditelja ukazao je na potrebu kvalitetnije komunikacije sa školom, a najveći broj učitelja na potrebu roditeljske pomoći djeci u školskim obvezama.

Prema svemu navedenom, može se reći da postoji prisutnost kurikulumske suradništva koje se razvija prema partnerstvu, no da bi na tom području obje strane trebale aktivnije doprinosti u cilju sveobuhvatnog razvoja učenika jer suvremene i nepredvidive promjene u društvu iziskuju od škole stalne prilagodbe svih odgojno-obrazovnih procesa. „Kurikulumski pristup kreiranju odgojno-obrazovnog procesa pretpostavlja ciljano usmjereno promišljanje i neprekidno povezivanje i usklađivanje međudnosa cilja i ishoda“ (Jukić, 2015: 11). Sukonstruktivni pristup podrazumijeva ravnomjeran razvoj svih učenikovih potencijala „na području kognitivnoga, emocionalnoga, konativnoga, fizičkoga, socijalnoga i duhovnoga razvoja koji su uvijek u određenoj svezi i relaciji“ (Mijatović, 1999 a: 24). Dakle, struktura suvremenog kurikuluma i temeljnih kompetencija koje bi se pomoću njega trebale razviti pokazuje da one zahtijevaju interdisciplinarni pristup i međupredmetno povezivanje te holistički pristup učenikovu znanju (Marsh, 2003).

Upravo se zato u teorijskom dijelu rada daje prikaz suvremenog određenja kurikuluma, pregled teorijskih polazišta sukonstrukcije školskog kurikuluma, razmatra se uloga učitelja i roditelja kao glavnih sudionika u oblikovanju školskog kurikuluma te se naposljetku pokušavaju odrediti stavovi učitelja i roditelja kao partnera u procesu sukonstrukcije školskog kurikuluma.

Uže područje ovoga rada odgovorilo je na pitanje važnosti uključivanja roditelja kao aktivnih sukreatora kurikuluskog partnerstva kroz školski kurikulum kao važne pedagoško-didaktičko-metodičke paradigme suvremenog odgojno-obrazovnog procesa iz perspektive roditelja i učitelja te naglasilo važnost sveobuhvatnijeg i ozbiljnijeg pristupa navedenoj problematici. Rezultati se mogu usporediti te poslužiti za poboljšanje učinkovitosti odgojno-obrazovnog sustava naglašavanjem potrebe za jasnijom pravno-zakonskom regulativom kojom bi se škole obvezalo na uključivanje roditelja, a njima omogućilo aktivniju interakciju. Ujedno, konstruirani mjerni instrumenti mogu se koristiti za praćenje kvalitete partnerskog odnosa na razini pojedinih odgojno-obrazovnih ustanova.

Gledano sveukupno, rad doprinosi jasnijem viđenju problematike uključivanja roditelja kao sukonstruktora u oblikovanje školskog kurikulumu, i na teorijskoj i na praktičnoj razini, te pokazuje važnost razumijevanja i razvoja partnerskih odnosa u unapređenju kvalitetne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, ali i odgojno-obrazovnog sustava u cjelini.

KLJUČNE RIJEČI: učitelji, roditelji, roditeljska uključenost, sukonstrukcija, školski kurikulum.

SUMMARY

The purpose of the empirical part of the paper was to examine and compare the views of parents and primary school teachers regarding the school curriculum and parental involvement in their children's school life.

The survey included two samples, a parent sample and a teacher sample. These were convenience samples of parents and teachers in Zagreb County, collected via schools. The sub-sample of parents consisted of 825 parents, and the sub-sample of teachers consisted of 226 teachers. Although the one-stage cluster sampling method was pursued as a type of probabilistic sampling, and a random sample of schools within Zagreb County was chosen, the participants had the right to refuse participation in the survey, therefore complete school clusters were not examined but the individuals available.

The survey was conducted online during the 2020/2021 school year, based on the questionnaire used by Pahić, Miljević-Riđički and Vizek Vidović (2010). The aforementioned authors translated into Croatian and validated the Questionnaire on Parental Involvement in School Activities (Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades: Student Survey and Parent Survey) by Sheldon and Epstein (2007). The preliminary survey verified the characteristics of the adapted instruments from the original questionnaire and, for the purposes of this survey, the units that included factors of interest were selected. These scales were used to examine in both subject groups their views of the school curriculum, assess the quality of the partnership between the teachers and parents and examine views regarding parental involvement, including an assessment of the actual level of parental involvement in their children's education. Each questionnaire ended with an open-ended question where both groups of subjects could present their opinions about the most relevant way a parent can be involved in their children's education.

The results of the survey showed that both subject groups expressed partially positive views of involvement in the co-construction of the school curriculum. In addition, teachers were found to have a more positive view of the school curriculum, whereas parents tended to have a more positive view of their own involvement. Also, parents with primary and secondary education degrees whose children are in lower grades tended to have more positive views of the school curriculum, as did younger teachers with up to 10 years of professional experience in the teacher group, however,

lower-grade teachers also found parental involvement to be more important compared to their peers teaching higher grades. Younger parents of children in lower grades with positive views of the school curriculum tend to be more involved in their children's education, whereas teachers of lower grades, irrespective of their professional experience, perceive the level of parental involvement to be higher compared to their peers teaching higher grades.

The Scale of Views of Parental Involvement in Children's Education, where the answers had informative value and results were considered separately for each unit, showed that both groups expressed similar views, with minimal yet statistically significant differences established between answers in only four units. In both groups, the answers were expectedly in favor of the so-called traditional relationship or partnership. For the most part, neither group took into account their own influence and potential mutual communication regarding certain claims, which would surely allow them to gain a wider perspective of the educational process. It is therefore necessary to consolidate and develop a partnership through educational programs intended for both teachers and parents.

In their answers to the open-ended question, most of the parents indicated a need to improve communication with the school, whereas most teachers found it necessary for parents to help their children with their school duties.

Based on the foregoing, curricular collaboration can be said to exist and to be developing in the direction of a partnership, however, both sides should make more active contributions to the comprehensive development of each student in this context because contemporary unpredictable changes in society require that schools constantly adapt all their educational processes. "A curricular approach to creating the educational process is presupposed by targeted thinking and constant connecting and aligning of interrelationships between the targets and outcomes" (Jukić, 2015: 11). Such co-constructive approach implies equal "cognitive, emotional, conative, physical, social and spiritual development of each student, which are always somehow connected and related" (Mijatović, 1999 a: 24). Therefore, the structure of the modern curriculum and the essential competences to be developed through it shows that they require an interdisciplinary approach and interdisciplinary connection, as well as a holistic approach to a student's knowledge (Marsh, 2003).

This is why the theoretical part of the paper presents the modern curricular premises, provides an overview of theoretical baselines for school curriculum co-construction, considers the roles of

teachers and parents as the main stakeholders in the process of designing the school curriculum, and ultimately attempts to determine the views of teachers and parents as partners in the process of school curriculum co-construction.

The specific part of the paper provided an answer to the question of whether or not it is important to involve parents as active co-constructors of a curricular partnership, with the school curriculum being an important pedagogic and didactic methodical paradigm of modern teaching from both parents' and teachers' perspectives and emphasized the importance of taking a more comprehensive and serious approach to these issues. The results can be compared and used to improve the efficiency of the educational systems by underlining the need for clearer legislation that would make it mandatory for schools to involve parents and would in turn allow parents to engage in more active interaction. In addition, measuring instruments have been designed, which can be used to monitor the quality of the partnership on the level of each educational institution.

Overall, this paper helps see more clearly the issue of involving parents as co-constructors of the school curriculum, both on the theoretical and practical levels, and demonstrates the importance of understanding and developing partnerships to improve the quality of communication between all stakeholders in the education process, but also the educational system as a whole.

KEY WORDS: teachers, parents, parental involvement, co-construction, school curriculum.

SADRŽAJ:

I. UVOD.....	1
II. METODOLOGIJA TEORIJSKE ANALIZE.....	5
1. SUVREMENO ODREĐENJE KURIKULUMA.....	5
1.1. Određenje pojma kurikuluma	14
1.2. Kurikulum usmjeren na učenika.....	29
1.3. Školski kurikulum.....	34
1.4. Skriveni kurikulum.....	45
2. TEORIJSKA POLAZIŠTA SUKONSTRUKCIJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA	53
2.1. Konstruktivističke teorije.....	59
2.2. Ekološko - sustavne teorije	68
2.3. Teorije socijalnog kapitala	75
3. ODNOS ŠKOLE I OBITELJI KAO PREDIKTORA USPJEŠNE REALIZACIJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA	81
3.1. Škola kao kreator odgojno – obrazovnog i društvenog razvoja učenika.....	86
3.2. Obitelj kao promicatelj interaktivnog odnosa sa školom.....	93
3.3. Roditeljski angažman nasuprot roditeljskoj uključenosti.....	102
3.3.1. Količina roditeljskog angažmana.....	103
3.3.2. Vrsta roditeljskog angažmana.....	105
3.3.3. Kvaliteta roditeljskog angažmana.....	107
4. SUDIONICI OBLIKOVANJA ŠKOLSKOG KURIKULUMA	111
4.1. Uloga učitelja u oblikovanju školskog kurikuluma.....	114
4.2. Uloga roditelja u oblikovanju školskog kurikuluma.....	118
4.3. Partnerstvo obitelji i škole.....	126

5. PREGLED ISTRAŽIVANJA STAVOVA UČITELJA I RODITELJA KAO PARTNERA U PROCESU SUKONSTRUKCIJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA.....	135
5.1. Pojmovno određenje stava.....	137
5.1.1. Strukturalni pristup razumijevanju stavova.....	138
5.1.2. Funkcionalni pristup razumijevanju stavova.....	139
5.2. Pregled istraživanja o rezultatima ispitivanja stavova roditelja prema partnerskom odnosu roditelja i škole.....	141
5.3. Pregled istraživanja o rezultatima ispitivanja stavova učitelja prema partnerskom odnosu roditelja i škole.....	145
III. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	151
1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA.....	151
1.1. Cilj i problemi istraživanja.....	151
1.2. Hipoteze.....	152
1.3. Instrumenti.....	153
1. 3. 1. Pregled instrumenata korištenih u predistraživanju i glavnom istraživanju.....	159
1.4. Ispitanici.....	159
1.4.1. Predistraživanje.....	159
1.4.2. Glavno istraživanje.....	160
1. 5. Postupak.....	161
IV. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....	162
1.1. Preliminarne provjere i analize podataka kvantitativnog istraživanja.....	162
1.1.1. Analiza i tretman podataka koji nedostaju, te univarijatna i multivarijatna odstupanja rezultata.....	162
1.1.2. Deskriptivni rezultati i normalitet distribucija kompozitnih varijabli.....	164
1.2. Bivarijatne povezanosti među kompozitnim varijablama.....	166
1.3. Testiranje hipoteza.....	168

1. 4. Analiza rezultata Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta.....	176
2.1. Kvalitativna analiza odgovora na završno pitanje otvorenog tipa.....	179
2.1.1. Odgovori roditelja.....	179
2.1.2. Odgovori učitelja.....	185
V. RASPRAVA.....	188
VI. ZAKLJUČAK.....	211
VII. LITERATURA.....	221
VIII. PRILOZI.....	255

I. UVOD

Suvremeno društveno okruženje svakodnevno postavlja nove ciljeve, vrijednosti i izazove, a shodno tome i pristupe odgoju i obrazovanju. Stalne društvene promjene isključuju jedinstveno poimanje kurikuluma jer kontinuirani društveni procesi neprestano oblikuju i mijenjaju njegovo viđenje. Za razliku od tradicijskih određenja koja kurikulum poistovjećuju s nastavnim planom i programom (Pastuović, 1999), suvremena određenja kurikulum sagledavaju kao širi pojam, uključujući ciljeve, sadržaje, uvjete učenja i poučavanja te vrednovanje kao međusobno zavisne sastavnice. Takvo stajalište podržava većina domaćih i stranih autora (Jurić, 2001; Kumar, 2020; Marsh, 2003; Matijević, 2010; McNeil, 2014; Orstein i Hunkins, 2018; Pavičić Vukičević, 2019; Peko, 1999; Previšić, 2007; Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017; Težak, 1996; Vican, Bogнар i Previšić, 2007), pri čemu se kurikulum općeprihvaćeno smatra cjelovitim tijekom odgojno-obrazovnog procesa u školi.

Uzimajući u obzir različitost shvaćanja i kontinuitet društvenih promjena, Previšić (2005: 166, 167) u određenju pojma kurikuluma kao najbitnije odrednice pojma izdvaja „sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, puteva i načina dolaženja do nekoga cilja vodeći pritom brigu o mogućim prikrivenim utjecajima s kojima uvijek treba unaprijed računati“. Pritom ističe da kurikulum suvremenog odgoja i škole podrazumijeva „znanstveno zasnivanje cilja, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i tehnologije provođenja, te različite oblike evaluacije učinaka“.

Kurikulum je trajan proces, a karakteristike suvremenog kurikuluma jesu usmjerenost na učenika, fokusiranje na stvaranje ljudskih potencijala, razvijanje samopouzdanja i samostalnosti učenika, socijalnih vještina, kreativnosti, omogućavanje harmoničnog razvoja (fizičkih, mentalnih, moralnih, estetskih, duhovnih i društvenih aspekata), uvažavanje individualnih razlika ispunjavanjem potreba i zahtjeva svakog učenika te, osim znanja o predmetu ili sadržaju, pružanje praktičnih iskustava i znanja učenicima u svrhu dobrobiti pojedinca i društva. Takav „*otvoreni kurikulum*“ nastao je kao reakcija na klasičnu teoriju kurikuluma koja je odgojno-obrazovni proces svela na formalizam, a sudionike na izvršitelje tuđih zamisli“ (Bognar, 2007: 5).

Hayes (2006, prema Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017) opisuje kurikulum kao ukupnost iskustava koja učenik¹ stječe kroz brojne aktivnosti koje se odvijaju u školi, u učionici, knjižnici, laboratoriju, radionici, igralištima i u brojnim kontaktima između učitelja i učenika. Na taj način cijeli život škole postaje kurikulum koji može dotaknuti živote učenika u svim trenucima i pomoći u izgradnji uravnotežene osobnosti.

Previšić (2009: 5) pojam kurikulumu opisuje kao riječ s „tisuću značenja” koja se često izjednačava sa „sadržajem poučavanja, nastavnim planom i programom, državnim pedagoškim standardom, katalogom znanja, didaktičkim algoritmom poučavanja (od svrhe i cilja do ishoda) ili sustavom za postizanje odgojno-obrazovnih rezultata“.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i strukovno obrazovanje² (2011: 18) značenje pojma *kurikulum* određuje kao „tijek odrastanja, odgoja i obrazovanja djeteta i učenika, tijek učenja i poučavanja, dugoročnoga, sustavno osmišljenoga postojanja, smisleno povezanoga i skladnoga uređenja odgojno-obrazovnoga procesa, koji je širi i dublji od nastavnoga plana i programa“. Kurikulum je, kao takav, podložan promjenama primjenom vanjskoga vrednovanja i samovrednovanja.

Ornstein i Hunkins (2018) navode da suvremeni kurikulum podrazumijeva stjecanje iskustava putem nekog obrazovnog programa koja teže postizanju širih i relevantnih specifičnih ciljeva razvijenih na temelju znanstvene teorije i istraživanja, dosadašnje i sadašnje stručne prakse te suvremenih društvenih potreba. Takav suvremeni kurikulum odvija se u suvremenoj školi čije se jedno od glavnih obilježja ogleda u usmjeravanju pedagoške djelatnosti, posebno poučavanja i učenja, prema individualnim razlikama učenika. Obrazovanje u suvremenoj školi Matijević (2010) definira kao oblik obrazovnog procesa u kojemu se zadovoljavaju spoznajni, iskustveni i psihomotorički interesi pojedinca aktivnim usvajanjem i daljnjim razvojem kulturnih i civilizacijskih društvenih postignuća. Isti autor ističe da je temeljno polazište za poticanje individualnoga razvoja svakog učenika kurikulum izrađen „po mjeri“ učenika. Takav kurikulum učiteljima omogućuje fleksibilnost u odabiru nastavnih sadržaja i metoda rada, kreativnu

¹ U tekstu će se izrazi *učenik* i *učitelj*, kao i ostale imenice/zamjenice muškoga roda, zbog jednoznačnosti pisanja, ali uvažavajući ravnopravnost spolova, koristiti za subjekte oba spola, osim ako nije drukčije naglašeno.

² U daljnjem tekstu umjesto punog naziva dokumenta „Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj obrazovanje te opće obvezno i strukovno obrazovanje“ koristit će se pokratak NOK.

organizaciju nastavnog procesa, podršku i jačanje inicijative, aktivnost, komunikaciju i interakciju učitelja i učenika, a rezultira spontanošću i kreativnošću. Također, otvoreni kurikulum predstavlja oslonac i izvorište ravnopravne participacije.

Cilj učenja i poučavanja u suvremenim kurikulumima jest postizanje ishoda učenja i usvajanje kompetencija kao jedinstvenog skupa znanja, vještina, sposobnosti i stavova koje djeca stječu u odgojno-obrazovnom procesu. Osam temeljnih kompetencija važnih za cjeloživotno obrazovanje, preuzetih iz preporuka Europske unije (European Commission, 2006), jesu: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje.

Dva su osnovna zahtjeva prema kojima se određuje i usmjerava društveno-pedagoško djelovanje škole, a to su angažiranost i otvorenost (Puževski i Strugar, 2016). Angažiranost upućuje na potrebu škole da svojim djelovanjem zadovolji određene potrebe društva i učenika kao subjekta i sudionika odgojnog procesa određene sredine. Osim toga, od škole se očekuje da svoj društveno-pedagoški rad usmjeri prema razvoju mladog čovjeka, odgoju njegovih ljudskih osobina i sposobnosti, socijalizaciji i što boljoj pripremi za život u društvu sadašnjosti i budućnosti. Otvorenost omogućuje praktično, sadržajno-programsko, organizacijsko, radno-izvedbeno ostvarivanje djelatnosti škole i povezivanje s roditeljima, okolinom i društvenom zajednicom kao neophodnim sukreatorima školskog života (Puževski i Strugar, 2016). Suvremena škola treba biti koncipirana kao društveno-pedagoško središte odgoja, ali i kulturnog života sredine u kojoj se nalazi jer se smatra njegovim aktivnim sudionikom ili sukreatorom.

Autori Posch, Larcher i Altrichter (1996, prema Bognar, 2007) tumače da kurikulum svoje teorijske osnove zasniva na progresivnom odgoju i raznim verzijama otvorene edukacije, ali i na mnogim suvremenim psihološkim teorijama poput humanizma, konstruktivizma, višestruke inteligencije, teorije „lijevog i desnog mozga“ te sociološkim teorijama multikulturalizma, emancipacije i na kritičkoj teoriji. Kurikulumska perspektiva školskoga rada pruža učitelju mogućnost oslobađanja obrazovno-pragmatičke sputanosti i kontrole, prigodu za unošenje više slobode, fleksibilnosti, otvorenosti, primjerenosti i širine sadržaja te načina rada u svakodnevno funkcioniranje škole u svrhu što prirodnijeg i spontanijeg razvoja djece i mladih (Pivac, 2009).

Suvremena škola nije samo realizator nego i organizator i koordinator programskog djelovanja u odgoju, a realizira ga zajedno s učenicima, roditeljima i svim društvenim čimbenicima sredine u kojoj djeluje. Ona je, kao društvena institucija osmišljenog pedagoškog djelovanja, životna radna zajednica za društveni odgoj mladih koji uče i rade u humanome i demokratskom ozračju uz pomoć svih sukreatora. To se ostvaruje međusobno povezanim programima odgojno-obrazovnih područja i nastavnih, izbornih, fakultativnih predmeta i programa, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti i sl. Ti programi trebaju polaziti od zajedničkih društvenih stavova, nacionalnog, školskog i nastavnog kurikulumu, posebnosti šire okoline, ali trebaju odražavati potrebe i mogućnosti neposredne sredine i individualne interese učenika.

Kvalitetan razvoj suvremenog kurikulumu podrazumijeva interaktivni odgojno-obrazovni proces koji, osim učenika i učitelja, podrazumijeva i suradnju roditelja. Stručne osobe trebaju prepoznati važnost kvalitetne suradnje s roditeljima i utjecaj roditeljskog rada na cjelokupni razvoj i učenje djece te se u skladu s tim posvetiti izgradnji partnerstva između škole i obitelji. Na taj način, pomoću navedenih vrijednosti zajedništva i razumijevanja, kao jedno od bitnih obilježja suvremene škole promiče se *koncept škole kao zajednice*, što podrazumijeva blisko suradništvo u sukonstrukciji školskog života, ugodno, partnersko ozračje, ravnopravnost, otvorenost, međusobno poštovanje, povjerenje, uvažavanje, brigu i razumijevanje te podršku u učenju, istraživačkim i problemskim aktivnostima (Buljubašić-Kuzmanović, 2012; Malaguzzi, 1998; Nelson 2015; Previšić, 1999; Pivac, 2000; Puževski, 2002).

II. METODOLOGIJA TEORIJSKE ANALIZE

1. SUVREMENO ODREĐENJE KURIKULUMA

Struktura suvremenog kurikulumu i temeljnih kompetencija koje bi se pomoću njega trebale razviti pokazuje da one zahtijevaju interdisciplinarni pristup i međupredmetno povezivanje te holistički pristup učenikovu znanju (Epstein, 2011; Kettler, 2021; Kumar, 2020; Letschert, 2004; Marsh, 2003; VanTassel-Baska i Baska, 2021). Riječ je o pristupu koji polazi od cjeline znanja, vještina i stavova koje učenici trebaju usvojiti nakon završenog određenog razreda ili stupnja obrazovanja, a sve navedene elemente odgojno-obrazovnih ishoda tretira kao strukturu međusobno povezanih dijelova. Suvremeni kurikulum treba biti otvoren, interaktivan i usmjeren na proces i djelovanje, a ne samo na ishode učenja. Multidisciplinarnim povezivanjem sadržaja različitih disciplina suvremeni kurikulum treba razvijati novu kulturu učenja, mijenjajući postojeću strukturu škole, promičući cjelovito učenje, timski rad i razvijajući vlastitu filozofiju poučavanja, učenika i učitelja, temeljenu na kompetencijama (Alismail i McGuire, 2015; Buljubašić-Kuzmanović, 2014).

McNeil (2014) smatra kako je suvremeni kurikulum najbolje definirati kao provedbu aktivnosti učenja koje su usredotočene na učenika i temeljene na iskustvu učenika, kako unutar tako i izvan učionice. On, kao takav, ne podrazumijeva samo primjenu znanja, informacija i akademskih vještina već i djelovanje i primjenu životnih vještina. Sagledavanje različitosti u kontekstu suvremenog kurikulumu pretpostavlja različitost kao temelj koncepta suvremenog kurikulumu koji svim učenicima pruža jednaku mogućnost sudjelovanja u odgojno-obrazovnom procesu na individualnoj razini prema svojim sposobnostima i potrebama uvažavanja vlastitih posebnosti ili poteškoća (Jurčić, Zrilić i Bedeković, 2011). Isti autori također ističu da u nastavnom procesu najpotpunije pozicioniranje individualnih razlika učenika u poučavanju i učenju učitelji ostvaruju utvrđujući i razvijajući obrazovne ishode, planirajući i promišljajući nastavne sadržaje, kreirajući nastavni proces i određujući metode poučavanja. Dakle, primjenom razumne kombinacije umreženih socijalnih oblika rada, korištenjem ispravnih postupaka vrednovanja te elemenata vrednovanja učenicima se omogućuje vlastiti tijek razvoja njihovih potencijala.

Važnost percepcije kurikulumu kao otvorene teorijske koncepcije koja kontinuirano sagledava i propituje rezultate znanstvenih istraživanja te nudi suvremenu vrijednosnu i širu teorijsku orijentaciju ističe i Morin (2001) te naglašava kako ga svaka ustanova implementira u svoju

odgojnu praksu prema svojim mogućnostima, uvjetima, tradiciji, kulturi (u ustanovama i lokalnim zajednicama) te zrelosti i sposobnostima vlastitih članova.

Letschert (2004: 73) navodi da su se promjene kurikuluma usmjerena na nastavni sadržaj (engl. *content based curriculum*) u svijetu počele javljati 80-ih godina dvadesetoga stoljeća stavljanjem naglaska „na razvoj kreativnosti, rješavanje problema, socijalnu interakciju, cjeloživotno učenje i ostale kompetencije koje zahtijeva novi ekonomski i socijalni kontekst, te razvojne potrebne pojedinca“. Isti autor ističe kako je pomak u kurikulumske politici s prenošenja znanja na razvoj kompetencija značio zaokret kako u dotadašnjem pristupu tako i u načinu planiranja i programiranja obrazovanja, a ključna je karakteristika novoga pristupa postala usmjerenost na učenikova postignuća. Naglasak je na očekivanim znanjima, vještinama i stavovima, tj. kompetencijama koje učenici trebaju steći po završetku određenog razdoblja ili razine obrazovanja, pri čemu je istaknuto mjesto dobio proces učenikova učenja i poučavanja, s izraženom ulogom učitelja kao moderatora toga procesa. Blažević (2016) također iznosi stav da suvremeni kurikulum, kao odgovor na brojne zahtjeve različitog karaktera koji proizlaze iz modernog društva, treba definirati temeljne vrijednosti i ciljeve obrazovanja i pružati okvir za stjecanje osnovnih i stručnih kompetencija učenika.

Marsh (2003) ističe da je jedna od ključnih promjena u suvremenom kurikulumu stavljanje naglaska na praćenje ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva, što je dovelo do velikih promjena u strukturi i sadržaju nacionalnog kurikuluma. Ona se ogleda u tome da se ciljevi obrazovanja iskazuju kao očekivani odgojno-obrazovni ishodi, tj. kao konkretna znanja, vještine i stavovi za koje postoje različiti elementi i načini vrednovanja. Takvim se pristupom osigurava ne samo mogućnost sustavnog praćenja i mjerljivost ostvarenosti postavljenih obrazovnih ishoda nego i cjelovitost kurikuluma. Odgojno-obrazovni ciljevi operativno se odražavaju na sve sastavnice kurikuluma, uključujući i očekivane ishode, odnosno postignuća učenika. Stoga se, u duhu novih paradigmi i suvremenih izazova školi, počela odvijati i neophodna promjena uloge i zadaće učitelja u cilju stjecanja i razvoja specifičnih vještina (Mijatović, 2003; Pivac, 2009) koje učitelji, učenici, roditelji, zajednica i društvo vide kao važne čimbenike svakodnevnog života, a u svrhu osiguravanja uspješne prilagodbe okruženju, udovoljavanja zahtjevima društva, ali i samoga sebe (Coldron i Smith, 1999).

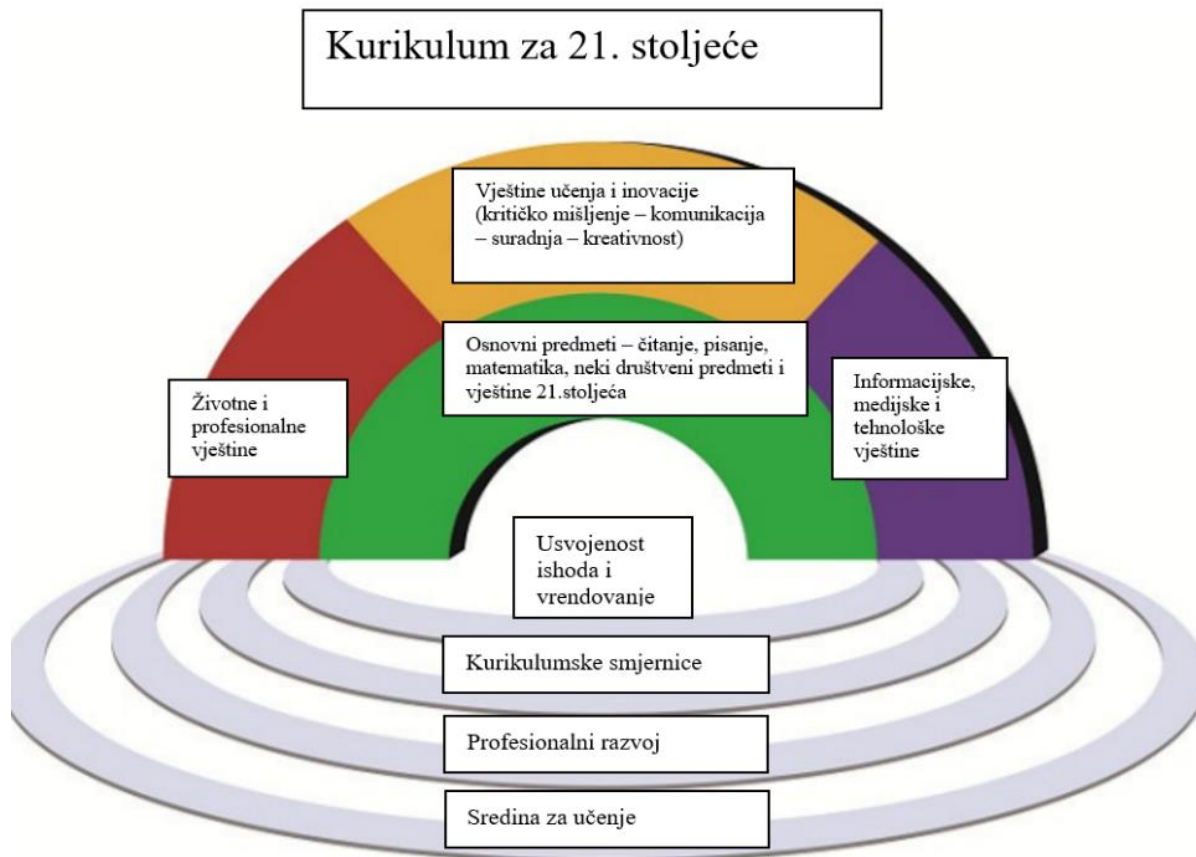
Planiranje obrazovanja utemeljeno na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda naziva se *kurikulum utemeljen na kompetencijama* (engl. *competence based kurikulum*) i danas je dominantan kurikulumski model (Sahlberg, 2004). U metodološkom smislu izrada kurikuluma je „stalni i otvoreni proces“, pri čemu njegovi tvorci trebaju sagledavati: društveno-civilizacijski kontekst, stručno-znanstveni diskurs, odgojno-obrazovnu osnovu, psihološko-razvojnu orijentaciju, didaktičko-metodičke spoznaje, vremensku interpretaciju i optimizaciju te kompetitivno-kompetencijska postignuća (Previšić, 2007).

Pristup školi na nov način, odnosno „škola mišljenja na nov način“, kako je naziva Hentig (1997), proizlazi iz shvaćanja škole kao mjesta na kojemu se provodi život i stječe iskustvo, pomaže učeniku odrastati i stavlja naglasak na suvremenost, za razliku od razdvajanja škole i života u tradicionalnoj tzv. „staroj školi“, što je bilo načelo duhovno-znanstvene paradigme koje se zadržalo dugo vremena (Giesecke, 1993). Nova filozofija škole utemeljena je na novoj kreativno-inovativnoj paradigmi cjelokupnog života i rada u školi (Pivac, 2009).

Suvremeni kurikulum ili, kako ga nazivaju autori Alismail i McGuire (2015), *kurikulum za 21. stoljeće* ističe važnost integriranja temeljnog akademskog znanja, kritičkog mišljenja i društvenih vještina u poučavanje i učenje kako bi se učenicima pomoglo u ovladavanju višedimenzionalnim sposobnostima koje su potrebne u 21. stoljeću. Integriranje kognitivnog učenja te razvoj vještina poput kritičkog mišljenja, komunikacije, suradnje i kreativnosti može pomoći učenicima u uspjehu, poboljšati ishode, razumjeti predmet i pokušati riješiti složene probleme u stvarnom svijetu. Kumar (2020) ističe da je najvažnija karakteristika suvremenog kurikuluma stavljanje fokusa na učenika kao središnju figuru odgojno-obrazovnog procesa, čime se propisanim odgojno-obrazovnim ishodima učeniku omogućuje razvoj i slijeđenje vlastitih interesa, sposobnosti, vještina, ambicija i htijenja, ali uz aktivnu interakciju i partnerski odnos svih ostalih sudionika.

Paige (2009) navodi slično – da bi kroz suvremeni kurikulum trebalo spojiti znanje, razmišljanje i inovativnost, vještine rješavanja problema i suradnje, korištenje medija, pismenost u informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji (ICT) i iskustvo iz stvarnog života u kontekstu osnovnih akademskih predmeta. Na taj će se način učenici pripremiti s potrebnim znanjima i životnim vještinama, što će im pomoći da budu uspješni u svojim budućim profesijama (Lombardi, 2007). Takav suvremeni kurikulum trebao bi dati učenicima priliku da uče i razvijaju različite pismenosti, poput građanske, financijske, ekološke, zdravstvene i globalne svijesti.

Takvim se pristupom odgaja i obrazuje generacija sposobna za uspješno suočavanje sa stvarnim svijetom (Ellis, 2004). Herrington i Kervin (2007) nazvali su suvremeni kurikulum „kurikulum razmišljanja“ te utvrdili da je to onaj koji pruža duboko razumijevanje predmeta i sposobnost da se to razumijevanje može primijeniti na složene probleme iz stvarnoga svijeta s kojima će se učenik suočiti kao odrasla osoba.



Slika 1. Kurikulum za 21. stoljeće, Wagner (2006, prema Alismail i McGuire, 2015: 151)

Ovakvu je strukturu, u kojoj se međusobno dopunjuju sva područja važna za kurikulum 21. stoljeća te cjelovit razvoj učenika, grafički prikazao Wagner (2006, prema Alismail i McGuire, 2015).

Gledajući u cjelini, dosadašnja je analiza pokazala da je suvremeno društveno okruženje stvorilo snažne socijalne pretpostavke za razvoj obrazovanja. Ono je postalo važna proizvodna snaga i

steklo veću važnost u društvu nego ikad prije. Složeni zahtjevi koje pred obrazovanje postavljaju funkcioniranje i razvoj pojedinca i društva postavljaju pitanja o kvaliteti i učinkovitosti obrazovnog sustava, posebice kurikuluma (Hargreaves, 2003).

Novi model kurikuluma zasniva se na definiranju odgojno-obrazovnih ishoda, vještina i kompetencija učenika te njihove primjerene evaluacije (Marsh, 2003). Takav model kurikuluma osigurava kvalitetu obrazovanja u skladu sa zahtjevima novih razvojnih trendova poput, na primjer, ovladavanja digitalnim vještinama u sklopu modernih tehnologija. Isto tako, on omogućava kontinuiranu evaluaciju kvalitete obrazovanja. Kurikulumske se promjene zbivaju u kontekstu globalnih društvenih i obrazovnih promjena. Proces globalizacije i europske integracije zahtijevaju praćenje i usklađivanje razvojnih trendova obrazovanja i kurikuluma u Hrvatskoj i svijetu (Matijević i Topolovčan, 2017; Sahlberg, 2004).

Osim globalnih promjena koje zahtijevaju kontinuirano praćenje i prilagođavanje odgojno-obrazovnog procesa i kurikuluma, poseban je utjecaj na brzi razvoj i prihvaćanje modernih, digitalnih trendova u području odgoja i obrazovanja u cijelom svijetu, pa tako i u Hrvatskoj, početkom 2020. godine donijela pandemija virusa COVID-19. Ona je, uz prirodne nepogode u našoj zemlji, narušila uobičajeno funkcioniranje svih sustava, pa tako i odgoja i obrazovanja. Uobičajena nastava te sve ostale kurikulumske aktivnosti uživo zamijenjene su nastavom na daljinu. Svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa bili su primorani u kratkom roku usvojiti i prihvatiti nove oblike rada, usavršiti digitalne vještine, prilagoditi se nužnim promjenama i raditi u mrežnom okruženju unutar obrazovnih ustanova kako se ne bi ometao proces učenja. Učitelji su se kao pokretači, provoditelji i organizatori odgojno-obrazovnog procesa suočili s kreiranjem, stvaranjem i dijeljenjem obrazovnog digitalnog sadržaja kao jedinim načinom poučavanja u iznenadnoj, novonastaloj situaciji. Digitalni alati većini su učitelja bili otprije poznati kao potpora u učenju ili organizaciji rada u redovnom nastavnom okruženju s obzirom na to da je uvođenje digitalne tehnologije u nastavu bilo propisano Nacionalnim okvirnim kurikulumom Republike Hrvatske (NOK, 2011), čime su učitelji imali obvezu stručnog usavršavanja u tom području. Digitalna tehnologija u nastavi podrazumijeva obrazovnu tehnologiju koja obuhvaća kombiniranu primjenu digitalnih alata i odgojno-obrazovnih postupaka utemeljenih na rezultatima istraživanja suvremene znanosti, a primjenjuje se u nastavi kako bi se poboljšala učinkovitost nastave te kako bi se učenje učinilo jednostavnijim i ekonomičnijim (Matijević i Topolovčan, 2017).

Njezinim uvođenjem u odgojno-obrazovni proces pospješuje se kreativno razmišljanje učenika te se tako omogućuje stjecanje više razine znanja i razumijevanje znanstvenih sustava, modela i pojmova (Paar i Šetić, 2015).

Ipak, potpuni prelazak na nastavu na daljinu zahtijevao je od učitelja brzo i vješto prilagođavanje, zbog čega su se mnogi morali samostalno educirati i raditi na svojoj digitalnoj osposobljenosti te svim ostalim ključnim kompetencijama 21. stoljeća jer su novi izazovi upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavnom procesu uključivali osmišljavanje i dijeljenje obrazovnog sadržaja. Naime, u novim okolnostima većina se učitelja prvi put susrela s načinom rada u potpunosti prilagođenom digitalnom okruženju u kojemu je najotegotnija okolnost bila smanjena mogućnost komunikacije, socijalizacije djece i dostupnost sredstava za rad kod kuće (tableti, internet i sl.) (Junačko, 2021). Iako se podrazumijevalo da učenici novijih generacija jako dobro ovladavaju digitalnim tehnologijama, u praksi se pokazalo da im je bila potrebna dodatna podrška i edukacija kada se korištenje digitalne tehnologije odnosilo na učenje i poučavanje. Isto tako, komunikacija s roditeljima pokazala se ključnim čimbenikom i nezaobilaznom potrebom u predmetnoj, ali još više u razrednoj nastavi.

Sve navedene okolnosti pokazale su da suvremeni kurikulum treba pratiti svakodnevne globalne promjene u svijetu kako bi se škole i svi sudionici odgojno-obrazovnog sustava, kroz nov pristup obrazovanju, bili spremni nositi sa zahtjevima djece generacije Alfa, djece rođene nakon 2010. godine koja se trenutno školuju. Budući da je svaka generacija odraz društva u kojemu odrasta, koje ju oblikuje i obilježava, kod ove su generacije, koja odrasta uz tehnologiju, stručnjaci su kao karakteristične osobine zamijetili nestrpljivost te sklonost socijalnoj izolaciji (Jukić i Škojo, 2021). Iako je tehnologija dio identiteta ove generacije, nedostatak neposredne komunikacije u najvećoj se mjeri može odraziti na poteškoće u društvenoj interakciji i socijalizaciji, umijeće rješavanja sukoba i emocionalno sazrijevanje kao vrlo bitne odgojne komponente škole s obzirom na to da njezina uloga nije samo obrazovne prirode. Važno je osvijestiti da je usvajanje sustava vrijednosti na individualnoj, ali i društvenoj razini neophodno za cijelo društvo.

Činjenica da su informacije u današnje vrijeme dostupnije nego ikad izrazito je pozitivna, ali i iziskuje potrebu za kritičkim promišljanjem kako bi se ispravno prosudilo koje su od njih relevantne i točne, a koje ne. Upotrebom interneta u nastavnom procesu automatski se nameće i potreba razvoja i osuvremenjivanja medijske pismenosti i kritičnosti kod učenika. Dakle, može se

zaključiti da zbog praćenja brzog razvoja tehnologije i njezine implementacije u odgojno-obrazovni proces razvoj medijske pedagogije još nije niti će ikada biti zaokružen. Ova multidisciplinarna i interdisciplinarna znanost treba dati upute kako se snalaziti u digitalnom okruženju te kako poučiti djecu i mlade snalaženju u tako golemoj količini informacija koje su im dostupne. Tehnološki napredak suvremenog društva postavlja nove zahtjeve na tržište rada, uvjetujući temeljnu promjenu osnovnoškolskog odgojno-obrazovnog sustava uvođenjem svakodnevne uporabe digitalnih tehnologija, čime se kontinuirano modernizira postojeći kurikulum. U tom procesu važnu ulogu ima učitelj, a samim time i njegova razina digitalne pismenosti i kompetentnosti. Unatoč rastućoj svijesti o potrebi sveobuhvatnog i sustavnog usavršavanja učitelja u primjeni informacijsko-komunikacijske tehnologije, u Republici Hrvatskoj profesionalni razvoj učitelja u tom području često ovisi o njihovom samostalnom angažmanu, interesu i projektima škole (Mikelić Preradović, Babić, Jelača, Kolarić i Nikolić, 2018).

Učitelji trebaju biti svjesni da učenici ove generacije razumiju i očekuju personalizaciju nastave te atraktivno, aktivno i interaktivno obrazovanje, tehnologiju integriranu u nastavni proces, a nastavu usmjerenu na njih i njihove potrebe. Sveprisutnost tehnologije u tim godinama dovodi do povećane digitalne pismenosti i igrifikacije učenja. Upravo je zbog tih iznenadnih i nepredvidivih okolnosti, ali i napretka društva i obrazovanja Alfa generacije važno da učitelji kontinuirano unaprjeđuju svoja znanja, vještine i sposobnosti.

Činjenica je da se stoga od učitelja očekuje velik napor te cjeloživotno stručno usavršavanje kako bi mogli pratiti brze tehnološke promjene i uvoditi ih u nastavni proces. Jedan će dio učitelja te nove zahtjeve teško prihvatiti, dok će ih drugi dio vidjeti kao izazov kojemu se treba posvetiti i prilagoditi te učiti zajedno s njima (Jukić i Škojo, 2021).

U tom kontekstu Šundalić i Mičić (2005) ističu dva pristupa kako bi se doprinijelo promjenama: koncept cjeloživotnog obrazovanja i koncept društva koje uči. Spomenuti koncepti tržišno su nametnuti, ali i pod utjecajem tehnoloških uvjeta u državi, stoga je postalo jako bitno na državnoj razini osmisliti promjene koje će primjereno odgovoriti na zahtjeve u obrazovanju 21. stoljeća te ozbiljnije početi shvaćati važnost digitalno pismenog društva. Kako bi se to postiglo, Nacionalnim okvirnim kurikulumom 2011. godine preusmjeren je fokus s činjeničnog znanja na razvoj osobnih kompetencija, od kojih je jedna digitalna kompetencija, koja se odnosi na „sigurno i kritično korištenje informacija i komunikacija u radu, osobnom i društvenom životu te u komunikaciji“.

Njezini su ključni elementi: „osnovne informacijsko-komunikacijske vještine i sposobnosti, upotreba računala za pronalaženje, procjenu, pohranjivanje, stvaranje, prikazivanje i razmjenu informacija te razvijanje suradničkih mreža putem interneta“ (NOK, 2011: 12). Osim važnosti razvoja digitalnih kompetencija kroz NOK, veliku je važnost imalo i uvođenje informatike kao obveznog nastavnog predmeta prilikom donošenja novog predmetnog kurikulumu za Informatiku u osnovne škole. Time je ona od školske godine 2018./2019. postala obvezan predmet u petom i šestom razredu, a izborni od prvog do četvrtog razreda od 2020./2021. te u sedmom i osmom razredu. Na taj je način ostvaren kontinuitet u obrazovanju od prvog do osmog razreda i pomoću nastavnog predmeta Informatika omogućeno je plansko učenje kojim se ostvaruju zadani odgojno-obrazovni ishodi nastavnog predmeta u svrhu što ranijeg digitalnog opismenjavanja djece. Shahneaz i sur. (2014: 80) na temelju rezultata svojeg istraživanja zaključuju da „tehnologiju ne treba smatrati zasebnom cjelinom nego sastavnim dijelom poučavanja kojeg je potrebno što više implementirati u odgojno-obrazovni proces“. Međutim, iako su nove generacije svake godine naprednije, to ne znači da se digitalna tehnologija mora nužno nametati svima kao općeprihvaćeni model poučavanja. Novi kurikulumski pristup podrazumijeva primjenu modernijih i različitijih metoda i načina poučavanja te prilagođavanje individualnim potrebama učenika, interesima, tempu, mogućnostima, stilovima učenja i sl.

Osim što je nastava na daljinu primorala sve sudionike nastavnog procesa na brze promjene, omogućila je i pozitivne strane u obliku umrežavanja nastavnika, primjene raznolikih digitalnih alata koje će mnogi učitelji nastaviti upotrebljavati u svakodnevnom nastavnom procesu. Takvo razmišljanje navodi na zaključak da će mnogi učitelji prakticirati moderniju i suvremeniju nastavu nego dosad.

Nastava na daljinu ojačala je i poboljšala razinu informacijske pismenosti svih dionika nastavnog procesa jer se povećala i komunikacija učitelja s roditeljima koja je uživo još uvijek ograničena, ali je kroz različite komunikacijske platforme postala učestalija, jednostavnija i brža. Ipak, u većini su škola uključivanje roditelja, suradnja i komunikacija kroz razne školske kurikulumске aktivnosti još uvijek onemogućeni zbog epidemioloških uvjeta. Iz istih su se razloga dogodile promjene u načinima edukacije učitelja, koja se sada većim dijelom odvija u digitalnom okruženju, što ima svojih prednosti jer se smanjuju materijalni troškovi, ali i nedostataka – smanjenje međusobne komunikacije, socijalizacije i razmjene iskustava učitelja.

Iz svega navedenog proizlazi da suvremeni kurikulum mora prvenstveno biti aktualan, pratiti brze društvene promjene te redovito prilagođavati odgojno-obrazovni proces. Osim toga, treba biti „humanistički, okrenut djetetu i njegovim razvojnim potencijalima, sukonstruktivistički jer je dijete aktivni sudionik konstrukcije kurikuluma, demokratski jer uključuje različite sudionike izgradnje kurikuluma i interkulturalni jer respektira različite kulturne i druge identitete kao aktivne stvaraocce novih vrijednosti“ (Hicks i Holden, 2007, prema Pavičić Vukičević, 2019: 209). Dakle, izrada kurikuluma treba biti kontinuirani proces jer se njegova kvaliteta sastoji upravo u svijesti tvorca kurikuluma i društva o nužnosti kontinuirane promjene i sposobnosti da se kurikulum neprestano mijenja, preispituje, obnavlja i dopunjava kako bi odgovorio potrebama i izazovima suvremenih društvenih procesa. Stoga je u njegovu kontinuiranu promjenu i sukonstruktiju nužno uključiti sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa (učitelje, učenike i roditelje) kako bi bili spremni prilagoditi se i prihvatiti nužne prilagodbe, ako do njih dođe.

1.1. Određenje pojma kurikuluma

Pojam *kurikulum* složen je, višeznačan, u znanstvenoj i praktičnoj, domaćoj i stranoj pedagojskoj i pedagoškoj literaturi različito definiran. Stoga ga je potrebno sagledati i proučiti iz različitih perspektiva.

Sekulić-Majurec (2007) ističe da se određenje kurikuluma temelji na različitim osnovnim polazištima, filozofskim i političkim promišljanjima, vrijednosnim orijentacijama, a posljedica je toga da mu različiti autori pripisuju različita značenja. Takvo nejedinstveno shvaćanje suvremenog kurikuluma u pedagoškoj teoriji dovodi do različitih definicija sadržaja toga pojma, a time i do različitih vrsta kurikuluma koji određuju različite strukturne sastavnice. Kako kurikulum nije moguće jednoznačno definirati, to se ogleda u mnogobrojnim implikacijama na odgojno-obrazovnu praksu, a posebno na određivanje uloge pojedinih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u njegovu stvaranju, provedbi i vrednovanju.

Izvorno značenje riječi *curriculum* potječe iz latinskog jezika i znači *tijek, slijed* (osnovnog planiranja i programiranog događaja), koji opisuje optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja. U pedagoškoj literaturi riječ *curriculum* označava „planiranu interakciju učenika s nastavnim sadržajima i nastavnim resursima, te nastavni proces za ostvarivanje odgojnih ciljeva“ (*Glossary of educational technology terms*, 1984). Taj se pojam također odnosi na sustav postupaka učenja povezanih s definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja, a objedinjuje: ciljeve učenja, sadržaje, metode, situacije, strategije i evaluaciju (Bognar i Matijević, 2005).

Kurikulum je usmjereni pristup kretanju do najpovoljnijih rezultata u nekom području rada koji sadrži nekoliko osnovnih procesa: planiranje – organizaciju – izvođenje – kontrolu (Previšić, 2007). Uzimajući u obzir pokušaje različitih određenja kurikuluma od druge polovice 20. stoljeća naovamo i oblikujući jednu zajedničku sintezu, Previšić (2007: 20) navodi da se kurikulum može odrediti kao „skup planiranih i implicitnih odrednica koje usmjeravaju odgojni i obrazovni proces prema zadacima i sadržajima koji su dosljedno izvedeni iz cilja te upućuju na organizacijske oblike i načine rada, postupke provjere uspješnosti u zavisnosti od mnogobrojnih procesnih faktora i okolnosti“. Pojednostavljeno rečeno, prema istom autoru, kurikulum je „složena filozofija cjelokupnog odgoja, obrazovanja i škole ili znanstveno zasnivanje ciljeva, zadataka, sadržaja, plana i programa, organizacije i provođenja te različitih oblika evaluacija učinaka, tj. kraće rečeno, kurikulum je ciljno usmjeren pristup odgoju i obrazovanju“ (Previšić, 2007: 21).

Pavičić Vukičević (2019) navodi da se kurikulum često poistovjećuje sa sadržajem poučavanja, nastavnim planom i programom, a kao ključni pedagoški koncept 20. i 21. stoljeća može se smatrati filozofijom odgojno-obrazovnog sustava koja potječe iz srednjovjekovnog koncepta „sedam slobodnih vještina“ koje su se dijelile na: trivij – gramatika, retorika i dijalektika te kvadrivij: aritmetika, geometrija, astronomija i muzika. Strugar (2012: 47) također zauzima stajalište da se, prema širokom shvaćanju, kurikulum može odrediti kao „filozofija odgoja i obrazovanja, planiranje, programiranje i ostvarivanje ciljeva, temelj djelovanja, mijenjanja i unaprjeđivanja nacionalnog i školskoga života“. Potvrda tim tezama nalazi se u djelima istaknutih teoretičara kurikuluma. Ellis (2004; prema Pavičić Vukičević, 2019) razlikuje kurikulum kao propis, kurikulum kao iskustvo, kurikulum kao nastavni predmet i kurikulum kao ukupnu kulturu škole.

U obrazovanju se kurikulum općenito opisuje kao ukupnost učeničkih iskustava koja se javljaju u obrazovnom procesu. Matijević (2002: s22) definira kurikulum kao „cjelovit tijek u kojemu se u logičkom slijedu i stalnoj dinamičnoj isprepletenosti javljaju ciljevi, sadržaji, metode, mediji i strategije te evaluacije u vrlo raznolikim scenarijima i situacijama“. Braslavsky (2003) opisuje kurikulum kao dokument koji propisuje obrazovne sadržaje i ishode učenja te njihov redoslijed u odnosu na količinu vremena, karakteristike obrazovnih ustanova, metode i izvore učenja i poučavanja, evaluaciju i karakteristike učitelja i učenika.

Marsh (2009) nakon provedene opširne metaanalize utvrđuje šest različitih kategorija definicija kurikuluma: (1) niz trajnih sadržaja, (2) nastavni predmeti najkorisniji za život u suvremenom svijetu, (3) planirano učenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi, pri čemu je kurikulum službeni plan ili dokument, popis poželjnih i planiranih ishoda učenja, (4) cjelovito iskustvo učenja, (5) učenički konstrukti iz rada na računalima i različitim mrežama, (6) postmodernističko propitkivanje autoriteta i potraga za složenim pogledom na ljudske situacije.

UNESCO IBE (2011) definira kurikulum kao opis onoga što, zašto, kako i koliko bi učenici trebali naučiti na sustavan i namjeran način. CEDEFOP (Europski centar za razvoj strukovnog osposobljavanja) (2011) pod kurikulumom podrazumijeva popis aktivnosti potrebnih za osmišljavanje, organiziranje i planiranje obrazovnog procesa, uključujući definiranje ciljeva učenja, sadržaja, metoda, materijala, načina vrednovanja, kao i program osposobljavanja učitelja.

Glatthorn (2009) sagledava kurikulum iz različitih perspektiva njegove konstrukcije, implementacije i procjene: 1. preporučeni kurikulum; 2. napisani ili službeni kurikulum; 3. izvedeni ili kurikulum koji se poučava (implicitni ili operacionalni kurikulum); 4. podupirući kurikulum (resursi koji pomažu u implementaciji kurikulumu); 5. izmjereni ili procijenjeni kurikulum; 6. naučeni kurikulum; 7. skriveni kurikulum.

U modernim teorijama kurikulumu definicija kurikulumu proširila se od njegova klasičnog određenja kao sastavnog dijela školskog obrazovanja na proces razvoja kurikulumu, njegove primjene i vrednovanja (Marsh, 2003). Iako unutar tog šireg razumijevanja koncepcije kurikulumu postoje njegova različita određenja, može se reći da su suvremene teorije ukazale na sljedeće bitne karakteristike koncepta kurikulumu (Pastuović, 2005).

Prvo, pokazuje se da se koncept, odnosno pojam kurikulumu sastoji od nekoliko komponenti kao što su: ishodi učenja, sadržaj učenja, organizacija i metode poučavanja i učenja te vrednovanje.

Drugo, navedene kurikulumuške komponente ovise jedna o drugoj, tj. povezane su i strukturirane u cjelovit sustav. Poveznica koja omogućava sveobuhvatnost, tj. cjelovitost kurikulumuških komponenti i njihovu uzajamnu usklađenost jesu ishodi kurikulumu. Ishodi kurikulumu su, dakle, zajednički svim njegovim sastavnim dijelovima i svi oni sudjeluju u realizaciji kurikulumu (Wiles i Bondi, 2011).

Rosandić (2013) ističe da je kurikulum sustav koji ne obuhvaća samo sadržaj odgoja i obrazovanja, nego i sve aktivnosti koje se odnose na planiranja, primjene i vrednovanja postignuća odgojno-obrazovnog procesa. Isti autor daje važnost strukturnim značajkama kurikulumu te govori o više njegovih sastavnica, poput utvrđivanja društvenih potreba i ciljeva (svrha odgoja i obrazovanja u konkretnim društvenim uvjetima), izbora sadržaja (kriteriji izbora poput društvene relevantnosti, primjerenosti i učinkovitosti) te organizacije sadržaja tijekom ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa. U primjeni kurikulumuške metodologije ističe načela znanstvenosti, interdisciplinarnosti, kompetitivnosti, nacionalnih specifičnosti, primjerenosti, koherentnosti, metodološke valjanosti te načelo uporabivosti. Pritom iznosi stav da se u provedbi promjena hrvatskoga školskog sustava često odstupa od načela kompetitivnosti. Robinson (2004, prema Rosandić, 2013) smješta kurikulum u širi društveni i kulturni prostor te smatra važnim da svi koji se bave kurikulumuskom metodologijom imaju obzira prema općem cilju odgoja i obrazovanja koji se sastoji u pripremi pojedinca za suočavanje sa životnim situacijama. Takva se priprema postiže

usvajanjem kvalifikacija i dispozicija, a one se postižu posredovanjem različitih elemenata kurikuluma koji na taj način postaje „škola otvorenih vrata“, a sukonstruktivski pristup dobiva na važnosti te postaje neizostavni dio kurikulumske promišljanja. Budući da svaki sudionik odgojno-obrazovnog sustava definira kurikulum promatrajući ga iz svoje perspektive (Marsh i Willis, 2007), može se definirati i kao povezani skup planova obrazovnih stručnjaka i iskustava koje učenik poduzima uz usmjeravanje škole.

Svaku vrstu kurikuluma određuju različite strukturne komponente i sastavnice (Sekulić-Majurec, 2012). Bez obzira na vrstu kurikuluma, ne može se realno očekivati ostvarivanje ishoda učenja bez određivanja uvjeta u kojima će se kurikulum stvarati i provoditi. Najčešće se u tom kontekstu spominju unutarnji i vanjski uvjeti.

Unutarnji uvjeti su učenikovo unutarnje stanje, poput predznanja, razvijenosti sposobnosti i motiviranosti za učenje. Vanjski uvjeti određeni su čimbenicima okoline koji utječu na odgojno-obrazovni proces, poput kompetentnosti i učiteljeve osobnosti, kvalitete poučavanja, upotrebe medija u odgoju i obrazovanju, prostora, opreme te socijalnog okruženja. Ipak, jasno je da su ti uvjeti različiti i da ta različitost posljedično utječe na stvaranje i provedbu kurikuluma u školama. Zadaća obrazovne politike jest prepoznati te razlike i pokušati što više ujednačavati uvjete za stvaranje i realizaciju kurikuluma.

U tom kontekstu Pavičić Vukičević (2019) navodi koncept univerzalnih ljudskih vrijednosti te globalnih dimenzija kurikuluma kojima se u svojim opsežnim, višegodišnjim, međunacionalnim istraživanjima bavio američko-izraelski psiholog Shalom H. Schwartz (2012). On je utvrdio da je sve ljudske vrijednosti moguće svrstati u jednu od deset dimenzija univerzalnih ljudskih vrijednosti ili motivacijskih tipova vrijednosti: univerzalizam, nezavisnost, dobronamjernost, sigurnost, konformizam, hedonizam, poticaj, postignuće, tradicija i moć.

Također je važno naglasiti da kurikulum ima svoju strukturu: jezgrovni (jednak i obvezan za sve učenike), razlikovni ili diferencirani (izborni predmeti koji su dio obrazovnog standarda za sve učenike) i školski kurikulum (posebna izvedbena inačica nacionalnog dokumenta za odgojno-obrazovnu ustanovu: fakultativni predmeti, izvannastavne aktivnosti, ekskurzije i sl.) te međupredmetne teme (NOK, 2011: 36).

Prema razinama donošenja i primjene, razlikuju se sljedeće vrste kurikuluma: nacionalni, školski, nastavni, učenički i posebni.

Nacionalni kurikulum ključni je dokument države i temelj je za izradu prije svega školskog, a zatim i ostalih vrsta kurikuluma. Ovaj kurikulum uzima u obzir društvena, gospodarska i politička obilježja neke zemlje. Sekulić-Majurec (2007) navodi da je on velikim dijelom usmjeren na nastavne sadržaje, koji nisu strogo propisani, već je ostavljena sloboda za uključivanje onih nastavnih sadržaja koji odražavaju specifičnost sredine, posebnosti, vrijednosti i tradicije zemlje i određenoga kraja te općenito poštuju etnička i kulturna obilježja školske okoline.

Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske čine sljedeće tri sastavnice (Okvir nacionalnog kurikuluma, 2017: 5, 6):

1) „Sustav nacionalnih kurikulumskih dokumenata, kojima se na nacionalnoj razini iskazuju namjere povezane sa svrhom, ciljevima, očekivanjima, ishodima, iskustvima djece i mladih s organizacijom odgojno-obrazovnoga procesa i s vrednovanjem.

2) Primjena nacionalnih kurikulumskih dokumenata, kojima se ostvaruje namjera iskazana dokumentima na nacionalnoj razini. Osim nacionalnim kurikulumskim dokumentima, odgojno-obrazovni proces određen je primjenom kurikuluma izrađenih na ostalim razinama te zakonskim propisima koji normiraju odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj.

3) Vrednovanje ciljeva, očekivanja, ishoda i procesa, čime se prati primjena i izvedba namjera iskazanih nacionalnim kurikularnim dokumentima. Podatci prikupljeni različitim oblicima vrednovanja osnova su za promjene kurikulumskih dokumenata, čime se osigurava trajna razvojnost i otvorenost nacionalnoga kurikuluma Republike Hrvatske.“

Dva su teorijska pristupa za izradu nacionalnog kurikuluma:

a) Nacionalni okvirni kurikulum definira operacionalizirane ciljeve odgoja i obrazovanja, što znači da se njime predviđaju ishodi ili kompetencije učenika; općeobrazovni ciljevi odgoja i obrazovanja po pojedinim odgojno-obrazovnim područjima i nastavnim predmetima (Strugar, 2012). Nacionalnim okvirnim kurikulumom (MZOS, 2011: 28) propisana su i sljedeća načela: kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve, jednakost obrazovnih mogućnosti, obveznost općeg obrazovanja, prohodnost na horizontalnoj i vertikalnoj razini, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav, poštivanje ljudskih prava i prava djece, znanstvena utemeljenost, kompetentnost

i profesionalna etika, demokratičnost, samostalnost škole, pedagoški i školski pluralizam, europska dimenzija obrazovanja i interkulturalizam.

b) Okvir za kurikulum određuje temeljna načela, opseg kurikulumskih područja, općenite ciljeve i svrhu predmeta, smjernice za izradu nastavnog programa predmeta, sadržaj, nastavna načela i načela učenja te smjernice za vrednovanje (Marsh, 1994, prema Strugar, 2012).

Školski kurikulum predstavlja projekciju rada škole ponajprije u učenju i poučavanju. On uključuje nastavni kurikulum, dakle planira sve aktivnosti koje se ostvaruju u školskoj organizaciji. Školski kurikulum sadržava predmete koji se poučavaju, ali i sve aktivnosti u sklopu školskog organizacijskog okvira usmjerene na kognitivni (razvoj znanja, sposobnosti), psihomotorički (motoričke vještine) i afektivni razvoj (vrijednosti, stavovi i procjenjivanje) (Marsh, 1994). Osim propisanih nastavnih predmeta i područja, školskim kurikulumom obuhvaćene su izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, kulturna i javna djelatnost škole, aktivnosti s učenicima koji imaju poteškoća u svladavanju nastavnog programa, darovitim učenicima, različite kroskurikulumske te izvankurikulumske aktivnosti koje školu čine prepoznatljivom. U usporedbi s nacionalnim kurikulumom, školski kurikulum izvedbeni je dokument, a njegova je izvedivost uvjetovana obilježjima škole i njezinim okruženjem. Dakle, školski je kurikulum planirano cjelokupno učenje kojim se upravlja u školi (Jurić, 2007).

Nastavni kurikulum kao izvedbeni dokument sastavni je dio školskog kurikulumu, a izrađuje se na temelju svih metodoloških sastavnica nacionalnog kurikulumu. Zasniva se na utvrđivanju učenikovih potreba koje se pretvaraju u ishode koji se žele postići, odabiru odgovarajućih nastavnih sadržaja kojima će se ostvariti ishodi, planiranju učenja i poučavanja te primjerenim vrstama vrednovanja učeničkih postignuća (Jurić, 2012). Dakle, nastavni kurikulum omogućuje planiranje i programiranje nastavnog rada koji prethodi izvedbi odgojno-obrazovnog procesa. Izrada nastavnog kurikulumu omogućuje sjedinjavanje aktivnosti svih subjekata odgoja i obrazovanja: učitelja, učenika, roditelja, stručne službe i vodstva škole (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010).

Učenički kurikulum izvedbeni je dokument i temelji se na individualnom pristupu. U njemu se pojedinom učeniku, prema njegovim mogućnostima, prilagođavaju ciljevi, nastavni sadržaji, organizacija učenja i poučavanja te vrednovanje (Jurić, 2012). Učenički kurikulum prilagođen je razvojnim mogućnostima učenika, bilo da je riječ o darovitom učeniku ili učeniku s poteškoćama u učenju i razvoju. Takav je kurikulum podložan korekcijama ovisno o uvjetima primjene u

određenoj situaciji i rezultatima formativnog vrednovanja (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010; Pastuović, 2005).

Poseban kurikulum omogućuje učenje i poučavanje u posebnim situacijama, npr. izvanučionička nastava, sudjelovanje u projektu, rješavanje problema ili istraživanje kakve pojave i sl. (Antić, 2000; Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Osim navedene podjele prema razinama donošenja i primjene, jedna od bitnih podjela jest i podjela kurikuluma prema sedam različitih razina ili vrsta autora Glatthorna (2000):

- preporučeni kurikulum – obično ga izrađuju stručnjaci ili stručna udruženja / organizacije. Pritom se kao najbolji izvor za preporuke profesionalnim organizacijama navode autori Kendall i Marzano (1997), koji su u svom opsežnom istraživanju, služeći se mnoštvom stručnih dokumenata i konzultirajući široki spektar organizacija za sva predmetna područja, pokušali utvrditi odgojno-obrazovne ishode učenika od 5. do 12. razreda kroz različite predmetne domene. Utvrđeni ishodi, standardi i mjerila poslužili su kao referenca ili resurs određene škole i školskog okruga kako bi bili u mogućnosti razviti vlastite standarde i mjerila ovisno o vlastitim potrebama.
- napisani ili službeni kurikulum – onaj koji se pojavljuje u službenim dokumentima (npr. kurikulumi nastavnih predmeta s propisanim odgojno-obrazovnim ciljevima učenja, domenama, odgojno-obrazovnim ishodima, međupredmetnim temama itd.).
- izvedeni ili kurikulum koji se poučava – odnosi se na ono što učitelji primjenjuju u svom radu (npr. kurikulum nastavnog predmeta).
- podupirući kurikulum – odnosi se na resurse koji pomažu u implementaciji kurikuluma (npr. udžbenici, informacijsko-komunikacijska tehnologija i sl.).
- izmjereni / procijenjeni kurikulum – onaj koji je provjeren ili evaluiran uz pomoć državnih testova, standardiziranih ili onih koje su izradili učitelji.
- naučeni kurikulum – ono što učenici uistinu nauče.
- skriveni kurikulum – onaj koji se odnosi implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu. On nije praktično, službeno planiran, nego se odnosi na općeprihvaćenu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu. U njega je utkano sve što učenici uče iz neposrednog okruženja, uređenja i procedura škole te odnosa između svakodnevno prisutnih sukreatora školskog života. Skriveni kurikulum u pedagoškoj literaturi nije svaki put jasno određen i

definiran. On predstavlja splet suodnosa subjekata i pojava u određenom okruženju i vremenskom okviru (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018).

Pastuović (2005) povezuje skriveni kurikulum s prikrivenim ciljevima i sredstvima za njihovo ostvarivanje, Pinar (2003) sa svakodnevnim životom u učionici, a Yuksel (2005) pored fizičkog okruženja važnog za školski kurikulum dodaje i psihički doživljaj.

Osim navedenih, treba izdvojiti još neke strukturirane vrste kurikuluma koje su se izdvojile kroz teoriju i praksu odgoja i obrazovanja te se spominju u literaturi: otvoreni, zatvoreni i mješoviti kurikulum (Previšić, 2007) te skriveni kurikulum, koji se odnosi na prikrivene i neplanirane utjecaje u odgoju i obrazovanju (Bašić, 2000; Marsh, 1994).

Zatvoreni kurikulum izjednačava se s tradicijskim shvaćanjem nastavnog plana i programa u kojemu je sve propisano te učenicima i učiteljima nije ostavljena mogućnost za spontanost i kreativnost. On odgovara tradicionalnom pristupu obrazovanja u kojemu su unaprijed određena i propisana nastavna sredstva i pomagala, kao i tijek nastavnog procesa, te su se učitelji dužni toga strogo pridržavati (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Takav kurikulum podrazumijeva reprodukciju znanja, a priroda, interes i inovativnost učitelja i učenika su zapostavljeni (Previšić, 2007).

Otvoreni kurikulum umjesto strogo strukturiranih uputa daje samo smjernice i okvirne upute za izvedbeni program, što omogućava stvaralački pristup učenika i učitelja te posebno razvoj socijalno-komunikativne sastavnice koja je u zatvorenom kurikulumu zanemarena (Male, 2012). On je fleksibilan, tj. dopušta promjene u metodologiji izrade, sadržaju i načinu rada (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). Isto tako, omogućava i potiče inicijativu učenika, odnosno dopušta mu da bude sukreator kurikuluma u suradnji s učiteljem (Previšić, 2007).

Mješovitim tipom kurikuluma smatra se onaj koji je „utemeljen na kurikulumskim jezgrama kao radnim cjelinama koje učitelj zajedno s učenicima oživotvoruje u izvedbene materijale“ (Previšić, 2007: 27). Uloga mješovitog kurikuluma jest spajanje dviju krajnosti, odnosno krutosti zatvorenog kurikuluma i prevelike slobode otvorenog kurikuluma (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010). On nudi kurikulumsku jezgru, odnosno smjernice koje će učitelji u suradnji s učenicima pretvoriti u primjenjive i primjerene izvedbene materijale, a vrijednost će mu se mjeriti zadovoljstvom konstruktora i sukonstruktora, tj. učitelja, učenika, i roditelja (Previšić, 2007). Učitelj ima slobodu

u odabiru načina i metoda rada te se kao takav, najkonstruktivniji i najproduktivniji, primjenjuje u većini razvijenih zemalja (Jukić, 2010).

Baranović (2006) u svom istraživanju temeljenu na usporedbi kurikuluma europskih zemalja zaključuje da, uz Hrvatsku, i druge srednjoeuropske zemlje poput Slovenije, Mađarske i Austrije imaju nedovoljno fleksibilan kurikulum, tj. kurikulum koji je previše usmjeren na sadržaj i s obilježjima tradicionalnog, zatvorenog tipa. Ovdje se preveliki naglasak stavlja na pismenost, računanje, automatizaciju čitanja, pisanja, računskih operacija i znanstvenih spoznaja.

Suprotno tome, Veliku Britaniju, Finsku, Nizozemsku, Norvešku i Švedsku autorica ističe kao zemlje suvremenijeg pogleda na školstvo, gdje je kurikulum usmjeren na učenika.

Istraživanje na području otvorenosti kurikuluma književnosti proveli su autori Witte i Samihain (2013) u pet europskih zemalja (Češka, Finska, Nizozemska, Portugal i Rumunjska) i trima njemačkim državama (Bavarska, Donja Saska, Tiringija). Cilj je bio otkriti u kojoj mjeri kurikulumske tendencije odgovaraju razvojnom europskom književnom okviru. S obzirom na različitosti u obrazovnim sustavima i u formalnim kurikulumima, istraživanje se temeljilo na uočavanju različitih paradigmi za poučavanje književnosti, tj. kulturnih, jezičnih, društvenih i osobnih paradigmi. Analizirani su ciljevi i kompetencije, kriteriji za izbor teksta i didaktika u kurikulumu književnosti. Nijedan od kurikuluma nije sadržavao konkretne didaktičke savjete ili prijedloge, metode, postupke i sl., dakle učiteljima nisu predlagani načini na koje trebaju postići određene ciljeve. Rezultati istraživanja pokazali su da su u osnovnom obrazovanju uglavnom dominirale osobne i jezične paradigme, u srednjem kulturne i jezične paradigme, dok je društvena paradigma imala prilično sporednu ulogu u svim skupinama. Također se pokazalo da je područje književnosti u svim analiziranim kurikulumima shvaćeno više kao sredstvo kulturnog pristupa, a ne kao kulturni ideal te da su gotovo svi nacionalni kurikulumi otvoreni za čitanje strane književnosti, što znači da su na popis lektire uvršteni književni naslovi većine država članica. Stoga je donesen zaključak da države međusobno doprinose oblikovanju europskog kulturnog identiteta. Pritom bi se, među državama uključenim u ovo istraživanje, nizozemski i finski kurikulumi iz područja književnosti mogli svrstati među najotvorenije. Iako se pokazalo da većina kreatora obrazovne politike daje školama i učiteljima prostor za samostalno odlučivanje o ciljevima i sadržajima književnog kurikuluma, mogu se uočiti različiti pristupi oblikovanju, ciljevima, sadržaju i nastavnim metodama, no učenici ipak ne mogu u potpunosti slobodno i sustavno

proširivati i produbljivati svoja znanja unutar književne domene. Autori na kraju ističu da rezultate treba promatrati oprezno zbog malog broja zemalja koje su sudjelovale u istraživanju te različitosti njihovih odgojno-obrazovnih sustava i kurikuluma.

Jedan od školskih kurikuluma koji se posebno istaknuo nakon provođenja niza školskih reformi te postao sinonimom za uspješan i kvalitetan obrazovni sustav jest finski obrazovni sustav (Soguel i Jaccard, 2008). Taj je model privukao najveći interes, a temelji se na suvremenom modelu te se razlikuje od zapadnog jer se usmjerava na fleksibilnost i raznolikost. Škola izrađuje kurikulum informirajući učenike, a ozračje je prožeto potporom učiteljskog kadra i stručne službe. Osim toga, zagovara se svestran i podjednak razvoj svih obilježja i interesa pojedinca: osobnost, moral, etičnost, kreativnost, znanje, vještine i sposobnosti (Kupiainen, Hautamaki, Karjalainen, 2009). Evaluacija se ne provodi putem inspekcijskog nadzora, nego se promovira povjerenje u stručnost i profesionalizam učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja.

Za razliku od kurikuluma ostalih zemalja kojima se u svojem istraživanju bavila autorica Baranović (2006), pokazalo se da je hrvatski kurikulum po broju predmeta i predmetnoj strukturi znatno siromašniji od drugih europskih kurikuluma. Isto tako, hrvatski je kurikulum u vrijeme istraživanja bio izrazito tradicionalniji s obzirom na način organizacije i provođenja odgojno-obrazovnih sadržaja. Također, nije bilo dovoljne razvijenosti sadržaja i komponenti da bi se razvile kompetencije učenika koje bi zadovoljile standarde suvremenog društva. Nijedan od reformskih projekata započetih u Hrvatskoj sa svrhom osuvremenjivanja kurikuluma i rasterećivanja učenika nije u potpunosti zaživio, kontinuirano se nastavio i implementirao u odgojno-obrazovni proces u skladu sa svim propisanim i zamišljenim suvremenim ciljevima, zadaćama i sastavnicama. Promjene su započele 2005. godine uvođenjem reformskog projekta HNOS (Hrvatski nacionalni obrazovni standard), a zatim se 2007. počelo raditi na Strategiji za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. NOK (2011) je zamišljen kao temelj za izradu kurikulumskih dokumenata i predmetnih kurikuluma te se njime ozbiljnije usmjerava na bitna obilježja suvremenog kurikuluma, odnosno na razvoj kompetencija i ishode učenja, a ne isključivo na sadržaj učenja kao dotad. Naglasak se stavlja na potrebe suvremenog društva koje zahtijeva dobro snalaženje u području informacijsko-komunikacijske tehnologije te se Informatika prvi puta uvodi, osim kao izborni, i kao redoviti nastavni predmet. Uvode se i međupredmetne teme, kojima je cilj razvijanje temeljnih kompetencija kod učenika kao

što su: osobni i socijalni razvoj, zdravlje, sigurnost i zaštita okoliša, učiti kako učiti, poduzetništvo, uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije te građanski odgoj i obrazovanje (NOK, 2011: 44).

Dakle, zbog kontinuiranih ekonomskih, društvenih, kulturnih i demografskih promjena u globalnom svijetu, pokazalo se da promjene u području odgoja i obrazovanja trebaju pratiti trendove i biti brze. Stoga se novom Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije 2014. godine željelo osigurati kvalitetno obrazovanje jednako za sve i dostupno svima, ali u skladu s individualnim sposobnostima i interesima učenika (Vlada Republike Hrvatske, 2014). Jednako tako, željelo se pridonijeti boljitku hrvatskoga društva i gospodarstva jer se njome potiče razvoj i implementacija suvremene nastave u odgojno-obrazovni sustav stavljanjem učenika u središte na način da mu se osiguraju uvjeti te potpora pri učenju i cjelovitom razvoju.

Istovremeno se Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) osigurava stručno usavršavanje učitelja, ali i materijalno opremanje škola informacijsko-komunikacijskom tehnologijom kako bi se omogućilo aktivno sudjelovanje i suradnja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Ipak, da bi se odgojno-obrazovni sustav u potpunosti promijenio i usmjerio prema razvoju suvremenog kurikulumu, što svakako podrazumijeva otvorenu, tj. projektnu, istraživačku i problemsku nastavu koja uključuje sve kognitivne kapacitete učenika, s učiteljem koji priprema poticajno okruženje za učenje i istraživanje te vodi učenike kroz proces ovladavanja alatima koji im pomažu u individualnom i timskom istraživačko-kreativnom procesu, nužno je napraviti korjenite promjene počevši od temeljnog zakonskog okvira za osnovno i srednje školstvo. Nužno je učitelju osigurati slobodu u procesu u kojemu se koristi različitim nastavnim sredstvima (tekstualna, vizualna i auditivna), tehničkim pomagalicama (poput trokuta, šestara, plakata), tehničkim sredstvima (elektronički uređaji poput računala i tableta) te nastavnim tehnologijom (različiti programi, aplikacije) koja objedinjuje sve navedene kategorije u svrhu ostvarivanja ciljeva suvremene nastave i realizacije zadanih odgojno-obrazovnih ishoda (Pavičić Vukičević, 2019). Suvremena nastava naglašava iskustveno učenje temeljeno na intrinzičnoj motivaciji, aktivnosti, samovrednovanju, opažanju, otkrivanju i djetetu kao društvenom biću otvorenom za učenje, ali i socijalnu interakciju s drugim ljudima (Schiro, 2013).

Međutim, iako se mnoge promjene nagovještaju i žele uvesti, još uvijek to nije u potpunosti moguće zbog ograničenja propisanih Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama iz 2008. godine (npr. uvođenje većeg broja izbornih predmeta, izvannastavnih aktivnosti, omogućavanje cjelodnevnih nastave, jednosmjenski rad, pravedna i propisana evaluacija i vrednovanje znanja na kraju osnovnoškolskog obrazovanja i sl.). Sve je to nužno kako bi se tradicionalni kurikulum u hrvatskim školama, čiji se tragovi još uvijek mogu uočiti kroz reprodukciju činjenica i učenje za ocjenu u nekim nastavnim predmetima, posebno u višim razredima osnovne škole, što prije pod utjecajem svih sudionika promijenio te zamijenio suvremenim odgojem i obrazovanjem koji obilježava humanistički pristup i mješoviti kurikulum. Te promjene ubrzali su pokušaji raznih dosadašnjih kurikulumskih reformi, a najveće su promjene postale vidljive u vrijeme uvođenja nastave na daljinu tijekom pandemije virusa COVID-19. U takvu suvremenom odgojno-obrazovnom procesu više ne dominiraju učitelji, učenici nisu samo pasivni slušatelji, nego postaju ravnopravni sukretori nastavnog procesa, a kurikulum postaje usmjeren na učenika. On vodi računa o interesima učenika, stavlja naglasak na njihovo iskustvo i potrebe, potiče ih da sami odlučuju što žele učiti, da sudjeluju u kreiranju kurikuluma i dijele odgovornost. Dakle, svakodnevno se radi na razvoju mješovitog tipa kurikuluma različitim pokušajima osuvremenjivanja škole kako bi se udovoljilo zahtjevima suvremenih pedagoških ideja, odnosno škole koja bi ujedinila kurikulum usmjeren na učenika i poticaj na cjelokupni razvoj učenika (Grgić, 2015).

Kurikulumske reforme, osim kontinuiranih promjena u odgojno-obrazovnom procesu, trebaju pratiti i društvene, gospodarske, kulturne, vrijednosne i druge društvene i vremenske promjene (Vrcelj, 2000). Stoga je važan preduvjet uspješnog i kvalitetnog kurikuluma sustavno provođenje istraživanja i utvrđivanje rezultata istraživanja kako bi se uočili prioritet i tempo kurikulumskih promjena kojima ih treba provoditi, pristup izradi kurikuluma koji će se koristiti te kako bi se utvrdile moguće zapreke i resursi potrebni za uspješno provođenje kurikulumske reforme (Koludrović, 2021). Uspjeh kurikulumske reforme zahtijeva pridržavanje metodologije izrade kurikuluma koja se temelji na nekoliko faza kurikulumskih ciklusa. Autori Koludrović (2018) te Tabin i Stoltz (2019) pod prvom fazom podrazumijevaju analizu potreba, tj. provođenje istraživanja kojima će se utvrditi nužne potrebe i koraci za izradu kurikuluma. Prema istim autorima zatim slijedi faza implementacije kurikuluma, a nakon nje evaluacija kurikuluma kojom se provjerava učinkovitost same reforme. Svaka od navedenih faza zahtijeva niz istraživanja radi

ispitivanja učinkovitosti postupaka te provjere stupnja ostvarenosti ciljeva obrazovanja postupcima vanjskog i unutarnjeg vrednovanja kako bi se utvrdila uspješnost kurikulumske reforme (Matijević, 2007).

Ornstein i Hunkins (2004, prema Domović, 2009) navode da se različite definicije kurikuluma mogu razvrstati u nekoliko osnovnih kategorija, od vrlo specifičnih i preskriptivnih do vrlo širokih i općenitih. Različite definicije međusobno se ne isključuju, nego stavljaju naglasak na različite elemente kurikuluma. Jedna od najčešćih, iz kategorije specifičnih i preskriptivnih definicija, jest razumijevanje kurikuluma kao plana za akciju ili pisanog dokumenta koji uključuje različite strategije za postizanje željenih, unaprijed zacrtanih ciljeva. Takva definicija najčešće podrazumijeva linearni pristup kurikulumu, odnosno jasno određivanje koraka prije same izrade kurikuluma, dok šire definicije kurikuluma naglašavaju iskustvo učenika (Domović, 2009), to jest naglašavaju djelovanje svih čimbenika školske socijalizacije.

Prije pristupanja izradi i razvoju kurikuluma važno je izabrati jedan od mogućih pristupa konceptualizaciji kurikuluma. Iako specifične sredine usvajaju određene pristupe, stručnjaci naglašavaju važnost kombinacije nekoliko pristupa s obzirom na specifične potrebe i situacije.

Prema Domović (2009: 27), „kurikulumski pristupi odnose se na holističku poziciju ili metaorijentaciju koja čini podlogu ili porijeklo kurikuluma (obrazovnu filozofiju i psihologiju učenja i poučavanja na kojoj se temelji, razumijevanje socijalnog konteksta, tradicije itd.) i teorijske i praktične principe razvoja kurikuluma“. Ornstein i Hunkins (2004, prema Domović, 2009) ističu sljedeće kategorije kurikulumskih pristupa: tehnički i netehnički pristupi i znanstvene i neznanstvene perspektive. Tehničko-znanstveni pristupi podudaraju se s tradicionalnim teorijama i modelima obrazovanja i odnose se na formalne metode obrazovanja, dok su se netehnički i neznanstveni pristupi razvili u okviru eksperimentalnih i alternativnih filozofija i politika obrazovanja, pa su u tom smislu izazov formaliziranoj obrazovnoj praksi.

Pristupi koji pripadaju tehničkoj, odnosno znanstvenoj paradigmi su:

Bihevioralni pristup jedan je od najstarijih i još uvijek najutjecajnijih pristupa koji se oslanja na znanstvene i tehničke principe i uključuje „korak po korak“ strategije za formuliranje kurikuluma. Pripisan je u većini odgojno-obrazovnih ustanova i daje temeljni referentni okvir za praktičnu izradu kurikuluma. Osnovna je ideja takva pristupa da školski ciljevi ili učinci i kurikulum trebaju

biti znanstveno utemeljeni i što je moguće više precizni, da je poučavanje i učenje svedeno na točno definirana ponašanja kojima pripadaju odgovarajuće aktivnosti te da su rezultati ili ishodi mjerljivi.

Menadžerski pristup temelji se na razumijevanju odgojno-obrazovne ustanove kao socijalnoga sustava te se oslanja na organizacijsku teoriju. To znači da su skupine ljudi kao što su učenici, učitelji, stručnjaci za kurikulum, upravljačko i administrativno osoblje u međusobnoj interakciji koja je regulirana određenim normama i obrascima ponašanja. Oni koji se oslanjaju na taj pristup planiraju kurikulum kao program, raspored, prostor, resurse, opremu i kadrove, uz posebno naglašavanje potrebe za selekcijom, organiziranjem, komuniciranjem i supervizijom ljudi koji su uključeni u donošenje odluka o kurikulumu.

Sustavski pristup uključuje procese koji su neophodni za planiranje kurikuluma, a to su: koraci (razvoj, dizajn, implementacija i evaluacija) i struktura (područja, predmeti, nastavni planovi, planiranje nastavnih jedinica). Ovaj pristup razvio se pod utjecajem teorije sustava, tj. sustavske analize. Ti su se koncepti razvili u društvenim znanostima 50-ih i 60-ih godina prošloga stoljeća. Stručnjaci za kurikulum koji svoj rad temelje na tome pristupu polaze od makroperspektive i bave se onim kurikularnim pitanjima koja se odnose na cijelo područje ili cijeli školski sustav, a ne pojedinim predmetima ili područjima.

Život i rad u suvremenom društvu u kojemu su prisutne brze promjene i oštre konkurencije neprestano zahtijevaju nova znanja, sposobnosti, vještine, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije koje naglašavaju razvoj inovativnosti, stvaralaštva, sposobnosti rješavanja problema, razvoja kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Stoga se svrhom učenja i poučavanja smatra „usvajanje ishoda učenja ili kompetencija kao jedinstvenog skupa znanja, vještina, sposobnosti i stavova koje dijete usvaja tijekom odgojno-obrazovnog procesa“ (NOK, 2011: 163).

Vodeći se preporukama Europske unije, u Nacionalni okvirni kurikulum Republike Hrvatske (2011) uvršteno je već navedenih osam temeljnih kompetencija važnih za cjeloživotno obrazovanje: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje. Tih osam ključnih kompetencija prepoznate su kao važne za svakog pojedinca u društvu temeljenu na znanju u svrhu cjeloživotnog obrazovanja jer u sve

globaliziranijem svijetu osiguravaju širok raspon vještina neophodnih za prilagodbu i napredak pojedinca u okolini koja se brzo mijenja. Izvorni program cjeloživotnog obrazovanja oblikovan je kako bi ljudima ponudio mogućnosti učenja u bilo kojem životnom razdoblju.

1.2. Kurikulum usmjeren na učenika

Suvremena škola utemeljena je na učeniku kao aktivnom čimbeniku vlastitog i općeg razvoja. Kurikulum usmjeren na učenika ili tzv. humanistički kurikulum podrazumijeva „kurikulum u kojemu se ide ususret učenikovim pojedinačnim mogućnostima i gdje svakome treba dati da izraste u punini svog osobnog potencijala“ (Previšić, 2007: 24). Matijević (2010) izražava stav da je kurikulum usmjeren na učenika pedagoško događanje uz njegovo odgovarajuće uvažavanje djeteta. Počevši od izbora ciljeva na početku do izbora uvjeta za organiziranje nastavnih aktivnosti pa sve do izbora modela vrednovanja i ocjenjivanja, učenik se postavlja u prvi plan. Kurikulum usmjeren na učenika teži otvorenom pedagoškom pristupu i didaktičko-metodičkim sustavima. Jurić (2004) ističe da se sve aktivnosti u školi trebaju posredno i neposredno odnositi na učenike jer je potrebno što više naglasiti potrebu intenzivnog bavljenja problemima razvoja i napredovanja svakog učenika. Kao ugodna odgojno-obrazovna i društvena zajednica, škola treba učenicima pružiti različite mogućnosti aktivnog i suradničkog učenja te razvijati kompetencije potrebne za human, samostalan, odgovoran i kreativan život (Pažin-Ilakovac, 2012). U školi bi također trebala prevladavati istraživačka, problemska, multimedijaska nastava zasnovana na učenikovu iskustvu, uz primjenu odgojno-obrazovnih i nastavnih oblika, metoda i sredstava rada prilagođenih individualnim potrebama i sposobnostima kako bi se osigurao odgojno-obrazovni napredak svakoga učenika (NOK, 2011; Schiro 2013; Soguel i Jaccard, 2008).

Walsh (1997) navodi četiri ključna područja kurikuluma usmjerena na učenika: komunikaciju, skrb, zajednicu i povezivanje. Komunikacija se, kao ključni pojam u razvijanju pismenosti, odnosi na područje čitanja, pisanja, govorenja, slušanja, pravopisa i likovne kulture. Skrb se odnosi na poticaje za učenje i samoučenje, a zajednica omogućava međupredmetne korelacije koje uključuju i moralni odgoj. Povezanost se definira kao razumijevanje životne međuovisnosti, pomaže djeci kako bi stvorila vezu između poznatih i novih pojmova i razvila empatično gledanje na svijet (Buljubašić-Kuzmanović, 2015). Walsh (1997) također navodi kako je svrha tih četiriju integriranih područja, koja potiču razvoj osobne i društvene kompetencije, postizanje sljedećih ciljeva:

- učenikova motivacija za cjeloživotno učenje;
- primjerena okolina i ozračje za učenje temeljeno na međusobnom poštovanju;
- razvojni kontinuitet i razvojno primjerene metode;

– razvoj školskih, umjetničkih, kulturnih, etičkih i praktičnih vještina kod svih učenika kako bi uspješno sudjelovali u demokratskom društvu.

Kurikulum usmjeren na učenika strukturiran je tako da shvaća dijete kao socijalno biće od rođenja otvoreno za učenje kojemu je važna socijalna interakcija s drugim ljudima. Međutim, također je u stanju stvarati vlastito znanje u društvenoj konstrukciji s drugima, umjesto da mu se ona prenose (Kelly, 2011; Kettler, 2021).

Barros (2012) također ističe važnost cjeloživotnog učenja koje, uz praćenje aktualnih noviteta te aktivnu komunikaciju i interakciju sa zajednicom, treba biti priznato i podržano u svim oblicima i na svim mjestima. Važno je pritom naglasiti da se cjeloživotno učenje odnosi na sve aktivnosti u životu kojima se stječu znanja, vještine, navike, stavovi i vrijednosti s ciljem njihova usvajanja ili proširivanja, i to na temelju osobnog, društvenog ili profesionalnog razvoja i djelovanja pojedinca u svim životnim razdobljima i izvedbenim oblicima, kako formalnim tako i neformalnim. Na taj se način dijete razvija u samosvjesnu odraslu osobu, koja svojim djelovanjem kasnije aktivno pridonosi razvoju demokratskog društva.

Autori Đurek, Lakovnik, Marijanović i Vlahović (2014) također naglašavaju važnost poticajnog utjecaja okruženja za učenje na sveukupni razvoj učenika, kako na jačanje i napredak kognitivnih tako i emocionalnih i socijalnih sposobnosti i vještina. Poticajno okruženje postavlja učenika u središte učenja, potičući ga da, uz ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa, bude sukreator procesa učenja.

Kurikulum škole, kao zajednice odrastanja, trebao bi staviti učenike i njihov cjelokupan razvoj u središte obrazovnog procesa, s posebnim osvrtom na društveni razvoj kao važan čimbenik njegova rasta i uspjeha (Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Međutim, u školama se još uvijek najviše potiču usvajanje znanja i pamćenje činjenica, kao i suradnja s roditeljima putem obveznih oblika komunikacije, a razvijanje dobrih socijalnih vještina, učenje djece djelotvornim oblicima ponašanja i suživotu te dobrovoljno uključivanje roditelja u život škole često se zapostavlja. Takva tradicionalna paradigma poučavanja i učenja zanemaruje stvarnost i potrebu da se podjednako razvijaju sve sposobnosti učenika u područjima kognitivnog, emocionalnog, voljnog, tjelesnog i duhovnog razvoja (Mijatović, 1999). Sklonost roditelja tradicionalnom nasuprot partnerskom odnosu sa školom u svojem su istraživanju dokazale autorice Miljević-Riđički, Pahić i Vizek-Vidović (2011). Iz rezultata uočilo se da roditelji nastavu i izvannastavne aktivnosti većinom smatraju zaduženjem škole, odgovornost za obrazovanje djece prepuštaju školi, da su zadovoljni

suradnjom sa školom putem individualnih i roditeljskih sastanaka te da se u vrlo malom postotku uključuju u aktivnosti škole planirane školskim kurikulumom izvan redovne nastave, poput humanitarnih događanja, volontiranja, priredbi i sl. Istraživanje koje su proveli Joksimović, Vujačić i Stanković (2012) također je ukazalo na nedostatak inicijative učitelja za boljom suradnjom s roditeljima, kakva bi se trebala odvijati u suvremenoj školi, te da su nešto veću inicijativu pokazali učitelji nižih razreda osnovne škole, no još uvijek nedovoljnu. Slične rezultate da se redovna komunikacija roditelja s učiteljima odvija na razini informacija i roditeljskih sastanaka, a dodatna komunikacija s učiteljima i stručnom službom škole samo u slučaju određenih problema, i to uglavnom na inicijativu škole, pokazalo je i novije istraživanje autorice Vukoje (2021). Dakle, iz navedenoga može se zaključiti da je još uvijek, usprkos nastojanjima da se poboljša partnerski odnos roditelja i škole i unaprijedi suradnja i zajedničko djelovanje, većinom zastupljen tradicionalni odnos između roditelja i škole.

Buljubašić-Kuzmanović (2012) navodi da se temelji nastave usmjerene na djelovanje mogu pronaći u interpretaciji procesa učenja koji se definira kao aktivan proces koji izrasta iz sučeljavanja pojedinca i njegove okoline. Oblici sučeljavanja su: aktivnost, djelovanje i rad. Oni čine osnovicu učenja za razvoj i stjecanje ključnih kompetencija. Taj proces aktivnog sučeljavanja integriran je u društvene odnose i interakciju te podrazumijeva pristup školi kojim se uspostavlja odnos sa stvarnim životom i životnim situacijama. Polazište za osiguravanje prostora za poticanje socijalnog razvoja i suradničkih odnosa djece u školi jest kurikulum usmjeren prema učenikovu okruženju, povezanosti svega u životu, a ne samo zadani oblik određene znanosti ili discipline. Takav kurikulum stavlja težište na timski rad i suradnju, a smanjuje važnost samostalnog rada i konkurencije (Greene, 1996). U njemu se pozornost daje „sadržaju i strukturi kurikulumu, kontekstu učenja, školskom ozračju i razrednoj klimi, odnosima u školi i nastavi, nastavnim strategijama, obrazovnoj tehnologiji kao i načinu ispitivanja i vrednovanja, a učenici aktivno sudjeluju u evaluaciji odgojno-obrazovnog procesa i procjenama vlastite uspješnosti“ (Gay, 2000: 127). U tradicionalnom kurikulumu učitelj je voditelj nastavnog procesa, njegova je uloga autoritativna, on je predavač, prenositelj informacija, on donosi odluke, organizira, odabire sadržaj i preuzima odgovornost. U suvremenom kurikulumu, usmjerenu na učenika, učenici su voditelji i aktivni sudionici. Učitelj je osoba koja usmjerava, pruža potporu, omogućava izbor i uključivanje vlastitog iskustva, sluša i potiče logičko razmišljanje, samostalno donošenje zaključaka te na taj način razvija samopouzdanje i stvara ugodno ozračje za učenje. Temelje takva pristupa poučavanju

postavio je Jean Piaget početkom 20. stoljeća u svojoj kognitivističkoj teoriji zalažući se za to da učenici budu aktivni sukonstruktori procesa učenja, a ne samo pasivni promatrači i primatelji informacija. Takav pristup pomaže im u razumijevanju nastavnih sadržaja jer sami otkrivaju informacije, dolaze do podataka putem vlastitog iskustva, donoseći zaključke koji će ih dovesti do realizacije odgojno-obrazovnih ishoda.

Yalcin, Karahan, Karadenizli i Sahin (2006) proveli su istraživanje o utjecaju istraživačkog učenja u kratkom vremenskom razdoblju na razvoj sposobnosti razmišljanja, rješavanja problema i vještine rješavanja sukoba kod učenika. Istraživanje je provedeno u dvjema medicinskim školama. U jednoj se poučavalo po tradicionalnom kurikulumu, a u drugoj po suvremenom kurikulumu usmjerenom na učenika. Na početku školske godine nije se pokazala značajna razlika u rezultatima testa iz engleskoga jezika između ovih dviju skupina ispitanika ni u jednom ispitivanom području. Međutim, rezultati istoga testa provedena deset mjeseci kasnije pokazali su značajno bolje rezultate druge skupine ispitanika, koja je radila po smjernicama suvremenog kurikuluma u svim trima ispitivanim područjima, čak i u tako kratkom vremenskom razdoblju.

Suvremeni kurikulum, dakle, podrazumijeva primjenjivanje novih paradigmatičkih osnova pedagoškog procesa, sukladnih svijetu intenzivnih promjena, gdje je nužno didaktički preoblikovati tradicionalne elemente, etape, modele i procese nastave u kvalitetne nove odnose, funkciju i karakter škole društva znanja, društva koje uči, inovativnog društva (Pivac, 2009). U takvoj se školi istražuje, otkriva, rješava, problematizira, kreira, sagledava, surađuje i zaključuje, a učenik se smatra temeljnim čimbenikom odgojno-obrazovnog procesa. Pedagoški proces u suvremenoj školi treba biti utemeljen na emotivnom i misaonom angažmanu učenika jer se tako potiče razvoj osobnih mogućnosti učenika, nastave, ali i škole. Taj angažman treba povezati sa specifičnim osobinama i interesima nove, Alfa generacije (djeca rođena nakon 2010. godine) čiji se život temelji na svakodnevnoj upotrebi informacijsko-komunikacijske tehnologije u vidu računala, mobitela, tableta i sl.

Iako je Prensky (2001, prema Jukić i Škojo, 2021) uveo koncept digitalnih domorodaca, čini se da se Alfa generacija djece može smatrati prvim pravim digitalnim urođencima koji razumiju i govore izvorni jezik digitalnih tehnologija. Stoga se odgojno-obrazovni djelatnici trenutno suočavaju s izazovom prilagodbe načinu komunikacije s ovom generacijom, ali i prilagođavanjem odgojno-obrazovnog sustava. Toj je generaciji potreban kurikulum koji će uvesti promjene u

obrazovanju na razini digitalizacije, virtualizacije, igrifikacije nastave, ali također i na sadržajnoj razini. Od promjena koje je potrebno uvesti u obrazovni sustav ne treba zazirati, nego ih sustavno proučavati, predviđati i promišljeno planirati. Kompetencije koje su potrebne današnjoj djeci odnosno mladima uvelike se razlikuju od kompetencija potrebnih onima koji danas napuštaju obrazovni sustav. Budući da se najveće promjene događaju na području informacijsko-komunikacijskih tehnologija, u planiranju obrazovnog sustava budućnosti ključni su dijalog i suradnja između obrazovnih djelatnika i stručnjaka iz područja informacijskih i komunikacijskih tehnologija kako bi se kurikulum u što više dijelova prilagodio njihovim potrebama.

Autorice Jukić i Škojo (2021) predstavile su rezultate istraživanja kvalitativne analize 20 polustrukturiranih intervjua u kojima je sudjelovalo deset obrazovnih djelatnika iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije i deset sveučilišnih pedagoga o njihovu mišljenju vezanu uz integraciju tehnologije u nastavni proces. Rezultati istraživanja pokazali su djelomično slaganje u viziji budućnosti računala u obrazovanju, ali i drugačiji pogled na njihovu ulogu u obrazovnom sustavu. Svi sudionici istraživanja smatraju da bi digitalna tehnologija trebala biti integrirana u nastavni plan i program. Obrazovni djelatnici iz područja informacijsko-komunikacije tehnologije bezrezervno podržavaju njezinu integraciju u kurikulum te ukazuju na njezinu važnost od najranije dobi, navodeći da je važno cijeli proces dobro planirati i strukturirati. Pedagozi se također slažu s integracijom informacijsko-komunikacijske tehnologije u kurikulum, no oni jednoglasno naglašavaju oprez u „doziranju“ upotrebe tehnologije te naglašavaju važnost učitelja u „prijenosu znanja“. Iz istraživanja je donesen zaključak da komunikacijska tehnologija i suvremeni mediji imaju nezaobilaznu ulogu u promišljanju kulture današnjeg djetinjstva i odrastanja te uvelike utječu na razvoj kreativnog, obrazovnog i demokratskog potencijala djece i mladih. Zato je te značajke važno razmotriti iz perspektive novih oblika obrazovne prakse, uz tehnologiju kao sastavni dio zajedničkog društvenog procesa, a ne samo u svrhu interesa individualnog i privatnog razvoja. Važnost takva pristupa naglasila je i Europska komisija pozvavši članice EU-a na strateški dijalog kako bi se do kraja 2022. godine pripremio prijedlog preporuke za uspješno digitalno obrazovanje. Obrazovni djelatnici trebaju komunicirati s informacijsko-komunikacijskim sektorom, pronaći zajednički jezik i integrirati ga u komponente suvremenog kurikuluma usmjerena na učenika.

1.3. Školski kurikulum

Pojam školskog kurikulumu, tj. njegova koncepta i razvoja, pojavio se u širem opsegu u zapadnim zemljama 1970-ih i 1980-ih, dok se kasnih 1980-ih i 1990-ih interes okrenuo nacionalnom kurikulumu i njegovim reformama. Tijekom razvoja školskog kurikulumu javljala su se njegova različita tumačenja. Ipak, najviše su se oblikovale dvije osnovne grupe definicija školskog kurikulumu: uže i šire definicije. Prema užoj definiciji, školski kurikulum dodatak je obveznom nacionalnom kurikulumu, a odlučivanje škole o školskom kurikulumu suženo je i svedeno na aktivnosti koje se dodaju propisanom (obvezujućem) nacionalnom kurikulumu. Takvo razumijevanje školskog kurikulumu karakteristično je za centralizirane kurikulumu sustave. Šire definiranje kurikulumu vezano je uz decentralizirane kurikulumu sustave i naglasak se stavlja na školu kao instituciju koja odlučuje o školskom kurikulumu (Baranović, 2015).

Stoga se školski kurikulum može shvatiti kao proces kojim škola planira, provodi i vrednuje poučavanje i učenje učenika polazeći od potreba i interesa učenika i lokalne zajednice, nacionalnog kurikulumu i potencijala škole (ljudskih, financijskih, materijalnih).

Zakonom o odgoju i obrazovanju iz 2008. godine u Republici Hrvatskoj određeno je da su škole na početku svake školske godine dužne izraditi školski kurikulum. Iako je obveza stvaranja školskog kurikulumu propisana i Nacionalnim okvirnim kurikulumom od školske godine 2010./2011. jer kurikulum predstavlja temeljne sastavnice predškolskoga, općeg obveznog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, uključujući odgoj i obrazovanje za djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, većina škola strukturirala je svoje kurikulumu prema sastavnicama Zakona o odgoju i obrazovanju (2008). Nacionalni okvirni kurikulum temeljni je dokument u kojemu su prikazane sastavnice kurikulumu skoga sustava te je kao takav polazište za izradu godišnjih izvedbenih kurikulumu, definiranje optimalnoga opterećenja učenika te izradu predmetnih kurikulumu temeljenih na razrađenim postignućima odgojno-obrazovnih područja. Iznimno je važan dokument za planiranje i organiziranje rada škola, uključujući i izradu školskoga kurikulumu. Navedene odgojno-obrazovne vrijednosti, ciljevi, načela i kompetencije trebali bi pridonijeti razumijevanju i planiranju razvoja i rada škola, kao i međupredmetnih tema, čije uvođenje ima svrhu produblivanja planiranih sadržaja, znanja i svijesti kod učenika o pravima, zdravlju, osobnoj i društvenoj odgovornosti, društveno-kulturnom, tehnološkom, gospodarskom i održivom razvitku, vrijednostima učenja i rada te samopoštovanju i poštovanju drugih i drugačijih.

Taj dokument treba biti izrađen tako da nudi mogućnost izbora što više fakultativnih nastavnih predmeta, dodatne i dopunske nastave, različitih odgojno-obrazovnih programa, projektne nastave, izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti i izleta.

Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (NN 87/08), člankom 28. (str. 11), stavkom 2., školski kurikulum definira se kao „dokument kojim se utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikuluma i nastavnog plana i programa“. Isti članak, stavak 3. govori da školski kurikulum „određuje nastavni plan izbornih i fakultativnih predmeta, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, izborni dio međupredmetnih i/ili interdisciplinarnih modula i druge odgojno-obrazovne aktivnosti, programe i projekte te njihove kurikulume ako nisu određeni nacionalnim kurikulumom“, dok se stavkom 4. utvrđuju sastavnice školskog kurikuluma kojih se u izradi pridržava većina škola:

- „aktivnost, program i/ili projekt
- ciljevi aktivnosti, programa i/ili projekta
- namjena aktivnosti, programa i/ili projekta
- nositelji aktivnosti, programa i/ili projekta i njihova odgovornost
- način realizacije aktivnosti, programa i/ili projekta
- vremenik aktivnosti, programa i/ili projekta
- način vrednovanja i način korištenja rezultata vrednovanja“.

Stavak 5. članka 28. (str. 11) kaže da se školskim kurikulumom „mogu utvrditi i druge odrednice sukladno kurikulumskim dokumentima“ te tako na neki način regulira slobodu u strukturiranju školskog kurikuluma i dodavanje sastavnica prema individualnim odlukama i specifičnostima škole, ako su one u skladu s kurikulumskim dokumentima. Analiza deset osnovnoškolskih i deset srednjoškolskih školskih kurikuluma iz različitih županija Republike Hrvatske u školskoj godini 2010./2011. (Strugar, 2012) pokazala se jednoobraznom jer su ih škole izrađivale prema zakonskim odrednicama koje ne uvažavaju dosljedno teoriju kurikuluma. Izostalo je naglašavanje posebnosti škole i promišljanje drukčije nastave, navedene zakonske zahtjeve škole su često različito tumačile, a najveće slabosti bile su vidljive u definiranju ciljeva učenja i odgojno-obrazovnog procesa jer nisu dosljedno operativno planirani, što se ogledalo u negativnim posljedicama vrednovanja. Tako koncipirani kurikulumi većinom obuhvaćaju aktivnosti i programe izbornih predmeta, dopunske i

dodatne nastave, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, ali ne nužno i nastavni kurikulum koji najčešće sadrži predmete koji se poučavaju (Marsh, 1994). Nastavni kurikulum kao sastavni dio školskog kurikulumuma „omogućuje planiranje i programiranje nastavnog rada koji prethodi izvedbi odgojno-obrazovnog procesa“ (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010: 117). Školski je kurikulum, dakle, cjelokupno planirano učenje/poučavanje u školi. Najučestaliji model izrade kurikulumuma koji se zadržao do danas gradi se u četiri koraka i opisan je još 1949. godine u knjizi autora Taylera, *Osnovni principi kurikulumuma i poučavanja (Basic Principles of Curriculum and Instructions)*. Prvo se utvrđuje obrazovna svrha škole, zatim se razmatra koja se obrazovna iskustva mogu osigurati za postizanje odabrane obrazovne svrhe, kojim se sadržajima odabrana obrazovna iskustva mogu postići te kako evaluirati jesu li ona i postignuta (Pavičić Vukičević, 2019).

Autorice Koludrović i Rajić (2021) provele su istraživanje čiji je cilj bio povijesno-komparativnom analizom nastavnih planova i programa, odnosno kurikulumuma za osnovnu školu u razdoblju od 1951. do 2019. istražiti i analizirati ulogu, zastupljenost i načine realizacije školskih kurikulumuma. Dobiveni rezultati pokazali su da se važnost, uloga i aktivnosti školskog kurikulumuma razlikuju u različitim reformama. Analiza dostupnih kurikulumskih dokumenata potvrdila je da se aktivnostima i sadržajima iz područja školskog kurikulumuma želi pridonijeti individualizaciji i fleksibilnosti nastavnog procesa, zadovoljavanju specifičnih mogućnosti, potreba i interesa učenika, povezivanju obiteljske sredine te lokalne i šire zajednice sa školskim okruženjem, poticanju stvaralaštva, interdisciplinarnosti, zajedništva, sposobnosti primjene znanja u praksi, razvoju istraživačkih vještina, sposobnosti učenja i prilagodbe novim situacijama, tj. stjecanju generičkih kompetencija i usavršavanju općeobrazovnih kompetencija.

Miljak (1995, prema Sekulić-Majurec, 2007) tumači da školski kurikulum nije nešto izvana nametnuto odgojno-obrazovnoj ustanovi, već nešto što nastaje unutar same ustanove. Ista autorica ističe da je osnovna odrednica tako shvaćenog kurikulumuma *sukonstruktivna*, aktivnost koja podrazumijeva nastojanja svih sudionika da rade bolje, svakodnevno vrednuju i unapređuju svoj rad i na temelju tih evaluacija i unapređenja stvaraju novu, tzv. „gradbenu teoriju“, teoriju temeljenu na izravnom opažanju stvarnosti (Glasser i Strauss, 1968). Po tim je određenjima kurikulum teorija u akciji (Fullan, 2002) koja se izgrađuje (sukonstruira) kao rezultat kontinuiranog zajedničkog istraživanja odgojne prakse svih koji u njoj sudjeluju (Marsh, 1994), sa svrhom stvaranja uvjeta rada koji će biti u skladu s dječjom prirodom i voditi prema emancipaciji svih

sudionika (Miljak, 2005). U takvoj koncepciji kurikuluma škola prestaje biti mjesto u kojemu učitelji samo poučavaju i postaje mjesto na kojemu, pod utjecajem aktivnosti koje se u njoj odvijaju, svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa neprestano uče i pod utjecajem novih znanja i iskustava mijenjaju i unaprjeđuju svoje ponašanje, a promjene kontinuirano evaluiraju (Sekulić-Majurec, 2005). Osnovni preduvjet izrade tako koncipiranog kurikuluma jest postojanje jasne koncepcije škole. Ipak, ne postoji jasno usklađeno određenje školskog kurikuluma. Kuiper i Berkvens (2013, prema Baranović, 2015) navode da određenje školskog kurikuluma varira unutar jedne zemlje i među različitim zemljama te da je neosporno pod bitnim utjecajem političkih, društvenih i kulturnih čimbenika zemlje o čijem je školskom kurikulumu riječ. Ista autorica smatra da poimanje školskih kurikuluma također ovisi o promjenama u kurikulumskoj teoriji i praksi. U zemljama s decentraliziranim školskim sustavom i tradicijom odlučivanja o nacionalnom kurikulumu s većom autonomijom škola prevladava širi koncept školskog kurikuluma u usporedbi sa zemljama s centraliziranim školama i kurikulumskim sustavima.

U zemljama s dugogodišnjom tradicijom decentraliziranog školskog sustava i odlučivanja o nacionalnom kurikulumu s većom autonomijom škola prevladava širi koncept školskog kurikuluma, za razliku od zemalja s centraliziranim školskim i kurikulumskim sustavom.

Šire definiranje školskog kurikuluma obuhvaća nekoliko značajnih karakteristika:

1. Školski kurikulum podrazumijeva planiranje, provođenje i evaluaciju poučavanja i učenja učenika koje izvodi škola, a usredotočen je na potrebe i interese učenika te na odlučivanje škole;
2. Predstavlja suradnički proces svih djelatnika škole u kojemu dio ili svi članovi škole planiraju, provode i evaluiraju jedan ili više dijelova kurikuluma škole;
3. Uključuje širu suradnju od škole, npr. lokalnu zajednicu, vijeće roditelja;
4. Uključuje pomak od centralnog odlučivanja na niže razine (škola i lokalna razina);
5. Uključuje promjenu u tradicionalnoj ulozi ravnatelja i učitelja na način da postaju kreatori i evaluatori kurikuluma;
6. Uključuje snažnu stručnu logistiku (pomoć agencija i ministarstva u implementaciji i vrednovanju školskog kurikuluma) (Bolstad, 2004).

Mnogo je razloga za fokusiranje na razvoj školskog kurikulumu, ali jedna od temeljnih potreba škola jest bolje usklađivanje obrazovnih potreba i interesa učenika s okolinom. Planiranjem školskog kurikulumu može se obuhvatiti raznolikost obrazovnih potreba i interesa učenika. Također se, uz odgovarajuću autonomiju škole u odlučivanju o kurikulumu, može učinkovito prilagoditi implementacija nacionalnog kurikulumu. Škole najbolje poznaju obrazovne potrebe i interese svojih učenika pa su stoga najprikladnije za osmišljavanje kurikulumu i specifičnih programa poučavanja učenika. Planiranje školskog kurikulumu trebalo bi se stoga zasnivati na pristupu usmjerenu na učenika. Takav pristup usmjerava se na znanja, vještine i stavove koje su učenici usvojili nakon provedbe određenog programa te podrazumijeva usmjerenost na ishode učenja, odnosno kompetencije. Osim toga, suvremena škola treba biti odgojno-obrazovna institucija temeljena na otvorenom kurikulumu koji karakterizira fleksibilnost, otvorenost promjenama te izgradnja samostalnih, sigurnih, samosvjesnih učenika s razvijenim kulturnim, društvenim i duhovnim vrijednostima.

Različiti tvorcii kurikulumu kao osnovu za planiranje kurikulumu spominju *potrebe*. Tako, na primjer, model koji je izradila Hilda Taba (1962) uključuje *dijagnozu potreba* kao početnu fazu. Ona je tvrdila da učitelji trebaju utvrditi razinu mišljenja svojih učenika prije nego što se upuste u bilo koju kurikulumsku aktivnost (Marsh, 1994). Sedamdesetih godina prošloga stoljeća u SAD-u su zaživjeli termini *procjena potreba* i *analiza potreba*. Ti se izrazi odnose na proces kojim se određuju obrazovne potrebe i prioriteti. Zagovornici izrade kurikulumu temeljena na školi iz sedamdesetih godina prošloga stoljeća stvorili su svoju varijantu procjene potreba te je nazvali *situacijskom analizom*. Reynolds i Skilbeck (1976, prema Marsh, 1994) izradili su model situacijske analize izrade kurikulumu, tj. analize postojećeg stanja. Smatrali su da učitelji koji planiraju moraju uzimati u obzir kulturu škole i potrebe glavnih sudionika. Situacija je početno stanje u kojemu se nalazi učenik, a na učitelju je da dozna za ta stanja svojih učenika i uzme ih u obzir kod planiranja kurikulumu. Pritom je važno utvrditi razlike između postojeće i željene razine osposobljenosti učenika, stanje u radnom okruženju i stanje u razvoju države, tj. društva, a zatim i analizirati stvarne uvjete u kojima će se ostvariti kurikulum. Tek tada može se utvrditi jesu li stvoreni uvjeti za izdvajanje i okvirno određivanje odgojno-obrazovnih potreba odnosno definiranje ciljeva učenja. Reynolds i Skilbeck (1976, prema Marsh, 1994) kažu da je taj proces zapravo kulturna analiza koja učitelja uvodi u procjenu vanjskih (širi kontekst) i unutarnjih (neposredna školska sredina) čimbenika. Pod vanjskim čimbenicima u odnosu na školu navode:

promjene i kretanje u društvu, očekivanja i zahtjeve roditelja i poslodavaca, pretpostavke i vrijednosti zajednice, promjenjivu prirodu predmetnih disciplina, potporu sustava učiteljima, stvaran i očekivan priljev resursa u školi. Pod unutarnjim čimbenicima u odnosu na školu navode: učenike, njihove sposobnosti, vrijednosti i definirane obrazovne potrebe; nastavnike, njihove vrijednosti, stavove, sposobnosti, znanje i iskustvo; duh škole i politička ustrojstva; materijalne resurse; uočene probleme, one koji se naslućuju te nedostatke postojećeg kurikulumu. Cindrić, Miljković i Strugar (2010) ističu da situacijska analiza, usprkos nekim nedostacima primjene, predstavlja savršen temelj za izradu novog kurikulumu te omogućuje onima koji izrađuju kurikulum uzimanje u obzir i čimbenika važnih za zajednicu u kojoj žive.

Umjesto situacijske analize neki su autori u izradi kurikulumu skloniji *procjeni potreba* (Crisan, 2000). Ona omogućuje da se odrede obrazovne potrebe i utvrde prioritete te je vrlo vrijedno sredstvo kojim se okupljaju roditelji, učenici, učitelji, lokalna zajednica i svi ostali sudionici odgojno-obrazovnog procesa kojima je u interesu izrada dobrog i kvalitetnog kurikulumu. Procjenom potreba utvrđuju se raskoraci između trenutačnih rezultata (ishoda) i poželjnih rezultata kojima se odabiru oni (potrebe) kod kojih treba nešto poduzeti provedbom novog ili promjenama postojećeg kurikulumu, odnosno procesa upravljanja. Procjene potreba najčešće su mnogo obuhvatnije od aktivnosti situacijske analize. Opseg aktivnosti ovisi o opsegu promjene koju treba provesti. Aktivnosti za procjenu potreba mogu se odvijati unutar jedne škole, na međuopćinskom, županijskom ili širem području (Marsh, 1994). Crisain (2000) ističe da se procjena potreba, ovisno o vrsti kurikulumu, treba temeljiti na: istraživanju mišljenja učitelja, roditelja, učenika i dr.; primjerima i analizi pojedinih slučajeva odgojno-obrazovnog sustava; rezultatima službenih eksternih ispitivanja znanja u državi; korištenju indikatora o funkcioniranju sustava; vanjskim podacima (npr. uspješnost učenika koji su završili školovanje, struktura zaposlenih i sl.); analizi službenih dokumenata (osobito onih koji se odnose na kurikulum poput udžbenika, radnih bilježnica, priručnika itd.); istraživanju djelotvornosti kurikulumu u lokalnoj i široj zajednici; stručnoj prosudbi kvalitete kurikulumu. Dakle, pri izradi kurikulumu treba voditi računa o potrebama pojedinca, društva i tržišta rada zbog planiranja ciljeva učenja. Pritom treba uzeti u obzir da bliže i dalje učeničko i školsko okruženje utječu na potrebe, ali i njihovo mijenjanje, kao i na definiranje kurikulumskih ciljeva, ali i da proces i cilj učenja trebaju biti prilagođeni zahtjevima i potrebama okruženja.

U takvu se percepciju kurikuluma uklapa autor Jurić (2007: 240), koji školski kurikulum definira kao ukupnu aktivnost škole, pri čemu ističe sastavnice razvijenog školskog kurikuluma: „ishodišta sadržaja i ciljeva, školski život, kulturu škole, učinkovitost škole, nastavu, školski menadžment, osobnost učitelja i njihov osobni razvoj, ciljeve i strategije razvoja kvalitete, težišne točke, vremenske standarde, oblike zajedničkog rada, kurikulum za roditelje, radno okruženje roditelja – učitelja, učenika – učitelja, rad u školskoj zajednici, kurikulum skrbi i instrumente evaluacije“. Isto tako, Jurić (2007) navodi kako školski kurikulum nije moguće graditi i razvijati bez poznavanja i uvažavanja temeljnih funkcija škole. Njih dijeli na: reprodukcijisku, pedagošku i humanu. Reprodukcijska funkcija podrazumijeva ciljanu reprodukciju postojećih sadržaja i oblika društva te daljnji razvoj i dogradnju društva. Pedagoška funkcija podrazumijeva odgoj generacija za samostalnost i zrelost, dok se humana funkcija škole sastoji u personalizaciji, socijalizaciji, razvijanju socijalnih vještina i kompetencija učenika.

Istraživanje Buljubašić-Kuzmanović (2014) o utjecaju školskoga kurikuluma, odnosno njegovih sukreatora (učitelja, roditelja i vršnjaka) na razvoj socijalnih vještina učenika nižih razreda osnovne škole pokazalo je da su vršnjački, školski i obiteljski utjecaji na razvoj socijalnih vještina učenika višestruko umreženi i međuovisni. Navedeni utjecaji na razvoj socijalnih vještina učenika ispitani su kroz područje vršnjačke prihvaćenosti, učestalost provođenja nastavnih strategija koje doprinose razvoju socijalnih vještina učenika te emocionalno-socijalnu pismenost roditelja.

Svi sukreatori školskog kurikuluma mogu iz svojih specifičnih pozicija pridonijeti stvaranju i razvoju školskog kurikuluma njegovim planiranjem, ostvarivanjem i vrednovanjem. Kurikulum se planira aktivnošću na satu razrednog odjela, roditeljskim sastancima, učiteljskim sjednicama; izvannastavnim aktivnostima; raspravljanjem i predlaganjem kvalitetnih rješenja; kritičkim osvrtima i sl. Ostvaruje se sudjelovanjem u raznim projektima, školskim aktivnostima, priredbama, natjecanjima, suradnjom s lokalnom zajednicom i udrugama i sl. Vrednuje se i razvija iskazivanjem osobnih stavova, mišljenja, kritika, pohvala i prijedloga svih sudionika, aktivnim sudjelovanjem u različitim analizama nastavnih i drugih školskih aktivnosti, međusobnim vrednovanjem i samovrednovanjem učenika, vrednovanjem učitelja i sl. (Cindrić, Miljković, Strugar, 2010).

Istraživanje Tanner (2000) pokazalo je da školski kurikulum u vidu organizacijske strukture, školskog okruženja, pa čak i arhitektonskih karakteristika građevine ima utjecaj na školski uspjeh učenika osnovne škole. Bruggencate, Luyten i Scheerens (2012) u svom istraživanju provedenom

u Nizozemskoj naglašavaju važnost uloge ravnatelja na djelotvornost škole jer svojim načinom rada i vođenjem ustanove može činiti bitnu razliku u kvaliteti. Pokazalo se da ravnatelji svojim različitim načinima rada, usmjeravanja i planiranja imaju jak utjecaj na perspektivu i razvojnu strategiju škole, što utječe na uspjeh učenika, pozicioniranje škole u lokalnoj sredini, ali i šire, te vrijednosnu percepciju i suradnički odnos roditelja, ali i ostalih sukreatora života i rada škole.

U posljednjih četrdesetak godina kao zajednički naziv za razne nove obrazovne aktivnosti upotrebljavao se izraz *izrada kurikuluma temeljena na školi* (*School-Based Curriculum Development – SBCE*). U upotrebi su, osim izraza „temeljen na školi“, bili i drugi različiti izrazi, npr. „usmjeren na školu“ ili „odlučivanje o kurikulumu“ (Marsh, 1994). Takav preokret u izradi kurikuluma stvorio je nove izazove školama i učiteljima, ali i implikacije za razvoj kurikuluma, djelotvornost poučavanja i profesionalni razvoj učitelja. Definicije izrade kurikuluma temeljena na školi uvelike odražavaju sklonosti određenih autora. Primjerice, Skilbeck (1984) definira školski kurikulum kao planiranje, izradu, provedbu i vrednovanje programa po kojemu će učenici učiti u ustanovi kojoj pripadaju. Tom prilikom naglašava važnost zajedničkog odlučivanja učitelja i učenika, potrebu da takav kurikulum bude unutarnji i sastavni dio ustanove, da uključuje mrežu odnosa s raznim skupinama te da ga obilježava zadana struktura vrijednosti, normi, postupaka i uloga. Gopinathan i Deng (2006) proveli su istraživanje značenja, izazova i implikacija razvoja školskog kurikuluma sa stajališta centraliziranog i decentraliziranog razvoja kurikuluma. Centralizirani kurikulum temelji se na postavkama nacionalnog kurikuluma, dok decentralizirani podrazumijeva pomak prema samoupravljanju škole. Istraživanje je bilo posebno usmjereno na dva područja: razvoj kurikulumskih materijala i profesionalni razvoj nastavnika. Rezultati su pokazali da su škole sklonije decentraliziranom kurikulumu jer im takav pristup omogućava veću autonomiju u kreiranju, planiranju i stvaranju obrazovnih iskustava odabirom i prilagođavanjem materijala kurikuluma u svjetlu njihovih posebnih situacija i potreba.

Jurić (2007) navodi da školski kurikulum treba biti razvojni, što znači da kao svoj globalni cilj podrazumijeva uspješnu i kvalitetnu školu. Iako se za svaku školu mogu ustanoviti različita područja kvalitete s obzirom na njezine specifičnosti, neka se područja mogu istaknuti kao prioritetna, nezaobilazna i međusobno usko povezana. Kern i Pischon (2005) navode šest kvalitativnih područja dobre škole: uspjeh škole, proces učenja i poučavanja, kultura škole, školski menadžment, profesionalnost i osobni razvoj škole, ciljevi i strategije razvoja kvalitete. Moderan,

razvojni kurikulum mijenja odnose škole i društva, škole i gospodarstva, škole i roditelja, škole i društvenih skupina te istodobno omogućuje i različitost razvoja škole. Kako je cilj svakog kurikuluma školu učiniti kvalitetnijom, važno je odrediti ulogu različitih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u osmišljavanju, provođenju i vrednovanju školskog kurikuluma. Takav kurikulum obuhvaća cjelokupnu aktivnost neke škole. Uz fleksibilno koncipiran kurikulum s postavljenim osnovnim odgojno-obrazovnim ishodima koje treba ostvariti, takav kurikulum obuhvaća i materijalne uvjete u kojima se ti ishodi ostvaruju, odnose koji vladaju u njihovu ostvarivanju, posebno na relaciji učitelj – učenik i škola – roditelj, te cjelokupno ozračje koje vlada u školi i sva zbivanja u njoj. Tako shvaćen kurikulum podrazumijeva i stručno usavršavanje učitelja, upravljanje školom, način vrednovanja učeničkih, učiteljskih i školskih postignuća, evaluaciju ostvarenosti ishoda, tj. sve što proizlazi iz cjelokupne koncepcije škole (Sekulić-Majurec, 2007). Takav kurikulum potiče ideju sukonstrukcije.

Školski kurikulum karakterizira dobrobit i sposobnost uključivanja, suradnje i prilagodbe u razvoju socijalnih vještina učenika, omogućujući pojedincima da se uspješno nose sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života. Razvoj socijalnih vještina ovisi o stupnju interakcije osobe s okolinom i mreži društvenih odnosa koje gradi i razvija na temelju održivih i demokratskih vrijednosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2005). U tom cjeloživotnom procesu odrastanja i sazrijevanja koji započinje u obiteljskom okruženju i nastavlja se u školi najvažniju ulogu u promicanju cjelokupnog učenikova razvoja, njegovih sposobnosti i kreativnih potencijala imaju roditelji, učitelji, vršnjaci i zajednica.

Levin (2001, prema Miljak, 2005) navodi kako je većina reformi u svijetu kojima se pokušalo osuvremeniti postojeće kurikulume posvećivala više pozornosti izradi dokumenata, zakonskih akata, kurikuluma i administracije, a znatno manje odgojno-obrazovnoj praksi, učenju i poučavanju u razredu te stručnom usavršavanju učitelja koji bi trebali integrirati reformske promjene u odgojno-obrazovni proces. Isti autor zaključuje kako provedene reforme imaju umjereno djelovanje uzme li se u obzir velik napor koji je uložen. One su uglavnom povećale administrativni obim posla, radni i psihološki pritisak na učitelje, utjecaj obitelji na škole, ali cjelovito gledajući, imale su minimalan utjecaj na povećanje razine učeničkih postignuća iako je to trebao biti osnovni cilj promjena. Školski kurikulum pruža učiteljima perspektivu jer pomoću njega škola postaje mjesto stabilne motivacijske strukture, individualnog djelovanja i sudjelovanja u razvojnom

procesu škole, mjesto koje pruža odgovore na složena pedagoška pitanja i omogućuje izgradnju dugoročne strukture suradnje unutar kolektiva (Jurić, 2007). Izrada kurikuluma trebala bi biti timski posao koji zahtijeva niz koraka koji prethode njegovu definiranju i prihvaćanju, poput procjene stanja, utvrđivanja vrste i količine aktivnosti, metoda rada i postupaka, izvršitelja aktivnosti, uvida u literaturu i iskustva drugih škola, analizu dosadašnjih vlastitih kurikuluma, utvrđivanje povoljnih i nepovoljnih okolnosti za provođenje pojedinih dijelova kurikuluma te planiranje vremenskih okvira za realizaciju. Školski bi kurikulum, dakle, trebao obuhvaćati ukupan školski rad i pritom poglavito nastavu kao jezgru školskog rada, osiguravajući kvalitetu i razvoj škole (Strugar, 2012).

Pivac (2009) navodi kako je danas nužno razrađivati jasnu koncepciju škole u skladu sa svijetom intenzivnih promjena te strategiju njezina mijenjanja kao procesa postupnog transformiranja njezina tradicionalnog bića u suvremeniju ustanovu kreativno-inovativnog karaktera. Isti autor također govori o kurikulumskom pristupu školi kao novoj paradigmi ustroja škole, odnosno organizacije sadržaja i karaktera pedagoškog procesa u njoj. U takvu se pristupu otkrivaju nove mogućnosti škole, ali i njezine zadaće i obveze u suvremenosti, kao i novi položaji, uloga i odgovornost nositelja života i rada u njoj. U kurikulumskom pristupu školi sadržani su osnovni elementi cjeloživotnog učenja, temeljne pretpostavke ljudske egzistencije u suvremenom društvu. Navodi da je tu postojanost nužno utkati u karakter pedagoškog procesa u školi, čija je uloga otvaranje, problematiziranje, projektiranje, istraživanje, rješavanje, provođenje, inoviranje, anticipiranje, a ne zatvaranje, uokvirivanje, sputavanje i dogmatiziranje. Zbog toga je kurikulumski pristup školi u biću društva koje uči, društvu znanja, osobnosti koja svojom aktivnošću, samoaktualiziranjem postaje čimbenik osobnog i općeg razvoja.

Pivac (2009) također ističe neka važna obilježja kurikulumskog ustroja škole kao što je afirmacija znanstvenog pristupa njezinu biću i pedagoškom procesu u njoj. Takvim se pristupom školi iz temelja problematizira teoretsko-metodološka pozadina njezina strukturiranja, kao i pedagoškog procesa u njoj. Kurikulumskim pristupom ustrojavanja škole učenik se potiče i osnažuje kao temeljni čimbenik pedagoškog procesa, sadržaji odgoja i obrazovanja dobivaju složeniji karakter i strukturu temeljenu na multidisciplinarnoj i interdisciplinarnoj osnovi, a mijenjaju se i položaj i uloga učitelja u pedagoškom procesu. Kurikulumskim ustrojem škola se postupno preobražava u kreativno-inovativnu instituciju.

Suvremena škola otvorenog kurikulumu podrazumijeva i smislen angažman obitelji u kontekstu razvoja partnerskog odnosa te uključivanja roditelja kao aktivnih sudionika u sukonstrukciju školskog kurikulumu (Henrich i Gadaire, 2008; Weiss, Caspe i Lopez, 2006). Takav odnos podržava spremnost za školu, bolji školski uspjeh, kasniji akademski uspjeh, razvoj samopouzdanja i manju sklonost devijantnim oblicima ponašanja (Driessen, Smit i Slegers, 2005; Epstein, 2011; Hornby, 2011). Pojam školskog kurikulumu obuhvaća sve sadržaje, procese i aktivnosti namijenjene ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva i ishoda radi poticanja intelektualnog, osobnog, socijalnog i tjelesnog razvoja učenika. Uz službeni plan nastave i druge programe koje škola provodi, u njemu su prikazane brojne aktivnosti učenika i učitelja po kojima je škola prepoznatljiva. Školski kurikulum temelji se na učeničkoj razini znanja, interesa i sposobnosti, na raznolikosti i složenosti obrazovnih interesa i potreba učenika, roditelja i lokalne zajednice, stalnom porastu znanja te potrebi oblikovanja učenikove osobnosti u svijetu u kojem su prisutne neprestane promjene. Aktivnostima, programima i projektima planiranim u školskom kurikulumu teži se ostvariti ciljeve usmjerene na učenika i njegov razvoj, osigurati stručnu samostalnost, autonomiju i odgovornost učitelja, samostalnost i razvoj škole te uz potporu uže i šire društvene zajednice doprinijeti razvoju učinkovitog i kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava. Kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje u školi podrazumijeva redovitu i dugoročnu suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom u smislu jasno određene odgovornosti za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva škole.

1.4. Skriveni kurikulum

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova podrazumijeva razvoj mreže suodnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji s obzirom na dosegnutu razinu i kvalitetu zapravo određuju njezinu kulturu. Taj međuodnos svih sukonstruktora školskog kurikuluma, u određenom okruženju i vremenskom okviru, može se najbolje vidjeti kroz skriveni, nenapisani kurikulum koji se temelji na duboko ukorijenjenim procesima, pojavama, odnosima i često nesvjesnim predodžbama pojedinca. Giroux (2001) sagledava školu kao društveno mjesto s dvojnim kurikulumom – jednim javnim, formalnim, a drugim skrivenim i neformalnim. Kako se ovim radom žele usporediti stavovi učitelja i roditelja o roditeljskoj uključenosti u sukonstrukciju formalnog, školskog kurikuluma, njihova mišljenja i stavove nužno je povezati i analizirati kroz njihovu uključenost u skriveni, neformalni kurikulum. Stoga je važno razjasniti paradigmu skrivenog kurikuluma kako bi se mogla shvatiti povezanost i njegova protkanost kroz strukturu školskoga kurikuluma.

Skriveni kurikulum jest kurikulum koji nije formalno planiran, koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018). Iz njega proizlazi sve što učenici uče iz fizičkog okruženja, uređenja i pravila škole te odnosa između svih aktera važnih za njezin rad i funkcioniranje. Skriveni kurikulum Ellis (2013) naziva i *prateći kurikulum*, dok ga Bašić (2000) izjednačava s *dopunjujućim* (kao dopuna službenom kurikulumu). Prema Bašić (2000: 171) skriveni je kurikulum „regulativa pedagoške interakcije u školi i značajan je instrument školske socijalizacije, a to znači prikriivenim planom učenja obuhvaća ciljano, ali od sudionika često nezapaženo standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa koje uspostavlja model / situaciju za stjecanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija“. Yuksel (2005, prema Nikšić Rebihić i Novosel, 2018) govori o fizičkom okruženju, ali i psihičkom doživljaju škole, uređenju normi škole te neslužbenim ili neizravnim porukama koje nastavnici šalju učenicima kao važnim čimbenicima školskog kurikuluma. Pavičić Vukičević (2013) iznosi stav da skriveni kurikulum označava vrijednosti koje učenici usvajaju putem načina organizacije škole i materijalnih resursa kojima škola raspolaže. Način na koji je škola organizirana izravno određuje kvalitetu školske socijalizacije koja se može definirati kao način izgradnje stavova, usvajanja normi, pravila, običaja, propisa i vrijednosti (Seddon, 1983, prema Marsh, 1994).

Skriveni kurikulum jedan je od središnjih pojmova kritičke pedagogije i kompleksno područje istraživanja svakodnevnog školske rutine zbog poimanja da su skriveni kurikulum i škola prožeti

prešutnim prihvaćanjem društvenih odnosa obilježenih dominacijom i raspodjelom moći između učitelja i učenika, a u korist učitelja.

Skriveni kurikulum ima velik utjecaj na ono što učenici uče, a iako nisu uvijek svjesni njegova utjecaja, doživljavaju ga kroz svakodnevno životno iskustvo. On omogućava usvajanje društvenih oblika ponašanja koji su bliži odgojnom aspektu nego obrazovnom. Samim nazivom *skriveni kurikulum* označava se implicitnost te neplanirano, prešutno usvajanje znanja, stavova, vještina koje nisu definirane službenim, javnim kurikulumom. Kada se od stvarnog cilja odgoja i obrazovanja stvara odgojni ideal, tj. ono što bi trebalo biti, dolazi do razlikovanja vidljivih i javnih od prikrivenih (implicitnih) ciljeva odgoja i obrazovanja. Javni, službeno objavljeni kurikulum utemeljen je na eksplicitnim, otvorenim sadržajima, dok se sadržaji skrivenog kurikuluma određuju u odnosu na sadržaje objavljenog kurikuluma (Apple, 1992).

Pojam *skriveni kurikulum* prvi je upotrijebio Amerikanac Phillip W. Jackson 1968. u knjizi *Life in Classrooms*, a razradio ga je Benson Snyder. Skriveni kurikulum često se još naziva *nepisani, implicitni ili alternativni kurikulum*, a tumači se kao neformalan sustav škole, tj. prešutni, neizrečeni zahtjevi škole koje učenici trebaju ispuniti. Školska socijalizacija, osim o tzv. službenom programu, ovisi i o onim vrijednostima koje ne moraju uvijek biti artikulirane u zadacima nastave i učenja. Tu se, primjerice, misli na učiteljev stil poučavanja i učenja, međuljudske odnose između učitelja i svih ostalih djelatnika važnih za pravilno funkcioniranje škole, zatim na način upravljanja školom te različite druge čimbenike koji utječu na razredno i školsko ozračje. Marsh (1994) objašnjava razloge zbog kojih je izraz *skriveni kurikulum* tako prihvatljiv da je njegove mehanizme vrlo teško razotkriti. Taj se pojam odnosi na velik dio školskog života o kojemu se mnogo nagađa, a teško se može kvantitativno istražiti.

Skriveni kurikulum može prilično pridonijeti kvaliteti školskog kurikuluma, kao i ostvarivanju zadanih ciljeva. U pedagoškim interakcijama postoje, naime, tri vrste normi/vrijednosti, a to su:

- odgojne norme/vrijednosti koje su svjesno određene kao odgojni ciljevi i koje su obvezne za školske institucije
- odgojne norme/vrijednosti koje učitelj subjektivno procjenjuje vrijednima
- odgojne norme/vrijednosti koje djeluju neosviješteno izvan okvira prethodnih mogućnosti.

Baš zato što su neosviještene, što nisu zastupljene kao cilj učiteljeva djelovanja, te vrijednosti mogu snažnije utjecati od onih koje su nastale svjesno. One uvelike određuju učiteljevu dosljednost u ponašanju, kao i rezultate njegova rada. Učiteljevo ponašanje i postupanje ishod je njegove implicitne filozofije (osobnih uvjerenja, iskustava, teorija) koja je također nevidljiv (skriven) dio rada i školske kulture (Ornstein i Hunkins, 2018).

Skriveni kurikulum objedinjuje javno priznate, neprepoznate i nepredviđene vrijednosti, znanja i stavove koje učenici ističu i preoblikuju u ponašajne životne obrasce (Mlinarević, 2016). Struktura javnog kurikuluma obuhvaća implicitne poruke kroz ciljeve, vrijednosti, sadržaje i očekivane ishode. U interakciji s učiteljima različitih vrijednosnih orijentacija mogu biti skrivena nepisana pravila ili podrazumijevana znanja te svi obrasci ponašanja koji se od učenika očekuju u neformalnoj razini kulture škole. Ti obrasci ponašanja učitelja te socijalna organizacija utječu na učenike koji sudjeluju u socijalnoj interakciji u nastavi te na taj način grade, proširuju skriveni kurikulum škole. Apple (2012) ishodima skrivenog kurikulumu tumači one stavove, vrijednosti i uvjerenja koje su učenici usvojili i prihvatili, a na njih je utjecala cjelokupna kultura škole, dakle nisu izričito navedeni u javno dostupnim kurikulumskim dokumentima. Većina znanstvenika slaže se sa stavom da se skriveni kurikulum manifestira u kulturi škole, a kultura škole u skrivenom kurikulumu, osobinama i odnosu učenika međusobno, učitelja prema učenicima, prema roditeljima i lokalnoj zajednici, vrijednostima, stavovima, navikama i običajima koje njeguju i razvijaju.

Tako Vican i sur. (2007) navode da se *kultura škole* ogleda u organizaciji prostora, interakciji s učenicima na svim razinama, svakodnevnim navikama, običajima i radnjama svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Veugelers i Vedder (2003) također slično ističu da se skriveni kurikulum odražava u vrsti i kulturi škole, osobinama učitelja, predmetu koji učitelj poučava, vrijednostima i stavovima koje učitelji smatraju važnima i koje prenose kroz nastavne metode i didaktičke materijale, kroz svoje ponašanje prema učenicima, ali i prema ostalim učiteljima. Skriveni se kurikulum stoga najčešće doživljava kao sredstvo školske socijalizacije jer učenici preko njega uče strategije i tehnike socijalizacije koje će im biti potrebne u daljnjem životu. Učinci skrivenog kurikulumu ovise o vrijednosnim stavovima pojedinaca i dominantnom sustavu vrijednosti društva u kojem škola djeluje te ukupnom ozračju, tj. kulturi škole. Sari i Doganay (2012, prema Mlinarević, 2016) proveli su istraživanje s učenicima koji su sudjelovali u društvenim aktivnostima i otkrili da je problem discipline bio naglašeniji s učenicima koji nisu bili

zainteresirani za društvene aktivnosti. Učenici koji su sudjelovali u društvenim aktivnostima razvili su veći osjećaj pripadnosti školi i imali su bolju percepciju kvalitete škole. Učenici koji su sudjelovali pokazali su tolerantnije ponašanje prema vršnjacima, prema učiteljima, ali i učitelji prema njima.

Jukić (2013: 2) ističe da se „skriveni kurikulum ogleda u kulturi škole, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju. Postojanje skrivenih (namjernih ili nenamjernih) ciljeva odgoja i obrazovanja smanjuje transparentnost cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, otežava identifikaciju stvarnih ciljeva sustava kao i upravljanje i kontrolu nad njim“. Mlinarević (2016: 5) navodi da *kulturu škole* čine „jednako i javni, propisani kurikulum i skriveni kurikulum jer je svakodnevni život škole obilježen pojedincima koji sa sobom donose svoje identitete kojima se većim ili manjim dijelom mogu uklopiti u dominantnu kulturu škole. Kultura škole podrazumijeva njezinu cjelokupnu povijest, institucionalni kontekst u kojem se ostvaruje odgojno-obrazovni proces te sudionike toga procesa koji su kreatori kulture odgojno-obrazovne ustanove.“ Skriveni kurikulum u odgojno-obrazovni proces ne prenose samo učitelji već i nenastavno osoblje, lokalna zajednica i društvo u cjelini, vlast, politika, vjerske zajednice i mediji.

Cubukcu (2012) je proveo istraživanje čiji je cilj bio utvrditi utjecaj podržavajućih aktivnosti (sportske aktivnosti, izvannastavne aktivnosti, obilježavanje važnih datuma) na skriveni kurikulum i stavove učenika koji sudjeluju u tim aktivnostima. Rezultati su pokazali da su vrijednosti sastavni dio školskog kurikuluma te da uključenost učenika u podržavajuće aktivnosti ima značajan pozitivan utjecaj na formiranje vrijednosti, vjerovanja, stavova i normi važnih za funkcioniranje života škole i kvalitetu međuljudskih odnosa.

Zakonski okviri djelovanja škole donose se nacionalnim kurikulumom, a školskim se usmjerava rad škole, njezin individualni napredak i razvoj. Poboljšanje kvalitete pojedine škole postiže se poticajnim okruženjem za učenje, kvalitetnim vodstvom i međuljudskim odnosima, profesionalnom kompetentnošću učitelja, kvalitetnom suradnjom s obitelji učenika, razvojem uvjerenja koja potiču uspjeh i zadovoljstvo učenika, a podrazumijeva pozitivnu školsku kulturu i klimu.

Skrivenim kurikulumom prožet je cjelokupni odgojno-obrazovni proces. Kroz skriveni kurikulum i učenici i učitelji oblikuju vlastite odgojno-obrazovne stavove i međusobne odnose u razredu, usvajaju nove navike, izgrađuju vrijednosne stavove, socijaliziraju se primjenjujući i prihvaćajući obrasce ponašanja specifične za njihovu odgojno-obrazovnu sredinu. Stoga se elementi skrivenog kurikuluma odnose na učenje stavova, vrijednosti, normi i uvjerenja često izraženih u obliku pravila, rituala i propisa. Pozitivni ili negativni utjecaji skrivenog kurikuluma ovise o vrijednosnim stavovima pojedinca, o dominantnom vrijednosnom sustavu društva u kojem se škola nalazi te ukupnom razredno-nastavnom i školskom ozračju.

Autori Ito, Kubota i Ohtake (2020) u svom su istraživanju ispitali dugoročne posljedice kurikuluma osnovne škole na formiranje socijalnih preferencija. Rezultati su pokazali da se skriveni kurikulumi u javnim osnovnim školama uvelike razlikuju po regijama i ovise o različitim čimbenicima. Učenici u čijim se školama prakticiralo sudjelujuće i kooperativno učenje bili su više altruistični, kooperativni u odnosu s okolinom te su imali razvijeniji individualni i nacionalni ponos. Suprotno tome, učenici u čijem je obrazovanju bio naglasak na tradicionalnom, činjeničnom poučavanju imali su manje razvijene navedene osobine. Rezultati, dakle, upućuju na to da osnovnoškolsko obrazovanje kao mjesto rane socijalizacije, a posebno čimbenici skrivenog kurikulumu, imaju važnu ulogu u formiranju cjeloživotnih socijalnih preferencija. Isto tako, rezultati su pokazali važnost utjecaja osnovnog obrazovanja na naknadno formiranje sklonosti, što implicira na to da obrazovanje, kroz formiranje preferencija, oblikuje budućnost društva te utječe na stvaranje ljudskog kapitala.

Al.qomoul i Al.roud (2017) proveli su istraživanje skrivenog kurikulumu u četiri dijela: (a) definicija skrivenog kurikulumu, (b) metode ispitivanja skrivenog kurikulumu, (c) potencijalni utjecaji skrivenog kurikulumu na učenje učenika i (d) načini nošenja sa skrivenim kurikulumom. Rezultati su pokazali da skriveni kurikulum nije samo zbirka mnoštva obrazovnih sadržaja nego i sustavni, planirani obrazovni postupak, da skriveni kurikulum nije ograničen na određeno mjesto ili vrijeme, nego da ga se može naći na mnogim mjestima i u različito vrijeme, da su učenici, uz ostale sudionike, samo jedan od čimbenika pronalaženja skrivenog kurikulumu te da nas skriveni kurikulum u školi prati cijelo vrijeme, svugdje i u svakoj aktivnosti koju radimo. Također se pokazalo da skriveni kurikulum ima primjetan utjecaj na uspjeh učenika u nastavnim predmetima,

na interes za učenje te na oblikovanje učeničkih etičkih i moralnih vrijednosti i stavova učenika u pozitivnom, ali i u negativnom smislu.

Anyon (1980) u svom članku *Društvena klasa i skriveni kurikulum rada* napisanom na temelju istraživanja provedenog u pet javnih osnovnih škola tvrdi da postoje skrivene implikacije u odnosu između kvalitete obrazovanja i društvene klase, tj. da društveni slojevi i ekonomski status imaju imperativnu ulogu u školovanju. Autorica smatra da navedene škole pripremaju učenike za određene karijere na temelju njihove trenutačne društvene klase te da se razlike povećavaju od radničke do srednje klase, pa zatim do više srednje i bogate klase. Istraživanje je otkrilo da bi to moglo ovisiti o učitelju koji uređuje kurikulum, njegovoj kvaliteti, kreativnosti, motivaciji za rad i stavovima više nego o nastavnom kurikulumu. Autorica naglašava da bi učitelje stoga trebalo poticati da u svoje učionice ugrade skriveni kurikulum koji neće isticati razlike i u kojem će se učenici dobro osjećati bez obzira na svoj društveni status te će na taj način uspostaviti kulturu u učionici koja opovrgava dokaze i podatke prikazane u članku J. Anyon i pruža zdravu kulturu i okoliš u učionici kroz pozitivni skriveni kurikulum.

Iako škole obećavaju jednake mogućnosti svim učenicima, to u stvarnosti nije tako jer školski kurikulum obuhvaća različite aspekte školskog života koji mogu pozitivno i negativno utjecati na učenike. Socijalne karakteristike, rasne, etničke, jezične i spolne samo su neki od čimbenika koji utječu na odluke, načine i organizaciju rada škole. Međutim, pod utjecajem učitelja i vodstva škole moguće je svesti na minimum negativan utjecaj navedenih čimbenika na skriveni kurikulum, otkloniti ga i učiniti prevladavajućim pozitivan utjecaj. Najjednostavniji način za to jest razvijanjem partnerskog odnosa, ravnopravnim uključivanjem učenika u donošenje odluka, učenjem i stjecanjem praktičnih, životnih vještina i znanja.

Autorica Jukić (2019) ističe da je sistematizacija vrijednosti koje predstavljaju osnovu odgojno-obrazovnog rada u školama jedno od osnovnih pitanja vezanih uz razvoj i napredak odgojno-obrazovnog sustava svakog modernog društva i razvijene zemlje. Cilj i svrha obrazovanja ne mogu se svesti isključivo na nastavne sadržaje, metode i oblike rada te evaluaciju nastavnog procesa jer škola ima i skrivene, nedefinirane utjecaje zbog kojih proces usvajanja vrijednosti ne slijedi iste procedure i obrasce kao i proces stjecanja znanja, odnosno akademskog postignuća. Škola je mjesto gdje se odvijaju rast i društveno sazrijevanje, gdje se usvajaju radne navike i druži s vršnjacima, gdje se prihvaća autoritet učitelja i usvajaju „životna pravila“, sustav vrijednosti i kultura društva

u kojem djeca žive. Ornstein i Hunkins (2018) navode da nacionalni nastavni planovi i programi, tj. danas kurikulumi postavljaju iste zahtjeve pred sve škole, očekujući poštivanje istih vrijednosti i slijeđenje istih etičkih i moralnih normi i principa, ali svaka škola na svoj način odgovara na te zahtjeve oblikovanjem svog skrivenog kurikuluma. Autori Kasen, Berenson, Cohen i Johnson (2004, prema Jukić, 2019) navode da unutarnji život škole, osim slijeđenja zakonskih procedura, kurikulumskih dokumenata i školskih politika, gradi odnose, obuhvaća ponašanje i međusobnu komunikaciju između učitelja, učenika, roditelja, stručne službe škole, ravnatelja, administrativnog i pomoćnog osoblja te oblikuje opću atmosferu, klimu unutar škole, stvarajući školski etos, tj. sustav vrijednosti. Od škola se u današnje vrijeme očekuje da djeci i mladima pomognu u usvajanju temeljnih ljudskih vrijednosti poput ljudskog dostojanstva, slobode, dobrote, pravde, solidarnosti, društvene jednakosti, dijaloga, tolerancije, marljivosti, poštenja, mira, zdravlja, očuvanja prirode i čovjekova okoliša te drugih demokratskih vrijednosti koje predstavljaju preduvjete opstanka i razvoja ljudske zajednice, a temeljna su pretpostavka za stvaranje boljeg i humanijeg društva. Škola je, kao sastavni dio društva i vremena u kojem funkcionira, podložna kreiranju i provedbi promjena od strane aktualnih obrazovnih politika. U njoj se, kao aktivnoj društvenoj sredini, reflektiraju aktualni društveni događaji i promjene (socijalne, ekonomske, političke) koje utječu na njezino funkcioniranje. Budući da suvremeni svijet karakterizira složenost, pluralizam i brze globalizacijske promjene na svim područjima društvenog razvoja, škola se treba aktivno prilagođavati, ali usput povećavati i ulogu obitelji kao temeljne jedinice društva kako bi joj se što više olakšao prolazak kroz brze promjene (Jukić, 2019; Small, 2020). Kao sredstvo za potporu obiteljskom angažmanu i učenju djece, ključno je da programi implementiraju strategije za razvoj partnerstva s obiteljima (Henderson i Mapp, 2002). Neizvjesnost vremena u kojem živimo, mnoštvo svakodnevnih izazova te stalne i brze promjene bile su najvidljivije tijekom pandemije. Pritom je kritičko promišljanje značenja obrazovanja postalo društveni imperativ, a planski, strateški pristup pokazao se ključnim. Naime, suradnja i uključenost roditelja u obrazovanje pokazali su se još važnijima, ali i izazovnijima jer su roditelji izravnije uključeni u različite oblike *online* obrazovanja svoje djece, izravnije odgovorni za neke aspekte koje djeca inače ostvaruju u školi (npr. redovitost u izvršavanju zadataka i prisustvovanje nastavi, praćenje realizacije zadanih zadataka, praćenje tehnoloških napredaka važnih za uspješno odvijanje nastave itd.). Istraživanja su pokazala da roditeljima takav oblik nastave stvara veći psihološki pritisak, da je usvojenost odgojno-obrazovnih ishoda učenika manja, da se smanjila pozornost i motivacija učenika, u

mnogim područjima djelovanja povećale su se razlike među učenicima, a komunikacija, suradnja i partnerski odnos s učiteljima i školom postali su važniji nego ikada (IDIZ, 2021; Onyema, Eucheria, Obafemi, Sen i Atonye, 2020; Tonković, Pongračić i Vrsalović, 2020).

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA SUKONSTRUKCIJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Sukonstruktivni pristup školskom kurikulumu potiče suradnju i partnerstvo škole, roditelja i zajednice. Takav pristup podrazumijeva ravnomjeran razvoj svih učenikovih potencijala na području kognitivnoga, emocionalnoga, konativnoga, fizičkoga, socijalnoga i duhovnoga razvoja koji su uvijek u određenoj svezi i relaciji (Mijatović, 1999 a).

Miljak (2005) ističe da pojam sukonstruktivnosti podrazumijeva dinamične, inovativne i kreativne odnose između teorijske koncepcije reforme, uključujući i kurikulum, između timova zaduženih za koordinaciju funkcionalnih čimbenika ustanove, njezine kulture, ljudi u njoj i šire zajednice.

Pojam sukonstruktivnosti kurikuluma seže dalje od uobičajenog učenja nastavnih predmeta (Buljubašić-Kuzmanović, 2012), tradicionalnoga pristupa čiji je cilj učenikovo usvajanje nastavnog plana i programa, te se sve više okreće prema ostvarenju kurikuluma socijalnoga bića škole, u skladu s potrebama učenika (Livazović, 2012). Naime, škola kao odgojno-obrazovna ustanova, osim akademskih postignuća, treba neprestano poticati i pratiti individualni i socijalni razvoj svojih učenika, njihovu osobnu i društvenu prilagodbu, jer su to važna obilježja učenja, zdravoga odrastanja, razvoja i kvalitetne integracije. Ključni elementi navedenih značajki i njihova ostvarenja sastavni su dio školskog kurikuluma koji se neprekidno oblikuje, nadograđuje, razvija, sukonstruira i događa neposredno, na licu mjesta, kako bi se učenici osjećali uspješno i zadovoljno, mogli pokazati svoja znanja, sposobnosti i vještine, učiti na zanimljiv i kreativan način, razumno rješavati sukobe, razvijati suradnju i uspješnije odnose s drugima, biti tolerantniji te stečena znanja i iskustava primjenjivati u svakodnevnom životu (Buljubašić– Kuzmanović, 2012).

„Sukonstruktivni pristup u izradi kurikuluma pretpostavlja da cilj obrazovanja nije samo znanje nego odnos, stav prema znanju, nova konstrukcija i razina znanja koja omogućuje nastajanje i djelovanje odgojne (školske) zajednice“ (Hrvatić i Piršl, 2007: 395).

Slunjski (2011) naglašava da znanje nije statična kategorija koja se usvaja, nego ga oblikuje intelekt svakog pojedinca. Dakle, ne postoje predvidivi načini za prenošenje znanja ili preuzimanje od drugih, pa samim time predavanje ili verbalna poruka nisu ispravan način poučavanja, nego je to jedino aktivno sudjelovanje u procesu učenja.

U procesu zajedničke sukonstrukcije subjekata koji uče, znanje raste, iz čega proizlazi da je proces učenja najsvrsishodniji kada je učenje sudioničko, proaktivno, suradničko i namijenjeno konstrukciji značenja (Miljak, 2009).

Prema Maleš i sur. (2011), shvaćanje znanja kao dinamičke i razvojne kategorije čini osnovu za tumačenje kurikuluma koji se u praksi razvija, izgrađuje i mijenja, a naziva se sukonstruktivističkim pristupom. Pod pojmom sukonstrukcije podrazumijeva se „proces zajedničke izgradnje teorije (o promjenama) i kurikuluma, koji se stvara i razvija u interakciji s realnim ljudima, realnim problemima i u konkretnom socijalnom kontekstu“ (Miljak, 2005: 239).

Takav se kurikulum izvodi kroz raznoliko, kreativno i pedagoški osmišljeno okruženje koje omogućuje ostvarenje različitih potreba i interesa učenika te aktualiziranje širokog spektra njihovih potencijala u procesu učenja. Kvalitetno okruženje koje osigurava kontinuirano konstruiranje i sukonstruiranje kurikuluma moguće je osigurati aktivnim uključivanjem svih sudionika u život škole i oblikovanje školskog kurikuluma. To znači da se proces odgoja i obrazovanja promatra kao komunikacija i interakcija između učitelja, učenika i okoline. Takav pristup podrazumijeva i partnerstvo s roditeljima kao važnim sukonstruktorima kurikuluma na svim njegovim razinama. Partnerski odnos sa školom roditeljima daje osjećaj učinkovitosti, svrhovitosti i važnosti, ali potiče i kvalitetniju komunikaciju s djetetom te doprinosi zdravijem razvoju djeteta na svim razinama (Halloway i sur., 2008, prema Jukić, 2015).

Autori Janik, Janko, Peškova, Knecht i Spurna (2018) proveli su istraživanje čija je svrha bila istražiti stavove gimnazijskih profesora prema reformi kurikuluma i njezinoj provedbi. Iako je postojala podrška glavnim idejama reforme, većina profesora nije ju prihvatila u cjelini. Višestruka regresijska analiza otkrila je da spol, položaj, duljina radnog iskustva i znanje o određenim karakteristikama kurikulumske reforme nisu značajno doprinijeli prihvaćanju nove kurikulumske reforme. Iz toga je zaključeno da se reformske promjene ne mogu provoditi bez potpore struke, tj. odgojno-obrazovnih djelatnika te njihova sveobuhvatnog upoznavanja s predstojećim promjenama, uvažavanja mišljenja i uključivanja u proces sukreiranja kurikuluma.

S obzirom na vrstu aktivnosti djelatnika koji se bave kurikulumskom teorijom, praksom, diseminacijom, zastupanjem, razvojem i evaluacijom kurikuluma, Schiro (2008) sudionike kurikuluma dijeli na praktičare kurikuluma, diseminatore kurikuluma, evaluatore kurikuluma, zagovaratelje kurikuluma, izrađivače kurikuluma i teoretičare kurikuluma. Pod zagovaratelje

kurikuluma svrstava različite interesne skupine: strukovne udruge učitelja i nastavnika, roditelje i učenike u roditeljskim i učeničkim vijećima ili organizirane u udruge civilnog društva, vjerske zajednice, tijela državne i lokalne vlasti, pravobranitelje i druge ustanove povezane sa zaštitom prava i interesa djece. Upravo se u toj podjeli može pronaći teorijska osnova za raspravu o sudionicima kurikuluma kao njegovim legitimnim sukreatorima. Kurikulum kojim se aktivnosti djece ne programiraju, nego im se omogućuje sloboda izbora temeljena na njihovim interesima, karakterizira prividna nestrukturiranost. Međutim, na taj se način ostavlja prostor za doprinos djece u autentičnom oblikovanju aktivnosti, tj. omogućava im se da budu sukreatori odgojno-obrazovnog procesa i sukonstruktori kurikuluma (Malaguzzi, 1998). Primjena kurikulumske pristupa u oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa podrazumijeva ciljno usmjereno promišljanje, konstantno povezivanje i usklađivanje međuodnosa cilja i ishoda. Za konstrukciju kurikuluma izuzetno je važno komunicirati sa svim sudionicima uključenima u odgojno-obrazovni proces (Jukić, 2015).

Pivac (2009) navodi da su oblikovanje „modela“ i mogućih načina organiziranja života i rada u školi legitimno pravo i briga društva, ali sve u funkciji autonomnosti škole i odgovornosti učitelja i učenika za ostvarivanje ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja. Nositelji razvoja i promjena u sustavu odgoja i obrazovanja ujedno su i subjekti toga procesa (učitelji, učenici, roditelji i dr.), ali i svojevrsni korektori tih procesa. Od uspješnosti tih promjena uvelike će ovisiti stupanj razvoja i ugled svake škole, ali i društveni i stručni dignitet učitelja kao bitne odrednice njihova profesionalnog i društvenog statusa.

Istraživanjem Abangma (1981) o rezultatima široke reforme osnovnog obrazovanja na engleskom govornom području države Kamerun koja je obuhvatila neke velike i radikalne promjene u kurikulumu, strukturi, organizaciji, ispitnom procesu, nastavnim metodama i drugim pedagoškim praksama učitelja razredne nastave pokušalo se utvrditi stavove učitelja prema predloženoj reformi, tj. jesu li učitelji pozitivno ili negativno nastrojeni prema nekim prijedlozima i uvedenim promjenama. Pokazalo se da su stavovi učitelja razredne nastave prema različitim reformskim pitanjima bili u korelaciji te odražavali pozitivan zajednički stav u skladu s općim reformskim razmišljanjem. Zaključci na temelju provedenog istraživanja ukazali su na potrebu kontinuiranog stručnog usavršavanja učitelja kako bi pozitivan stav prema kurikulumskim promjenama učitelji uspješno implementirali u nastavni proces.

Istraživanje Nelson (2015) pokazalo je slično, odnosno da učitelji nisu uvijek dovoljno pripremljeni na opseg i izazove tog procesa te da im je prilikom izrade kurikuluma često potrebna stručna pomoć. Pritom su kao najvažnije istaknuli suradnju i osnaživanje prosvjetnih stručnjaka iz tog područja, školske stručne službe, kolega, roditelja, učenika i lokalne zajednice te također dovoljno vremena za pripremu, planiranje i realizaciju.

Škola je „živo biće“. Zato se može reći da ona živi, raste, razvija se i mijenja zajedno sa svim svojim akterima – učenicima, učiteljima, ali i svima koji na bilo koji način sudjeluju u njezinu djelovanju (Jukić, 2015). Škola ima svoju kulturu. Kultura odgojno-obrazovne ustanove može se shvatiti kao „postignuće zajednice koja smatra da je kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse put ka njenom dubljem razumijevanju i mijenjanju, koja zahtijeva kontinuiranu dvosmjernu komunikaciju i recipročne odnose djece, odraslih i okruženja za učenje, te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika“ (Vujčić, 2011, prema Jukić, 2015: 11).

Miljak (2005) ističe da su autori brojnih istraživanja konstatirali neuspjeh reformi obrazovanja ostvarenih tijekom devedesetih godina 20. stoljeća. Navodi samo jedan primjer relativno uspješne reforme u Chicagu, gdje se radilo o nevladinu projektu reforme provedene na velikom uzorku ustanova u trajanju od 8 do 10 godina. Autori nisu unaprijed odredili kurikulum, kao ni teoriju o onome što će se mijenjati. Umjesto toga, teorija i kurikulum oblikovali su se (ili sukonstruirali) tijekom rada u praksi. Autori toga reformskog projekta došli su do zaključka da je najpotrebnije prvo stvoriti unutaraju i vanjsku infrastrukturu za kvalitetno odvijanje odgojno-obrazovnog procesa i za kvalitetnu i primjerenu organizaciju ustanove, a tek potom evaluirati i kontrolirati. U stvarnosti je, međutim, obično suprotno.

Istraživanje provedeno u Makedoniji o utjecaju obitelji i škole kao dvaju ključnih čimbenika na dječji obrazovni razvoj pokazalo je da oba okruženja, obitelj i škola, imaju neke specifične značajke, a kvaliteta i intenzitet tih obilježja određuju njihovu obrazovnu moć i oblikuju obrazovni kontekst djeteta. Istraživanje se usredotočilo na stavove i mišljenja roditelja i učitelja o obliku i sadržaju suradnje, pri čemu se posebna pozornost usmjerila na učestalost, oblik i sadržaj njihove međusobne komunikacije s aspekta učitelja i roditelja. Rezultati istraživanja pokazali su da postoje statistički značajne razlike u mišljenju učitelja i roditelja vezano uz načine, sadržaje i učestalost međusobne komunikacije koje bi mogle biti uzrokom ometanja suradnje obitelji i škole. Iz navedenoga autorice su zaključile da taj nesrazmjer nema pozitivan utjecaj na djetetovu osobnost

te može utjecati na disfunkcionalnost obrazovnih čimbenika, obitelji i škole. Stoga su iskazale potrebu izrade Programa za razvoj suradničkih odnosa između obitelji i škole (PCFS) i stvaranje otvorenog kurikulumuma (Mirascieva i Petrovska, 2015).

Proces izrade kurikulumuma vrlo je složen pa bi ga trebao izrađivati kompetentan tim sastavljen od stručnjaka različitih profila, poput članova znanstveno-istraživačke zajednice, stručnjaka iz područja pedagogije i psihologije te učitelja i nastavnika pojedinih nastavnih predmeta. Osim njih, u tom bi procesu trebali sudjelovati i učenici i roditelji, strukovne udruge u obrazovanju, kulturi, gospodarstvu i drugim područjima, kreatori javnih politika i predstavnici lokalne zajednice, civilnog sektora, vjerskih zajednica i druge zainteresirane osobe. Kako bi se tako nešto ostvarilo, važno je organizirati javne rasprave i savjetovanja u kojima bi se uzeli u obzir svi prijedlozi, ideje u najboljem interesu djece, odnosno učenika. Tek tada, bez obzira na vjerojatna razilaženja u mišljenjima, moglo bi se sa sigurnošću reći da je proces demokratski ustrojen te da poštuje sve sudionike višesmjernu i višeslojnu komunikaciju u kojoj nastaje novi kurikulum kao poticaj sveobuhvatnom razvoju svih djetetovih potencijala (Pavičić Vukičević, 2019).

Uključenošću subjekata iz učenikova okruženja u odgoj i obrazovanje ostvaruju se interesi djeteta, ali i interesi društva za mlade. Partnerskom sukonstrukcijom kurikulumuma svim zainteresiranim i odgovornim sudionicima pruža se mogućnost uključivanja i participacije u izgradnji odgojno-socijalne kulture škole. Na taj način svi sukonstruktori kurikulumuma omogućuju njegovo obogaćivanje te potrebnu pluralnost odgojnih utjecaja podržavajući socijalnu mrežu škole (Pažin-Ilakovac, 2016).

Glavna teza ovoga rada temelji se na suvremenom pedagoškom konceptu škole kao odgojno-obrazovne zajednice čiji se kurikulum oblikuje na temelju partnerskih odnosa škole i roditelja međusobnom sukonstrukcijom i suradnjom.

Suvremena pedagoška paradigma potiče kompetentnost i kompetitivnost pojedinca u svrhu razvoja i konkurentnosti zajednice, a kao primarni zadatak odgoja i obrazovanja promiče poželjne stavove zajednice, poput razvoja partnerskih odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Pritom svi sudionici naglašavaju važnost razvoja kvalitetnih partnerskih odnosa temeljenih na kontinuiranoj edukaciji učitelja i planiranoj suradnji, posebno ističući običaje, kulturne, vjerske, socijalne i obrazovne navike obitelji iz kojih učenici dolaze kroz odnos iskrenosti, povjerenja,

međusobnog uvažavanja, otvorenosti, fleksibilnosti, empatičnosti, razumijevanja obiteljskih životnih prilika, dostupnosti i profesionalizma (Rangelov-Jusović, 2007).

U svojoj društvenoj prilagodbi suvremena pedagoška paradigma slijedi princip svih odgojno-obrazovnih paradigmi koje joj prethode, nastaje kao rezultat društvenih okolnosti, a zauzima tzv. pedocentrističko stajalište stavljajući naglasak na učenika kao središte odgojno-obrazovnog procesa uvažavanjem njegove naravi, sklonosti, interesa, vještina i želja, omogućavajući mu da postane istinski subjekt procesa učenja, prihvaćanjem njegova prirodnog tijeka razvoja te poštivanjem prava na jedinstvenost njegove osobe (Petrović-Sočo, 2009). Sve se to ostvaruje promicanjem humanističkih i demokratskih vrijednosti s naglaskom na važnost i dobrobit međusobne suradnje i pomoći s ciljem razvijanja kulture zajedništva, osuvremenjivanja škole koja odgovara zahtjevima suvremenih pedagoških ideja te oblikuje kurikulum usmjeren na učenika i njegov cjelokupni razvoj. Budući da je odgojno-obrazovni proces temelj razvojnog potencijala svih društvenih aspekata (političkog, socijalnog, kulturnog, ekonomskog itd.) jer utječe na stvaranje dominantnih spoznaja, vrijednosti, mišljenja, ali i modela ponašanja svih njegovih sudionika, može se promatrati kroz stajališta suvremene pedagoške paradigme koja potiče razvoj cijelog spektra navedenih stavova i vrijednosti, a svoje uporište nalazi u sljedećim opisanim teorijama:

- a) konstruktivističke teorije
- b) ekološko-sustavne teorije
- c) teorije socijalnog kapitala.

2.1. Konstruktivističke teorije

Konstruktivizam je znanstveno-spoznajna teorija koja se bavi uvjetovanošću spoznajnih mogućnosti, tj. kako doći do pouzdanog znanja (König i Zedler, 2001). Glavni argument ove teorije tumači da naša percepcija svijeta nije jednostavna slika stvarnosti. Kao teorija učenja, konstruktivizam naglašava načine i mehanizme na kojima ljudi stvaraju sliku svijeta. Konstruktivistički pristup učenju i poučavanju treba omogućiti učenicima uvjete za stjecanje iskustava u realnom okruženju usvajanjem autentičnih, pouzdanih i provjerenih znanja te osiguravanjem uvjeta njihove primjene u stvarnosti (Purković, 2013).

U svojim počecima konstruktivizam nije nastao kao jedinstvena teorija, već se razvijao u trima smjerovima: kognitivnom, socijalnom i radikalnom. Začetnikom kognitivnog konstruktivizma smatra se Piaget. Njegova su se istraživanja bavila isključivo pojedincem, odnosno načinima na koje mozak u raznim stupnjevima razvoja obrađuje informacije potrebne za razumijevanje svijeta. Smatrao je da mu u tom procesu pomažu kognitivne strukture oblikovane iz prijašnjih iskustava koje omogućavaju povezivanje novog znanja s prethodno stečenim. Ako se stečeno znanje pokaže nedostatnim, mozak stvara nove koncepte osiguravajući održavanje ravnoteže između postojećih struktura (Bay, Ilhan i sur., 2014). S obzirom na to da svaki mozak stvara sebi razumljiv koncept, učenje se odvija kao individualan i dinamičan proces s mnogo različitih ishoda, što podrazumijeva prilagođavanje pristupa i metoda svakom učeniku u načinu realizacije nastavne jedinice (Powell, Kalina, 2009).

Socijalni konstruktivizam proistekao je iz Vygotskyjeve teorije kognitivnog razvoja, a posebnu važnost daje utjecaju okoline koja sudjeluje u oblikovanju spoznajnih struktura. Prema njegovoj teoriji, pojedinac najprije uči uz pomoć međuljudske interakcije, a zatim individualno procesom internalizacije koja dovodi do dubljeg razumijevanja. Vygotsky ističe kako svaka osoba samostalno stvara konceptualne okvire, no za razliku od Piagetove teorije, Vygotsky tumači da se konceptualni okviri upotpunjuju isključivo pomoću interakcije s drugim ljudima (Taber, 2011). U nastavi, prema navedenoj teoriji, glavni bi naglasak trebao biti na interakciji između učenika i učitelja te između učenika u skupini. Pritom Vygotsky posebno važnom smatra ulogu jezika i kulture u kognitivnom razvoju svakog pojedinca jer kroz jezik i kulturu ljudi stječu iskustvo, komuniciraju, percipiraju i razumiju svijet oko sebe. Sposobnost jezičnog izražavanja omogućava pojedincu da prevlada ograničenja vlastite percepcije nametanjem društveno definiranog smisla i značenja (Jukić, 2013).

Zastupnik radikalnog konstruktivizma Ernst von Glasersfeld (1989) u prvi plan stavlja osobnu stvarnost kao jedini čimbenik spoznaje i znanja, neovisnu o socijalno-kulturnom kontekstu koji je okružuje. Stoga se sinteza kognitivnog i socijalnog konstruktivizma kao najznačajnijih konstruktivističkih pristupa (Babić, 2007) čini kao glavna polazišna točka uspješne provedbe odgojno-obrazovne prakse jer naglašava potrebu za individualiziranim pristupom svakom učeniku, ali i ističe važnost socijalnog razvoja koji se može ostvariti jedino konstantnom interakcijom, suradnjom i suradničkim aktivnostima (Blake i Pope, 2008).

Karakteristike spomenutih modela učenja mogu se pronaći u suvremenim inicijativama obrazovne politike (NOK, 2011) kojima se odgojno-obrazovni proces nastoji odmaknuti od tradicionalnog pristupa percipiranja učenika kao objekta nastavnog procesa. U skladu s tim, konstruktivistički pristup edukaciji temelji formiranje znanja na aktivnoj ulozi učenika, značaju osobnog i društvenog iskustva, kao i na spoznaji da se kakvoća znanja te točna i vjerodostojna percepcija stvarnosti individualno razlikuju (Purković, 2013). Konstruktivizam u didaktici i pedagogiji podrazumijeva aktivnost svih pojedinaca, a prije svega aktivnost učenika.

Ipak, usprkos svim pozitivnim stranama konstruktivističke nastave, Kirchner, Sweller i Clark (2006) ukazuju na nekoliko slabih točaka. Naime, oni smatraju da je konstruktivistička nastava, osobito učenje istraživanjem i rješavanjem problema, zasnovana na procesima znanstvene spoznaje i znanstvenoj metodologiji određene znanstvene discipline, uglavnom područja prirodnih znanosti. Kirchner (1992, prema Topolovčan i sur., 2017) iznosi svoje mišljenje da način na koji znanstvenik dolazi do znanstvene spoznaje nije usporediv s nastavom i didaktičkim osmišljavanjem procesa poučavanja i učenja. Mayer (2004) i Kirchner, Sweller i Clark (2006) smatraju da nema dovoljno empirijskih činjenica koje daju veću važnost konstruktivističkom učenju nad učenjem u okolnostima izravnog poučavanja.

Konstruktivistička teorija učenja u današnje vrijeme predstavlja dominantnu teoriju kojom se želi odbaciti tradicionalni način poučavanja te odgojno-obrazovni proces prilagoditi potrebama suvremenog društva. U okviru konstruktivizma učenje se promatra kao sveobuhvatan proces konstrukcije i rekonstrukcije znanja (Babić, 2007). Većina kognitivnih psihologa slaže se u činjenici da se znanje aktivno i konstantno konstruira, tj. da ljudi neprestano traže koherentnost i značenje stvari, pojava i procesa u svojem okruženju, pri čemu se znanje „slaže“ kao aktivna i osobna konstrukcija kojom se stvara realnost (Duffy i Jonassen, 1992, prema Jukić, 2013). Učenici,

dakle, stječu znanje neposredno, sustavno nadograđujući prethodno stečene spoznaje novim idejama, stvarajući tako vlastite interpretacije.

Promatrajući proces učenja iz konstruktivističke perspektive, Palekčić (1999) ističe dječju sklonost razumijevanju svih procesa i oblikovanju čvrstih teorija na temelju relativno malog broja opažanja. U konstruktivističkom smislu poučavanje se shvaća kao poticaj, podrška i savjetovanje, a učenje kao konstruktivan i situacijski proces. Poučavanje je shvaćeno kao poticanje samostalnog učenja autonomnog učenika, a učenje kao poticanje učenika da propituju, ispituju, provjeravaju, potvrđuju ili odbacuju konstrukcije stvarnosti kroz proces aktivnog učenja (Palekčić, 2015a).

Takav proces nastave, u kojem se učeniku pripisuje aktivna uloga, a od nastavnika očekuje stvaranje problemskih situacija i „alata“ za rješavanje problema te pružanje učenicima potpore, mijenja uloge učenika i učitelja (Palekčić, 2015a). Učitelj treba pripremiti poticajnu okolinu u kojoj učenici mogu samostalno učiti i raditi, a koja nudi raznovrsne mogućnosti. Naglasak se stavlja na odnose u procesu učenja, probleme bliske životu, veća se pažnja pridaje procjenjivanju procesa učenja nasuprot rezultatu, višim oblicima znanja, samodjelatnosti učenika i samoreguliranim oblicima učenja (Palekčić, 2015b). Učitelji osiguravaju promjene prilikom promišljanja kurikuluma, procesa učenja i poučavanja i vrednovanja. Stvaranju kurikuluma pristupaju na temelju prijašnjih iskustava učenika i izbjegavaju standardizirani kurikulum. Učenje i poučavanje organizirani su kao procesi smislenih aktivnosti u kojima učenici stječu nova znanja s obzirom na prethodna iskustva i sposobnosti koje pospješuju uz pomoć i suradnju okoline. Strategije poučavanja osiguravaju promišljanje, istraživanje, problematiziranje, interpretaciju i praktične aktivnosti, a izbjegavaju učenje napamet. Takav pristup, naravno, utječe i na metode i načine vrednovanja koji postaju dijelom procesa učenja.

Istraživanje Kasapoğlu (2015) provedeno u javnim osnovnim školama u Turskoj imalo je za cilj utvrditi koreliraju li stavovi učitelja prema promjeni s njihovim shvaćanjima o konstruktivističkoj promjeni kurikuluma i provedbi konstruktivističkih aktivnosti poučavanja i učenja u razredu na razini osnovne škole. Rezultati su pokazali da su učitelji u učionici bili otvoreni za promjene i da su često provodili konstruktivističke aktivnosti poučavanja i učenja u razredu, dok su imali različito shvaćanje o konstruktivističkoj promjeni kurikuluma provedenoj u Turskoj u akademskoj godini 2004./2005. Stavovi učitelja u nastavi prema promjenama bili su značajno povezani s njihovim shvaćanjima konstruktivističkih promjena kurikuluma i provedbom konstruktivističkih aktivnosti

poučavanja i učenja na razini osnovne škole. Osim toga, percepcija učitelja razredne nastave o promjeni konstruktivističkog kurikulumu bila je značajno povezana s njihovom provedbom konstruktivističkih aktivnosti poučavanja i učenja.

Tynjälä (1999) kao osnovna obilježja konstruktivističkoga shvaćanja navodi: važnost i korisnost učenikovih prethodnih znanja, vjerovanja i shvaćanja, pridavanje pažnje njegovim metakognitivnim i samoregulirajućim vještinama i znanjima, stavljanje naglaska na pregovaranje i razmjenu mišljenja kroz rasprave i različite oblike suradnje, upotrebu različitih prikaza koncepata i informacija, potrebu za razvojem nastavnih metoda koje u obzir uzimaju situacijsku prirodu učenja, usmjeravaju se na autentične zadatke i uzimaju u obzir individualne orijentacije učenika te potiču metakognitivne vještine. Kao bitne čimbenike konstruktivističke pedagogije Doolittle i Camp (1999, prema Purković, 2013) istaknuli su sljedeće:

- Učenje se treba odvijati u stvarnom, autentičnom okruženju jer je iskustvo važan poticaj za aktivnost na temelju koje um djeluje, a izgradnja znanja u svijesti učenika uspješnija je ako je potaknuta autentičnim okruženjem.
- Učenje treba uključivati socijalnu interakciju jer ona, bez obzira na teorijsko gledište pojedinog konstruktivističkog pravca, pruža učenicima društveno relevantna znanja i vještine neophodne za potpuni razvoj osobe.
- Nastavni sadržaji i vještine trebaju biti relevantni za učenika. Budući da adaptivnu funkciju znanja naglašavaju sva tri konstruktivistička pravca, može se zaključiti da stečena znanja i vještine učeniku trebaju služiti u svrhu prilagodbe i djelovanja u radnom i socijalnom okruženju. Zato je potrebno često prilagođavati nastavne sadržaje interesima i potrebama učenika.
- Nastavne sadržaje i vještine treba sagledavati iz pozicije učenikova prethodnog znanja. Dakle, novo znanje mora se nadograditi na već postojeće znanje koje učitelj treba otkriti ili prepoznati.
- Učenike treba vrednovati i formativno, na temelju praćenja učinka određene aktivnosti. Svrha formativnog ocjenjivanja jest dobivanje informacija vezanih uz buduće iskustveno učenje te oblikovanje daljnjih zadataka na temelju dobivenih informacija koji će učenika dovesti do željenih znanja i vještina, odnosno kompetencija.

- Učenike treba ohrabrivati na samoregulaciju, samoposredovanje i samosvijest. Svi konstruktivistički pravci polaze od tvrdnje da učenici svojom aktivnošću izgrađuju znanje i razumijevanje. Aktivnost obuhvaća mentalnu komunikaciju i samoorganizaciju iskustva, zahtijeva od učenika regulaciju vlastitih kognitivnih funkcija, posredovanje pri stvaranju novih značenja iz postojećih znanja i formiranje svijesti o aktualnim strukturama znanja.
- Učitelj prvenstveno treba biti voditelj i savjetnik u procesu učenja, a ne predavač. Različiti konstruktivistički pravci ne gledaju jednako na ulogu učitelja u nastavi. Kognitivni konstruktivizam podržava učitelja kao voditelja u nastavnom procesu u onoj mjeri u kojoj će svojim djelovanjem olakšati obradu sadržaja učenicima.
- Učitelj treba omogućavati i motivirati različita gledišta, načine tumačenja sadržaja, rješavanja problema, raznovrsnost prezentiranja sadržaja, poticati interpretaciju vlastitih iskustava učenika i socijalnu interakciju jer su to temeljni preduvjeti učinkovite izgradnje znanja u kognitivnom konstruktivizmu.

Sve navedeno ne predstavlja isključivo konstruktivistička načela, već je riječ o čimbenicima koje su mnogi teoretičari predlagali tijekom vremena, a moguće ih je, bez obzira na različit pristup teorijama učenja, prepoznati u svim oblicima reformskih pedagoških i didaktičkih ideja i pokušaja promjena u odgojno-obrazovnom sustavu.

Dakle, iz opisanoga može se zaključiti da je konstruktivizam polazište za razumijevanje aktivnoga učenja u individualnom smislu, što se dalje nadopunjuje sociokonstruktivizmom, koji je ključan u shvaćanju aktivnoga učenja u socijalnom smislu. Važnost sociokonstruktivizma za aktivno učenje ogleda se u proširivanju kognitivnih modela u kontekst učenja i poučavanja, na načine kojima se integriraju afektivne i socijalnokulturološke varijable (Palekčić, 2015a).

Sociokonstruktivizam kao teorijski okvir različit je od Piagetova (kognitivnog) konstruktivizma, pa se stoga može smatrati nadogradnjom Piagetove teorije. Osnovna razlika između tih dviju teorija nalazi se u utjecaju okoline. Utemeljitelj sociokonstruktivističke teorije jest Lev Vygotsky. Za razliku od Piageta, koji naglasak stavlja na individualno shvaćanje nove informacije, Vygotsky ističe važnost okoline u kojoj se ta informacija usvaja (Kalina i Powell, 2009; Liu i Matthews, 2005). Budući da je škola mjesto socijalizacije učenika, nastavu je potrebno sagledavati kroz

sociokonstruktivističku teoriju. U sociokonstruktivizmu naglašavaju se dva elementa: okolina i trenutna učenikova razina znanja. Zagovornici sociokonstruktivizma ističu važnost stalne isprepletenosti teorije i prakse, povezanost teorijskih gledišta s praksom i praktičnom organizacijom sustava. Interakcijom s okolinom učenik nadograđuje svoju trenutačnu razinu te prelazi na višu. Odgovornost učitelja pritom je uspostaviti interaktivnu atmosferu poučavanja u razredu, pri čemu je dijete aktivni sudionik, a njegovo je znanje polazište za učiteljevo vođenje učenja (Daniels, 2001, prema Gazibara, 2018).

Ipak, autori Pšunder i Ribič Hederih (2010) ističu i neke kritike sociokonstruktivističke teorije. Naime, kako se u toj teoriji naglašava važnost aktivnog sudjelovanja učenika u procesu učenja, smatraju da se može dogoditi da u komunikaciji dominira nekolicina iznimno aktivnih, otvorenih i komunikativnih učenika. Introvertni učenici mogli bi ostati zapostavljeni. Kako bi se međusobna interakcija proširila na sve učenike, osnovnu ulogu ima učitelj kao koordinator nastavnog sata jer do izražaja trebaju doći njegove pedagoško-psihološke i didaktičko- metodičke kompetencije te umijeće vođenja procesa odgoja i obrazovanja. U skladu s time, učitelj treba imati na umu važnost aktivnosti svih učenika i pravodobno djelovati kako bi se spriječila dominacija pojedinaca. Druga kritika odnosi se na dodatno opterećenje učitelja koji, da bi se kvalitetno pripremili i vodili interaktivni sat, moraju posjedovati dodatne kompetencije. One, naravno, pozitivno utječu na osposobljenost učitelja, no kako je za stjecanje dodatnih znanja i vještina potrebno uložiti dodatan trud i vrijeme, to bi se moglo percipirati kao još jedan vid opterećenja učitelja.

Unatoč negativnim kritikama, socijalni konstruktivizam, u kojemu učenik uz potporu učitelja sam istražuje, izgrađuje i oblikuje svoje znanje, osnova je nacionalnih kurikuluma većine zemalja, pa tako i Nacionalnog okvirnog kurikuluma Republike Hrvatske (NOK, 2011).

Watkins i sur. (2007, prema Gazibara, 2018) smatraju bitnima dva modela primjene u razrednom kontekstu: konstrukcijski model (učenje kao individualno stvaranje smisla) i sukonstrukcijski model (učenje kao stvaranje znanja s drugima).

Prvi model usredotočuje se na učenike kao individue.

- Učenici aktivno sudjeluju, ispituju i istražuju.
- Učenici su uključeni u aktivnosti kako bi razvili razumijevanje i kreirali osobno značenje kroz refleksiju.
- Učenički rad dokaz je konceptualnoga razumijevanja, ne samo dosjećanja. Učenici primjenjuju znanje u kontekstima stvarnoga života.
- Učenici su suočeni s izazovnim kurikulumom koji je kreiran kako bi razvio dublje razumijevanje.
- Učitelji se koriste različitim iskustvima učenika kako bi kreirali učinkovito učenje.
- Učitelj traži od učenika da razmišljaju o tome kako uče, objašnjavaju kako rješavaju probleme, razmišljaju o svojim poteškoćama u učenju, razmišljaju kako mogu postati bolji učenici, isprobavaju nove načine učenja (Thomas, 2003).
- Zadaci procjene su izvedbe/prikazi razumijevanja temeljeni na mišljenju višega reda.

(Watkins i sur., 2007, prilagođeno prema Brown i Fouts, 2003)

Slika 2. „Model konstrukcije: Učenje = individualno stvaranje smisla“

Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave (izvor: Watkins i sur., 2007; prema Gazibara, 2013: 21)

Drugi model obuhvaća šira pitanja razreda, kao što su razredna klima i društveni aranžmani, koji su također bitne sastavnice aktivnoga učenja.

- Učenici rade zajedno kako bi poboljšali znanje.
- Učenici pomažu jedni drugima učiti kroz razgovor.
- Ciljevi učenja pojavljuju se i razvijaju tijekom ispitivanja/istraživanja.
- Učenici kreiraju proizvode jedni drugima i za druge.
- Učenici pristupaju izvorima izvan razredne zajednice.
- Učenici razmatraju najbolje načine podržavanja učenja u zajednici.
- Učenici pokazuju razumijevanje o tomu kako grupni procesi unaprjeđuju njihovo učenje.
- Socijalne strukture u razredu promiču međuovisnost.
- Učenici pokazuju javnu/društvenu odgovornost, uključujući upravljanje razredom.
- Zadaci procjene zajednički su proizvodi koji pokazuju povećanu kompleksnost i bogatu mrežu ideja.

(Watkins, 2005, prema Watkins i sur., 2007)

Slika 3. „Model sukonstrukcije: Učenje = stvaranje znanja s drugima“

Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave (izvor: Watkins i sur., 2007; prema Gazibara, 2013: 21)

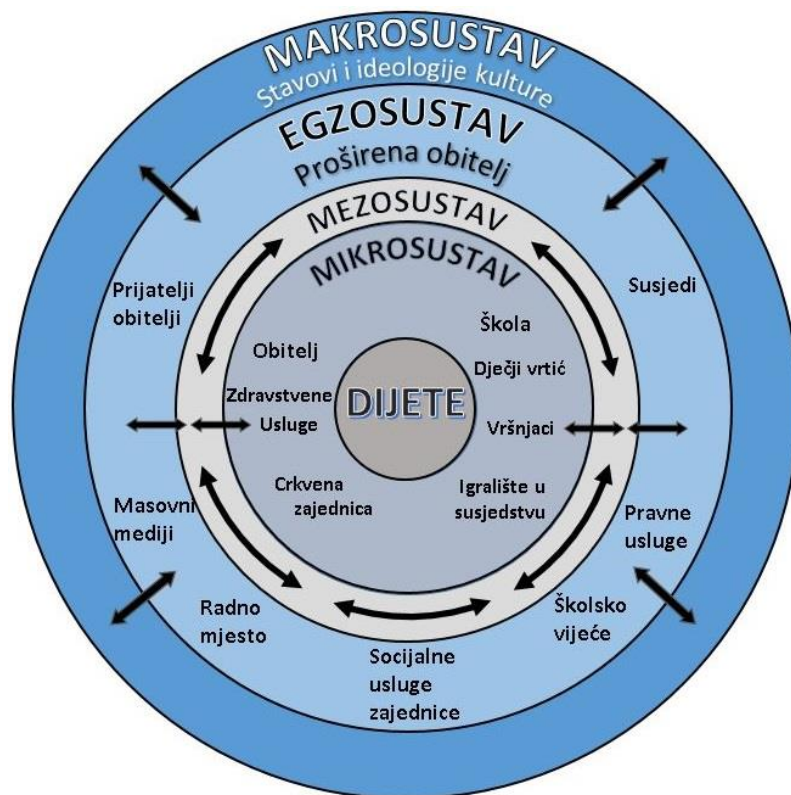
Iz svega navedenog može se zaključiti da se oba konstruktivistička pristupa međusobno nadopunjuju, da su jednako važni te da tvore teorijski okvir za razvoj aktivnoga učenja koje se temelji na prethodno stečenim spoznajama na kojima učenici grade vlastite interpretacije.

Sociokonstruktivizam podrazumijeva interdisciplinarni pristup učeniku, ali i učitelju. Stoga se o nastavnim metodama mora temeljito promišljati, što znači da je važno uzimati u obzir individualne razlike učenika, ali i obilježja razreda kao cjeline. Tijekom nastavnog procesa treba se, osim na spoznajnu komponentu, paziti i na osobna uvjerenja, koncepte i postojeća znanja jer je

jednak naglasak na individualnom shvaćanju stvari, pojava i procesa, ali i na suradnji, komunikaciji i zajedničkim otkrićima. Sve navedene čimbenike moguće je postići isključivo aktivnim procesom učenja i poučavanja u kojemu učenik i učitelj ostvaruju svoje uloge primjenom odgovarajućih nastavnih metoda, strategija i postupaka, nastavne tehnologije, socijalnih oblika rada i ostalih sastavnica nastavnog procesa.

2.2. Ekološko - sustavna teorija

Teorija ekoloških sustava teorijski je model istraživanja dječjeg (ljudskog) razvoja koji se usredotočuje na pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu (Vasta, Haith, Miller, 2005). Razvio ga je američki psiholog ruskog podrijetla Urie Bronfenbrenner početkom 80-ih godina prošloga stoljeća te zauzima značajno mjesto u suvremenim pristupima procesima socijalizacije i razvoja djeteta. Cilj ovoga znanstvenika bio je skrenuti pozornost teoretičara razvojne psihologije na važnost utjecaja okoline u kojoj djeca odrastaju na njihov razvoj, kako bi se poradilo na poboljšanju njezine kvalitete. On nije prvi koji je uvidio važnost okoline u razvoju djeteta, ali uz pomoć svoje teorije već postojećim tezama dao je znanstveni i konceptualni okvir. Bronfenbrenner (1994) iznosi stav da je za cjelokupno poimanje ljudskog razvoja potrebno sagledati čitav ekološki sustav u kojemu se taj razvoj odvija.



Slika 4. Bronfenbrennerov ekološki model okoline (izvor: Vasta, Haith i Miller, 2005: 61)

Nadalje, Bronfenbrenner (1994) smatra kako je za razumijevanje razvoja čovjeka neophodno uzeti u obzir ekološki sustav u kojemu se razvoj pojavljuje. Taj sustav, u čijem je središtu dijete, čini pet

organiziranih socijalnih podsustava koji potiču i usmjeravaju njegov razvoj. On se odvija kroz procese složene recipročne interakcije između aktivnog pojedinca te osoba, stvari i simbola u njegovoj neposrednoj okolini. Aktivan pojedinac kreativno usvaja svijet okoline. Ona istodobno utječe na njega, pa proces prilagodbe u smislu pravog međusobnog odnosa postaje neophodan i ostvariv (Bronfenbrenner, 1994, Gudjons, 1994, prema Gazibara, 2018).

Sustav najbliži djetetu ima na njega neposredan utjecaj, a oni koji su mu dalje utječu na njega posredno. *Mikrosustav* predstavlja one sredine koje su djetetu najbliže i s kojima je ono u izravnom, bliskom kontaktu, npr. obitelj, škola, igralište ili susjedstvo. On nije konstantan i mijenja se kako dijete raste. *Mezosustav* je splet međudnosa raznih mikrosustava, npr. susjedstvo, škola, prijatelji, šira obitelj i sl. Naglasak se pritom stavlja na kvalitetnu međusobnu interakciju svih subjekata jer ona izravno utječe na dijete. Zatim se nadovezuje *egzosustav*. On predstavlja socijalno okruženje koje utječe na dijete, ali u kojemu dijete ne sudjeluje izravno (susjedstvo, lokalna vlast, radno mjesto roditelja). Zatim slijedi *makrosustav*, koji se odnosi na kulturu (uvjerenja, stavove) u kojoj dijete živi, zajednicu i tradiciju unutar koje je odgajano te medije i javnu politiku koja utječe na organizaciju sustava (npr. politiku unutar škola i sl.). On nema izravan utjecaj na razvoj djeteta, već preko egzosustava i mikrosustava utječe na dijete. *Kronosustav*, koji je Bronfenbrenner posljednji dodao, sadrži i međusobno povezuje ranije navedene podsustave, odnoseći se na promjene i dosljednosti tijekom vremena, ne samo u karakteristikama osobe već i okoline koja ga okružuje (npr. promjene u strukturi obitelji tijekom odrastanja, socioekonomski status, radni odnos...) (Gazibara, 2018). Što su ti sustavi povezaniji, to će djetetovo odrastanje biti sigurnije i skladnije. Međudnos svih sustava određen je karakteristikama samog djeteta. U tom kontekstu Bronfenbrenner (1994) ističe kako je svaka osoba specifična po svojim sposobnostima prilagođavanja, toleriranja i kreiranja svoje životne okoline. Isto tako, važno je naglasiti primjetne razlike unutar svake okoline, između njih, ali i unutar društva u talentima, temperamentima, karakterima, ljudskim odnosima sa svakom novom generacijom, tj. svakim novim vremenom. Stoga se može reći da ekološko-sustavna teorija predstavlja polaznu točku za promišljanje ne samo o zdravlju pojedinca nego i o društvenom zdravlju.

Bronfenbrenner (1979) tvrdi da postoje dva okolišna uvjeta neophodna za ljudski razvoj:

1. Barem jedna odrasla osoba mora bezuvjetno voljeti dijete.

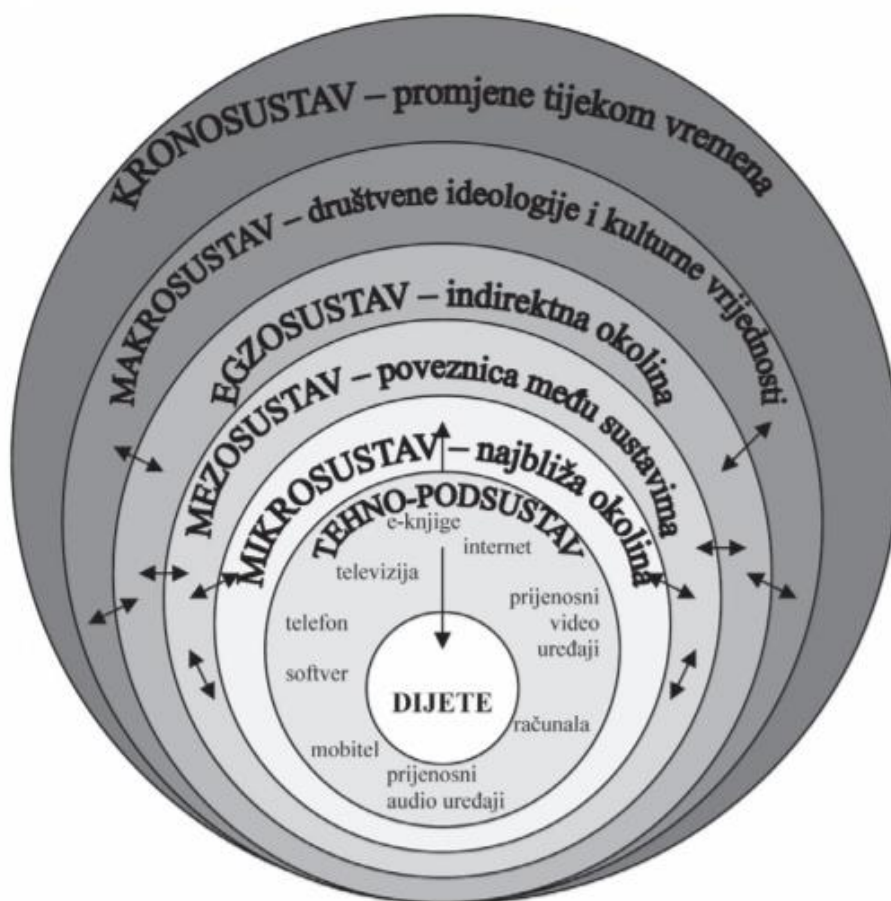
2. Odrasli moraju bodriti i podupirati svoje dijete te provoditi kvalitetno vrijeme s njim u domu, ali i izvan njega.

Odgovornost društva jest uvesti promjene koje će pomoći roditeljima osigurati miran i sretan razvoj svojoj djeci. Da bi se to ostvarilo, potrebno je poticati suradnju između dijelova mezosustava, npr. obitelji i škole – roditelji i učitelji trebaju razvijati partnerski odnos kako bi dijete razvilo maksimum svojih sposobnosti, vještina i kompetencija. Škole se, kao mikrosustavi, trebaju uključiti u društvene projekte, tj. egzosustav, kako bi djeca razvila svijest o zajednici u kojoj žive. Ako se pozitivne interakcije s okolinom razvijaju u smjeru poticanja djetetovih urođenih predispozicija za razvoj sposobnosti, doći će do izražaja i skriveni potencijali koji mogu polučiti iznenađujuće dobre rezultate. No ako kod djeteta i postoji dobra biološka osnova, a ono je odgojno zanemareno, njegova inteligencija neće doći do izražaja (Vasta, Haith, Miller, 2005). Dakle, Bronfenbrenner (1979) zaključuje da su dijete i njegova okolina u stalnoj interakciji na transakcijski način te da dijete posjeduje čitav niz osobnih značajki od kojih su najvažnije one koje opisuje kao *razvojno poticajne*, tj. one koje mogu utjecati na ljude na načine koji su važni za dijete.

Bronfenbrenner je cijeli život radio na teoriji ekoloških sustava, kontinuirano je mijenjajući i prilagođavajući društvenim promjenama. Osim kronosustava kao ploda kontinuiranih promjena ekološko-sustavne teorije, posljednje je promijenio odrednicu „ekološki“ u „bioekološki“ jer je osim okolišnih čimbenika uzeo u obzir i biološke čimbenike. Stoga se, iako općeprihvaćenog naziva ekološko-sustavna teorija, od 2006. godine naziva bioekološkim modelom.

Govoreći o društvenim odrednicama i razlikama koje se pojavljuju sa svakom novom generacijom, prirodno se nametnula potreba razmatranja utjecaja moderne tehnologije na osobni, ali i društveni razvoj pojedinca, prvenstveno na socijalne vještine (Johnson, 2010). Imajući to u vidu, Johnson i Puplampu (2008, prema Eret, 2012) predlažu novi sustav unutar postojećih u ekološkoj teoriji: tehnosustav (slika 5). Iako bi imao polazište kao podsustav djetetova mikrosustava (djetetov pristup internetu u domu, školi, zajednici), postaje i dio mezosustava, makrosustava i egzosustava, kada se u tu interakciju ljudi i medija uključuju roditelji, vršnjaci, članovi zajednice i raznih institucija te drugi predstavnici društva, kulture ili obrazovanja (Eret,

2012). Tehnosustav kao novi znanstveni termin obuhvaća područje virtualne okoline (stvarnosti) u kojoj se dijete susreće s tehnološkim (elektroničkim) komunikatorom koji mu, kao i ostali članovi njegove okoline, pruža i prenosi određene informacije na sebi karakterističan način (Polić, 2003). Potreba za stvaranjem tehnosustava javila se s obzirom na to da su elektronički mediji dulje vrijeme, pogotovo u najnovijim okolnostima nastave na daljinu, postali važan i nezaobilazan dio dječje svakodnevice, a time i dio njihova rasta i razvoja. Možda više nego u ostalim interakcijsko-komunikacijskim odnosima, i upravo zbog svoje specifičnosti, takva vrsta komunikacije svakodnevno je podložna promjenama i donosi određene inovacije jer dijete komunicirajući na taj način prilagođava svoje djelovanje i ponašanje.



Slika 5. Ekološki tehno-podsustav (Izvor: Johnson 2010; prema Eret, 2012: 35)

Ekološko-sustavna teorija kroz interakciju svih svojih sustava i podsustava naglašava važnost utjecaja različitih čimbenika iz bližeg i daljnjeg okružja na djetetov razvoj, kao i na formiranje odgojnih vrednota, stavova i uvjerenja tijekom njegova odrastanja. Ona predstavlja spoj psiholoških, bioloških i društvenih disciplina u onom mjerilu u kojem se one odnose na razvoj individue u određenom društvu. Stoga je u suvremenim uvjetima sve brojnijih utjecaja razumljiv interes za kvalitetu, način i učestalost međusobnih odnosa svih čimbenika koji grade učenikovu socijalnu mrežu (Pažin-Ilakovac, 2015).

Autori Downer i Myers (2010, prema Ljubetić, 2014: 4) opisali su ekologiju školovanja kao „organizirani sustav interakcija i transakcija između osoba (roditelji, učitelji, učenici), okruženja (dom, škola) te institucija (zajednica, vlada) usmjerenih na pružanje potpore razvojnog i obrazovnog napretku učenika u razdoblju od vrtića do završetka srednje škole.“

Najveća važnost za rast i razvoj djeteta pridaje se obitelji kao zajednici u kojoj se taj proces primarno odvija i u kojoj ono stječe prve dojmove o međuljudskim odnosima te modelima socijalnog ponašanja. Škola je, kao i obitelj, dio mikrosustava, sredina koja dijete snažno usmjerava u izgradnji socijalnih odnosa i razvoju društvene i građanske kompetencije te ga upućuje na daljnje razumijevanje i snalaženje u mezosustavu, egzozustavu, makrosustavu, pa i tehnosustavu. Stoga je kvalitetna međusobna suradnja u duhu partnerskog odnosa tih dvaju čimbenika od velike važnosti jer su obje sredine dužne ispunjavati načelo „najboljeg interesa djeteta“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

Partnerstvo se kroz ekološko-sustavnu teoriju tumači kao dinamična i multidimenzionalna kategorija s priznatom zajedničkom odgovornosti aktera za djetetovu akademsku karijeru i razvoj (Ljubetić, 2014). Zbog toga se u novijim istraživanjima partnerskog odnosa unutar razvojno-ekološkog modela naglasak stavlja na mnoštvo elemenata unutar različitih sustava koji doprinose ili otežavaju partnerski odnos svih sudionika. Razvojno-ekološka teorija uzima u obzir ključne promjene u odnosima između djeteta, ustanove (vrtića, škole), roditelja i zajednice s obzirom na djetetov prijelaz iz jednoga sustava u drugi te načine na koja se te interakcije ističu u potpori učeniku. Najsnažnije na razvoj partnerskog odnosa utječu čimbenici iz mikrosustava s kojima pojedinac ostvaruje izravne dvosmjerne interakcije koje imaju svoj kontinuitet. Utjecaj čimbenika drugih razina posrednog je i oscilirajućeg karaktera. Komro, Flay i Biglan (2011) u svom su istraživanju predstavili program za značajno povećanje udjela uspješnog razvoja mladih ljudi iz

četvrti s visokom stopom siromaštva. Naime, rezultati provedenog istraživanja pokazali su da čimbenici mikrosustava poput socijalnog statusa, visine prihoda, životnih uvjeta, razine školovanja, zdravstvenog statusa itd. imaju velik neposredan utjecaj na odnose unutar obitelji, interakciju sa školom i vršnjacima, što u konačnici utječe na kognitivni razvoj, socijalno-emocionalnu kompetenciju, odsustvo psihološkog i bihevioralnog ponašanja i tjelesno zdravlje djeteta. Komro, Flay i Bigland (2011) zaključili su da uključenost šire zajednice kroz integrirane pristupe i programe može snažno utjecati na poboljšanje socijalnog i fizičkog okruženja u obitelji, školi, vršnjačkoj skupini i susjedstvu jer su ti odnosi od vitalne važnosti za promicanje optimalnog dječjeg zdravlja i dobrobiti tijekom rasta i razvoja. Teorija ekoloških sustava kaže da sredina s kojom dijete dolazi u kontakt, bilo izravno ili neizravno, utječe na razvoj djeteta. Proces razvoja i sazrijevanja djece kroz životne promjene u smjeru odrastanja rezultat je složenih i međusobno povezanih čimbenika na individualnoj i obiteljskoj razini te na razini zajednice.

Ipak, unatoč svim prevladavajućim pozitivnim stranama ekološko-sustavne teorije, treba uzeti u obzir i kritike, od kojih jednu iznosi Bandura (1997) te ističe da se u ovoj teoriji ne pridaje odgovarajuća pažnja individualnim psihološkim potrebama djeteta i njegovoj samoučinkovitosti, nego više različitim modelima učenja koji naglašavaju socijalizaciju i društvenu interakciju. Primjer nalazi kod djece rastavljenih ili preminulih roditelja kod kojih mogu biti naglašeni introvertiranost i psihološki problemi u smislu ostvarivanja komunikacije.

U tom kontekstu treba posebno istaknuti da su škole sredine u zajednici koje imaju povezujuću ulogu jer dolaze u izravan kontakt s učenicom (mikrosustav) i izravno su povezane s lokalnim kontekstom s kojim je učenik u međuodnosu (mezosustav). Jedna od glavnih značajki ove teorije jest spoznaja da postoji dinamična interakcija među različitim subjektima unutar istih ili različitih razina ekološkog sustava te da se njihovi učinci odražavaju na razvoj pojedinca u pozitivnom ili negativnom kontekstu. To podrazumijeva kurikulumsko partnerstvo svih subjekata koje treba započeti odmah na početku integracije djeteta u odgojno-obrazovni sustav kroz intenzivnu i kvalitetnu suradnju s roditeljima, a zatim je proširivati i na subjekte iz lokalne zajednice vezano uz različite zadaće i ciljeve škole. Tako će se kroz pojam partnerstva svih sustava individualno pristupiti svakom djetetu, osigurati međusobna suradnja i razmjena informacija u cilju zadovoljavanja potreba svakog učenika ponaosob.

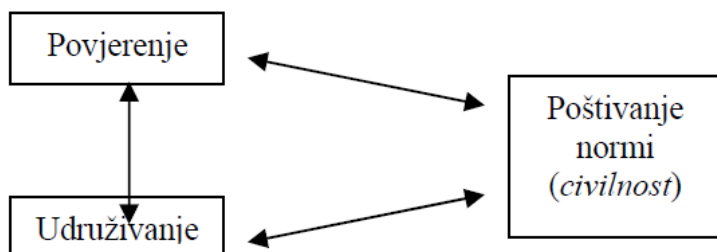
Zloković i Vrcelj (2010) iznose da rast i razvoj djece promatran iz konteksta ekološkog modela proizlazi iz osobnih crta ličnosti, kulturalnog i socijalno-ekonomskog konteksta, obrazovanja i drugih utjecaja na mikrorazini i makrorazini. Dakle, ekološka perspektiva naglašava važnosti koordiniranog djelovanja svih subjekata u djetetovu okružju na procese sazrijevanja i socijalizacije poticanjem suvremenih partnerskih odnosa temeljenih na odgovornosti, angažiranosti, jednakopravnosti i povjerenju s ciljem djetetova cjelovita socijalnoga, emocionalnoga, bihevioralnoga i akademskoga razvoja.

2.3. Teorija socijalnog kapitala

Teorija društvenog ili socijalnog kapitala (engl. *social capital*) jedna je od najutjecajnijih i najpopularnijih koncepcija koje su se pojavile u društvenim znanostima posljednjih desetljeća 20. stoljeća (Adler i Kwon, 2002; Coleman, 1988; Fukuyama, 2000; Putnam i sur., 1993).

Socijalni kapital može se definirati kao „skup kulturnih osobina koje stvaraju i održavaju međusobno povjerenje i suradnju među članovima određene društvene zajednice“ (Štulhofer, 2003: 80). Drugim riječima, to je skup okolnosti u zajednici i obilježja zajednice koja pospješuju njezinu učinkovitost, produktivnost, zadovoljstvo itd. Škola je, kao društvena zajednica djece i mladih, ključno i još uvijek nezamjenjivo mjesto razvoja socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala neke zajednice u kojemu se odvija proces odgoja i obrazovanja (Pažin-Ilakovac, 2016). Jedna od interpretacija odgoja kaže da je to „svjesna, namjerna, društveno organizirana, pedagoški osmišljena djelatnost radi ostvarivanja ljudskih težnji postizanja ideala i odgojne svrhe – izgrađivanja potpunih i uljuđenih ljudskih osobnosti“, a obrazovanje „organizirani pedagoški proces stjecanja znanja i razvijanja spoznaje“ (Hrvatska enciklopedija mrežno izdanje, 2020). Oba su procesa u međuzavisnom odnosu. Obrazovanje se smatra sastavnim dijelom odgoja i pedagoškoga djelovanja koje se izravno povezuje s intelektualnim odgojem te je kao složen društveni fenomen osnova društvenog razvitka. To znači da u velikoj mjeri utječe na brzinu i razinu napretka društva.

Društveni kapital sastoji se od triju dimenzija (slika 6). Prva od njih, *povjerenje*, označava inicijalnu spremnost na suradnju s bližom i širom okolinom. Druga dimenzija, *udruživanje*, blisko je povezana s prvom, jer ima ulogu poticanja povjerenja i spremnosti na suradnju omogućavajući zajedničko ostvarivanje interesa koji su izvan dosega pojedinačnih napora. Posljednja dimenzija, *poštivanje normi* rezultat je međusobne interakcije prvih dviju dimenzija i njihov oslonac. Poštivanje normi nedjeljivo je od mišljenja da se isto ponašaju drugi jer se upravo na tome temelji povjerenje i spremnost na udruživanje pojedinaca (Štulhofer, 2003).



Slika 6. Struktura socijalnog kapitala (izvor: Štulhofer, 2003: 2)

Odgojno-obrazovne ustanove stoga kroz sve oblike rada trebaju promovirati društveni kapital na način da prenose važnost dobre komunikacije, interakcije, rješavanja sukoba, stvaranja društvenih kontakata, discipline, rada u skupinama i tako potiču razvoj svih triju dimenzija društvenog kapitala te na taj način sudjeluju u formiranju osobe koja će težiti suradničkom rješavanju problema – kako vlastitih tako i društvenih (Euler i Freese, 2012).

Budući da obrazovanje stvara uvjete za slobodan razvoj osobnosti, ono se smatra općim društvenim dobrom te je kao takvo u međunarodnom pravu definirano kao pravo za sve ljude, posebno za djecu. Osobnost, društvo i obrazovanje međuzavisni su i djeluju u interaktivnom odnosu: društvo ne bi moglo postojati bez pojedinaca i obrazovanja, a osobnost bez društva i obrazovanja ne bi imala ljudske karakteristike i ne bi dosegla civilizacijsku razinu. Naime, stvaranje uvjeta za pravednu i demokratsku raspodjelu obrazovanja predstavlja civilizacijsku tekovinu i kriterij demokratske razvijenosti suvremenih država. Sustavom raspodjele znanja, obrazovanje pruža mogućnost da svi ljudi steknu određena zvanja i društvene uloge koje im ujedno donose i društveni položaj (Šuran, 2018).

Ljudski i društveni kapital dva su područja koja se međusobno upotpunjavaju jer stupanj obrazovanja i odgojno-obrazovne ustanove imaju za cilj i povećanje društvenog kapitala. Ljudski kapital raste razmjerno stupnju obrazovanja stanovništva neke zajednice. Povećanje ulaganja u ljudski kapital, odnosno u obrazovanje, znači ulaganje u formalno, ali i cjeloživotno obrazovanje te razvoj društvenog kapitala. Na taj se način svim društvenim slojevima u skladu s njihovim mogućnostima i razinom kulturnog kapitala (Bourdieu, 2003) omogućava lakši pristup informacijama, veća briga o vlastitom zdravlju te aktivnije sudjelovanje u društvenom životu, što

opet pridonosi aktivnijem, odgovornijem i kritičnijem ponašanju građana, izboru demokratske vlasti i ostvarivanju vladavine prava (Bejaković, 2004, prema Babić, 2004).

Društveni kapital može se mjeriti na mikrorazini, makrorazini, ali i mezorazini. U kontekstu mikrorazine (obiteljski odnosi) odnosi se na postojanje osjećaja povezanosti između roditelja i djece, odnosno kvalitete komunikacije koja razvija povjerenje i osjećaj povezanosti. U kontekstu mezorazine (škola) visok se socijalni kapital prepoznaje u postojanju suradnje između roditelja i škole te između samih roditelja. Kvalitetna suradnja, tj. partnerstvo omogućava poštivanje normi, međusobno povjerenje i osjećaj zajedništva. Nasuprot tome, škole s niskim socijalnim kapitalom karakteriziraju izoliranost, nepovjerenje i nepoštivanje normi vezanih uz rad škole (Pažin-Ilakovac, 2016). Socijalni kapital također se može mjeriti i na razini zajednice (makrorazina), pri čemu sredine s visokim socijalnim kapitalom karakterizira povezanost njihovih članova, povjerenje i osjećaj pripadnosti zajednici (npr. članstvom u građanskim udrugama koje promoviraju civilno društvo).

Kada se govori o kapitalu, važno je spomenuti teorijske koncepte francuskog sociologa i filozofa Pierrea Bourdieua (2003), koji razlikuje tri vrste kapitala: društveni, ekonomski i kulturni. Potonji je izrazito važan kada se govori o obrazovanju jednakih mogućnosti. Kulturni kapital Bourdieu dijeli na utjelovljeni, objektivirani i institucionalizirani. Utjelovljeni kulturni kapital podrazumijeva one vrijednosti koje pojedinac stječe vlastitim naporom, pa tako postanu njegov sastavni dio, utjelove se. Objektivirani kapital podrazumijeva sva materijalna kulturna dobra koja pojedinac posjeduje (npr. knjige, umjetnine itd.). Posljednji, institucionalizirani kulturni kapital podrazumijeva legalno stečene akademske titule. Bourdieu naglašava da prednost pri stjecanju svih vrsta kapitala imaju djeca čiji roditelji posjeduju veći kulturni kapital (Krolo, Marčelić i Tonković, 2015). Takav stav potkrijepio je konceptom habitusa. Habitus se odnosi na način života pojedinca. On izgrađuje njegov stil i oblikuje njegovu osobnost. Bourdieu smatra da učenici različitih klasa i različitog kulturnog kapitala različito percipiraju, vrednuju i shvaćaju socijalni svijet, a ta se različitost najviše odražava u procesu socijalizacije. Djeca iz različitih klasa kroz život različito stječu utjelovljeni i objektivirani kulturni kapital jer u svoj habitus implementiraju kulturu iz okoline koja ih okružuje, ponajprije roditelja. Ako je ekonomski kapital roditelja viši, omogućuje djeci lakši pristup takvoj vrsti kulture. Samim time, djeca roditelja viših klasa u prednosti su jer posjeduju kulturološke predispozicije koje im pružaju mogućnost lakšeg napretka u obrazovanju jer kapital

koji posjeduju pogoduje akademskoj zajednici. Za razliku od njih, habitus djece roditelja nižih klasa kulturno je siromašniji. Prva mogućnost za njih da se susretnu s kulturom društvene zajednice jest polazak u vrtić ili školu (Sorić, 2012). Međutim, i tu su djeca viših klasa u prednosti jer su u razdoblju rane socijalizacije već usvojila određeni habitus koji im olakšava snalaženje u novom okruženju. Time se dolazi do zaključka kako školski sustav ne pruža društvenu jednakost jer se djeca u njega već u početku uključuju s različitim kulturnim kapitalom i različitim predispozicijama. Postojanje povezanosti kulturnog kapitala i obrazovnog postignuća učenika dosad je bilo predmet brojnih istraživanja i teorijskih razmatranja. Istražujući razvoj socijalnog kapitala na mikrorazini, istraživanje autora Dumaisa (2002) pokazalo je da djeca s većom razinom kulturnog kapitala češće nastavljaju školovanje u usporedbi s djecom istih obrazovnih postignuća, ali manjom količinom kulturnog kapitala. Isto su tako Burušić i sur. (2010), testirajući znanja učenika u razrednoj i predmetnoj nastavi u školama u Republici Hrvatskoj, otkrili povezanost između obrazovanja roditelja i obrazovnih postignuća djece. Riječ je o kontinuiranoj razlici oko jedne trećine ispitnih rezultata svih školskih predmeta. Prema tom istraživanju, najveća se razlika mogla uočiti između djece roditelja s nezavršenom srednjom školom i onih čiji su roditelji završili srednju školu. Rečić (2003) je svojim istraživanjem potvrdio pretpostavku da neki čimbenici obiteljskih prilika (školska sprema, broj djece, materijalno stanje, bolest) mogu utjecati na odgojno-obrazovne rezultate učenika. Djeca iz obitelji boljeg materijalnog stanja, s manjim brojem djece i višom razinom obrazovanja roditelja postizala su bolje odgojno-obrazovne rezultate od djece iz obitelji lošijeg materijalnog stanja i s nižom razinom obrazovanja roditelja. Rezultati istraživanja autora Connel, Spencer i Aber (1994, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006) pokazali su da obiteljska atmosfera (međusobna komunikacija, povjerenje, osjećaj pripadnosti i sl.) može oslabiti ili pojačati roditeljsku uključenost u život djeteta i njegove probleme, u potporu i pružanje sigurnosti te na taj način pozitivno ili negativno utjecati na djetetovu socijalno-emocionalnu prilagodbu i odgojno-obrazovna postignuća u školi.

Rezultati PISA istraživanja 2009. u Hrvatskoj također su dali umjerenu potvrdu Bourdieuovoj teoriji kulturnog kapitala pokazavši da su količina umjetničkih djela i knjiga kod kuće značajan prediktor obrazovnih postignuća učenika, čak i kada se kontroliraju druge relevantne varijable (obrazovanje roditelja, imovinski status i sl.) (OECD, 2011).

Osim mnoštva čimbenika iz mikrorazine koji su kroz razna istraživanja pokazali svoj utjecaj na razvoj socijalnog kapitala, važnima su se pokazali i čimbenici iz mezorazine i makrorazine.

Holt i Campbell (2004) proveli su istraživanje u SAD-u, u Kentuckyju, o utjecaju školske klime na uspjeh učenika u matematici. Ispitivao se utjecaj školske klime, aktivnosti i načina rada na uspjeh učenika u matematici tijekom dužeg razdoblja, odnosno od 8. do 12. razreda. Rezultati su pokazali da su uključivanje roditelja u školske aktivnosti, komunikacija s učiteljem i dodatne konzultacije pri svladavanju obrazovnih ishoda školskog kurikulumu znatno utjecali na postizanje boljeg uspjeha u matematici. Dakle, pravilnom organizacijom pojedinih aktivnosti škola može pozitivno utjecati na školski uspjeh, može motivirati i učenike i roditelje, potaknuti ih na rad, pružiti pomoć i osigurati bolje rezultate. Rezultati longitudinalnog istraživanja u američkim školama Israela i sur. (2001) pokazali su da učenici koji su uključeni u neke religijske ustanove u prosjeku postižu bolje odgojno-obrazovne rezultate. Može se pretpostaviti kako tim učenicima uključenost i pripadanje nekoj zajednici pruža osjećaj sigurnosti i bliskosti koja im pomaže i u školskoj sredini. Isto istraživanje pokazalo je da su ekonomska nejednakost i (ne)razvijenost neke zajednice, kao čimbenici utjecaja na njezin socijalni kapital, ujedno i važni za učinkovitost i uspjeh učenika u školi (Pažin-Ilakovac, 2016).

Socijalni kapital se, dakle, smatra općim dobrom izrazito razvojnog potencijala koje nastaje spontano, u povoljnim društvenim uvjetima i optimalnom vremenskom roku. Robert Putnam i Francis Fukuyama, autori koji su se intenzivno bavili pitanjem poticanja rasta socijalnog kapitala, slažu se oko važnosti triju čimbenika toga procesa (Fukuyama, 2000; Putnam, 2000). Prvi je edukacija, odnosno poboljšanje obrazovanja članova zajednice jer potiče svijest o povezanosti osobne i opće dobrobiti te povećava sposobnost udruživanja. Drugi je čimbenik učinkovit pravni sustav koji sprječava zloporabe i mogući gubitak povjerenja. Treći je čimbenik funkcionalna, otvorena i poštena vlast koja mora biti primjer skrbi za opću dobrobit. Međutim, vremenski rok u kojem bi navedeni čimbenici u međusobnoj interakciji trebali dovesti do porasta društvenog kapitala nije definiran (Štulhofer, 2003).

U području odgoja i obrazovanja, socijalni kapital podrazumijeva sve društvene poveznice i odnose koji se mogu uspostaviti kako bi se unaprijedila kvaliteta školskoga kurikulumu. Tu se, prije svega, misli na partnerski odnos obitelji i škole, međuroditeljsku povezanost, komunikaciju učitelja i roditelja, ali i roditelja i šire, lokalne zajednice. Svi su ti međuodnosi važni jer se na taj

način kroz obrazovanje razvijaju društveni kapaciteti kao što su ljudskost, empatija, altruizam, susretljivost, komunikativnost, profesionalne i druge kompetencije.

Sve opisane teorije ističu kontinuirane promjene u razvoju suvremenog društva i škole te u duhu značajki suvremene pedagogije zagovaraju važnost poticanja djetetove autonomije, razvoja samostalnosti, ali i partnerskog odnosa obitelji i škole. Takvim se odnosom želi naglasiti važnost ravnopravne komunikacije, dogovaranja i međusobnog poštovanja (Kolpak, 2006; Maleš, 1996).

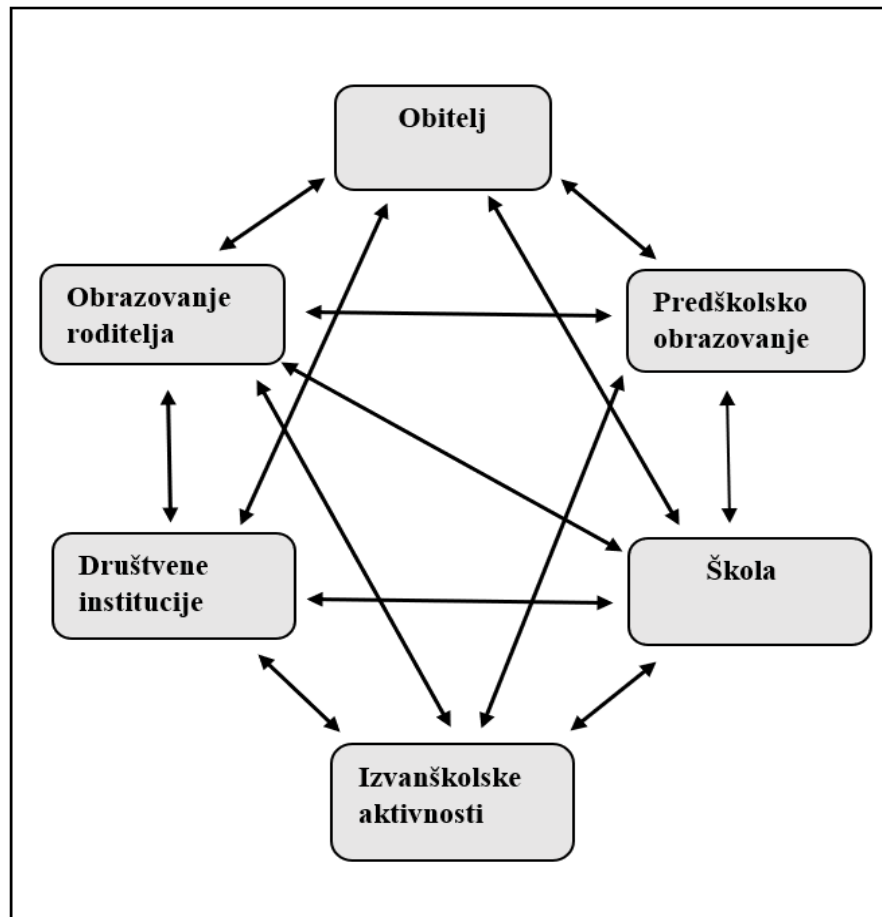
Konstruktivističke teorije zasnivaju se na aktivnoj ulozi učenika, važnosti osobnog i društvenog iskustva (Purković, 2013), ekološko-sustavna teorija zasniva se na uočavanju važnosti utjecaja okoline u kojoj djeca odrastaju na njihov razvoj kroz pet organiziranih socijalnih podsustava (Brofenbrenner, 1994), a teorija socijalnog kapitala podrazumijeva skup okolnosti i obilježja u društvenoj zajednici koja pospješuju njezinu učinkovitost, produktivnost, zadovoljstvo itd., pri čemu je škola najvažnije mjesto razvoja socijalnog, kulturnog i ekonomskog kapitala kojim se odvija proces odgoja i obrazovanja (Pažin-Ilakovac, 2016).

Dakle, sve tri teorije zastupaju razvoj demokratskih odnosa odraslih i djece kroz interaktivan pristup potreban društvu u perspektivi i viziji njegova budućega razvoja. U takvu demokratskom društvu roditeljima se pruža mogućnost davanja doprinosa u sukonstrukciji kurikuluma usmjerena na dijete. Oni vlastitim zahtjevima i očekivanjima prema učiteljima i školi, sa željom uspostavljanja partnerskih odnosa, žele aktivno surađivati i usmjeravati rast i razvoj vlastitoga djeteta (Kosić, 2009).

Stoga je neophodno u suvremenom svijetu zadržati trend kontinuiranih promjena i usavršavanja školskih kurikuluma te na taj način planski i organizirano doprinosti razvoju obrazovanja svojih građana. Sustavnim mijenjanjem i usavršavanjem školskih kurikuluma s jedne se strane čuva tradicija, a s druge strane razvijaju one kvalitete koje su prijeko potrebne za život i napredak društva u 21. stoljeću.

3. ODNOS ŠKOLE I OBITELJI KAO PREDIKTORA USPJEŠNE REALIZACIJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Mnoštvo različitih čimbenika, u međusobno mnogostrukim odnosima, utječe na cjelokupni razvoj djeteta. U sklopu harvardskog obiteljskog istraživanja Harvard Family Research Project (2006) razrađena je mreža čimbenika koji obogaćuju djetetov kognitivni i socijalni razvoj od predškolskog doba, tijekom školovanja pa do završetka škole. U procesu odgoja i obrazovanja djeteta (Harvard Family Research Project, 2006), ovisno o njegovoj dobi, na različite su načine uključeni obitelj, vrtić, škola i društvena zajednica koji svojim specifičnostima i međusobnom interakcijom utječu na sve aspekte razvoja djetetove osobnosti.



Slika 7. Mreža čimbenika koji potiču razvoj djece i mladih od rođenja do adolescencije

Izvor: Harvard Family Research Project (2006: 42); A Network of Supports for Children and Youth From Birth Through Adolescence

Osim što se odgoj i obrazovanje odvijaju u obiteljskoj, predškolskoj i školskoj sredini, učenici mogu istražiti svoje interese i unaprijediti znanje i vještine i u izvanškolskom okruženju. Kako društvo danas očekuje od djece i mladih da dublje istražuju teme iz različitih područja sadržaja i da razviju kritičko razmišljanje, vještine rješavanja problema i analitičke vještine, odgojno-obrazovne ustanove postaju prostori u kojima bi se kroz kurikulume trebao omogućiti razvoj različitih interesa.

Isto tako, sadržaji izvan škole, poput knjižnica, muzeja te raznih drugih vrsta izvanškolskih aktivnosti koje se bave širokim spektrom znanstvenih, tehnoloških i umjetničkih interesa, aktivnosti građanskog angažmana i pripremnih iskustava za fakultet, postaju sve važniji za individualno učenje. Digitalni mediji privlače mlade zbog gotovo neograničenih mogućnosti kreativnog izražavanja, uključivanja u rješavanje društvenih pitanja te povezivanja i suradnje s drugima. Te promjene znače da se i obiteljski angažman u promicanju učenja i razvoja djece mijenja te da i roditelji moraju držati korak s promjenjivim okruženjem. Više nije prikladno ni plodno usredotočiti obiteljski angažman isključivo na ono što se događa u školi, nego je potrebno prihvatiti koncept brojnih mogućnosti dostupnih za učenje bilo gdje i bilo kada (Lopez i Caspe, 2014; Patton i Caspe, 2014). Dakle, obitelji i učitelji u školama i izvanškolskim okruženjima dijele odgovornost za pomoć djeci u otkrivanju i proširivanju njihovih interesa te poticanju i iskušavanju novih načina učenja. Zajednička odgovornost znači da obitelji i učitelji uspostavljaju odnose i komuniciraju informacije ne samo o strukturi programa nego i o učeničkim težnjama i o tome kako se sve sastavnice mogu mijenjati, nadograđivati i podupirati (Pattison i Dierking, 2012).

Velik broj istraživanja potvrđuje pozitivan odnos između obiteljskog angažmana i učeničkih ishoda. Harvard Family Research Project od 1999. godine sastavlja godišnju bibliografiju recenziranih članaka u časopisima, doktorskih disertacija i izvješća o obiteljskom angažmanu te otad bilježi rezultate brojnih istraživanja koji opisuju prednosti obiteljskog uključivanja za akademski, društveni i emocionalni razvoj djece i karaktera. Među ključnim odgojno-obrazovnim strategijama roditelji ističu pojam „rast i razvoj načina razmišljanja“ potičući tako djecu da se usredotoče na trud i uče iz neuspjeha (Dweck, 2006). Roditelji također njeguju karakterne osobine kao što su hrabrost i samokontrola, atribute povezane s jakim akademskim uspjehom (Duckworth, Petterson, Matthews i Kelly, 2007).

Međutim, kako se obitelji razlikuju po svojoj strukturi, socijalnim i pedagoškim kvalitetama, ekonomskim mogućnostima i organizaciji života u obitelji, svaka će obitelj zbog svog specifičnog statusa različito utjecati na školski uspjeh učenika. Rezultati istraživanja Rečić (2003) i Duncan i Murnane (2011) o povezanosti socijalno-ekonomskog stanja obitelji i školskog uspjeha učenika ukazali su na pozitivnu i značajnu povezanost između školskog uspjeha i obiteljskih prilika. Ustanovljeno je da su učenici koji su živjeli u povoljnijim obiteljskim uvjetima ostvarivali bolji uspjeh u školi od učenika koji su živjeli u lošijim obiteljskim uvjetima te su bili i bolje prilagođeni i radije su dolazili u školu.

Dakle, budući da zbog ekonomskih razloga ne mogu sve obitelji svoj djeci omogućiti pristup izvanškolskim aktivnostima i programima u zajednici, odgojno-obrazovne ustanove trebale bi pratiti interese i potrebe djece i roditelja te u suradnji s lokalnom zajednicom implementirati u svoje kurikulume što više programa i aktivnosti. Konstruktivan i sadržajan kurikulum pruža učenicima podršku i fleksibilnost da usmjere svoje interese i unaprijede svoje kompetencije, često na iskustvene, praktične načine kroz različite metode poučavanja i učenja te da promiču pristupe učenja temeljene na timu, dajući učenicima priliku da razviju pozitivne odnose s vršnjacima i odraslima i stječu cjeloživotne kompetencije karaktera (Barron, 2006).

Zajedno, obitelji, škole i zajednice mogu stvoriti puteve za djecu i mlade da istraže svoje interese u svim razredima i prijelaznim razinama obrazovanja. Ovisno o dobi i interesu učenika, roditelji imaju različite uloge. Mlađa djeca trebaju više podrške i strukture, ali kako sazrijevaju, počinju preuzimati veću odgovornost za vlastito učenje. Prijelazna razdoblja, poput razredne i predmetne nastave u osnovnoj školi ili prelazak u srednju školu, posebno su ključno vrijeme za održavanje obiteljskog angažmana. Izravniji obiteljski angažmani, poput pomaganja u izvršavanju zadataka kod kuće, uobičajeni su u osnovnim godinama, ali s vremenom opadaju, a uobičajeniji angažmani za starije uzraste dolaze u obliku postavljanja visokih obrazovnih očekivanja, poticanja sudjelovanja u programima nakon škole i razgovora o fakultetu i karijeri (Bouffard i Weiss, 2014).

Stoga su kontinuirana i skladna suradnja, partnerstvo, pozitivni međuljudski odnosi, međusobno povjerenje, uvažavanje i zajednička odgovornost učenika, učitelja i roditelja iznimno važni kao glavnih čimbenici odgojno-obrazovnog procesa jer je inače gotovo nemoguće usmjeravati odgojne utjecaje, kao što je teško i ostvariti osnovne ciljeve odgoja i obrazovanja.

Unatoč pokazateljima niza istraživanja da uključenost roditelja u školske aktivnosti pozitivno utječe na učenike i njihovo školsko postignuće, a poticajno i na učitelje i roditelje, ista istraživanja pokazala su i da 75 % roditelja ne koristi mogućnosti koje im se pružaju. Istraživanje Margetić i Krapac (1992) u hrvatskim osnovnim školama pokazalo je da je samo 22 % stručnih suradnika svoju suradnju s roditeljima ocijenilo kao jako dobru. Slično je pokazalo i istraživanje Marušić, Ristić Dedić, Pavin Ivanec i Jurko (2006) – da je vrlo visok postotak učitelja i roditelja uglavnom zadovoljan međusobnom suradnjom, no to se odnosilo na tradicionalne oblike suradnje kao što su individualni razgovori i roditeljski sastanci. U istraživanju roditeljske participacije u autorica Pahić i sur. (2010) u Hrvatskoj većina roditelja izrazila je želju za aktivnijim uključivanjem u nastavni proces i u donošenje odluka. Zato škole, programi izvan škole i društvena zajednica mogu zajedno raditi na pružanju pomoći obiteljima, dijeljenju relevantnih informacija i promicanju dvosmjerne komunikacije, a sve to može motivirati obitelji da pozitivno utječu na smjer i uspjeh obrazovanja svoje djece (Powell, Son, File i Froiland, 2013).

Rezultati istraživanja Fenk, Harkness i Super (2020) o čimbenicima školskog uspjeha u sedam različitih uzoraka kulturnih sredina ukazuju na niz sličnosti i razlika u čimbenicima koji se smatraju važnima za uspjeh u školi. Međukulturalne korelacije ocjena roditelja ukazuju na opće slaganje svih sedam kulturnih skupina, posebno između parova iz iste kulturne regije (tj. Italija i Španjolska; Nizozemska i Švedska) ili iste kulturne „obitelji“ (Sjedinjene Američke Države i Australija). Veće slaganje vidljivo je među kulturološki bližim uzorcima, što posebno vrijedi za kognitivne i karakterne čimbenike. Pomaganje djeci da uspiju u školi gotovo je univerzalan zadatak svih kulturnih regija, ali postoji različito shvaćanje pojma školskog uspjeha te dječjih kvaliteta koje vode do uspjeha. Rezultati istraživanja ukazali su na postojanje razlike između američkog naglaska na kognitivnoj kompetenciji i većeg fokusa na socijalnu ili emocionalnu kompetenciju u europskim kulturama, posebice talijanskih i španjolskih roditelja. Rezultati također sugeriraju da su razlike u kulturnim modelima uspješnog školarca složenije od kontrasta kognitivnih i društvenih kompetencija. Kulturni model nizozemskih roditelja razlikuje se od američkog modela po još jednoj dimenziji – samoregulaciji. Nizozemski roditelji pridaju važnost osobinama ličnosti, tj. temperamentu kao važnoj osobini za regulaciju ponašanja i emocija. Švedski roditelji u rezultatima istraživanja cijene asertivnost i otvorenost prema iskustvu svoje djece, ali za razliku od nizozemskih roditelja, ne pridaju toliku važnost temperamentu. Poljski rezultati razlikuju se od primjera svih ostalih kultura jer naglašavaju važnost poslušnosti i poštovanja, za razliku od

trenutačno naglašenih kvaliteta kurikuluma poput poduzetništva. Rezultati ove studije također sugeriraju suptilne, ali značajne kulturološke razlike o relativnoj važnosti različitih kvaliteta za uspjeh djece u školi. Očite su sličnosti između dvaju južnoeuropskih uzoraka (Italija i Španjolska), kao i između dvaju sjevernoeuropskih uzoraka (Švedska i Nizozemska) i dviju kulturnih skupina anglo-baštine (SAD i Australija). Unutar tih parova postoje naglašeni osebujni obrasci. Tako se u talijanskom i španjolskom uzorku čimbenik *dobrog karaktera* pokazao najvažnijim skupom kvaliteta. Kulturni modeli uspješnog učenika talijanskih i španjolskih roditelja podrazumijevaju odgovornost, pouzdanost i dobro ponašanje (Fenk i sur., 2020).

Istraživanje Fenk i sur. (2020) može dati dobre smjernice u prepoznavanju roditeljskih stavova i uvjerenja o čimbenicima školskog uspjeha, što može imati važne implikacije na formalno obrazovanje djece. Prepoznavanje i uvažavanje različitih kulturnih modela školskog uspjeha može pomoći u povećanju svijesti o višestrukim putovima do postignuća i dobrobiti jer ukazuje na različitu perspektivu dobre prakse i u obitelji i u školi. Standardizirani školski kurikulumi možda neće funkcionirati jednako dobro za svu djecu, osobito ako nisu u skladu s roditeljskim kulturnim modelima uspjeha i povezani s obrascima socijalizacije koji se provode kod kuće. Stoga identificiranje kulturoloških modela školskog uspjeha može pomoći učiteljima razumjeti roditeljsku socijalizaciju kod kuće te doprinijeti planiranju smjera suradnje i razvoja partnerskih odnosa u interesu napretka u procesu odgoja i obrazovanja djeteta.

3.1. Škola kao kreator odgojno – obrazovnog i društvenog razvoja učenika

Škola ima bogato društveno-povijesno, kulturno-civilizacijsko i pedagojsko-didaktičko nasljeđe. Ono sadrži mnoštvo paradigmi, različitih teorijsko-metodoloških usmjerenja, organizacijskih modaliteta te raznolikih pristupa, načina, struktura, opsega i intenziteta obrade odgojno-obrazovnih sadržaja. Tu kompleksnost potrebno je poštovati pri svakom pokušaju njezina reorganiziranja i inoviranja, bilo teorijsko-konceptualnog ili sadržajno-organizacijskog karaktera (Pivac, 2009).

Škola se kao najvažnija, najstarija, najmasovnija i najrazvijenija odgojno-obrazovna ustanova tijekom povijesti razvijala i usavršavala u suglasju s razvitkom društvene zajednice. Danas je odgojno-obrazovna djelatnost u školama organizirana, znanstveno-pedagoški osmišljena, programirana, didaktički i metodički zasnovana (Vukasović, 2001).

Stoga, za razliku od „stare škole“ koju je karakterizirao frontalni rad i jednosmjerna komunikacija, suvremena škola treba biti mjesto življenja (Hentig, 1997, prema Valjan-Vukić, 2009), ali i „stvaralačka, humana i socijalna zajednica“ (Previšić, 1999: 10) koja zauzima važno mjesto u razvoju mlade ličnosti i njezinoj socijalizaciji.

Primarna funkcija škole, kao odgojno-obrazovne ustanove, jest pružanje određenih znanja, vještina i navika, razvijanje tjelesne i duhovne sposobnosti i izgrađivanje odlika osobnosti koje čovjeka čine čovjekom. Pritom je osobito važna jednaka usmjerenost škole na obrazovnu i odgojnu funkciju. Ostvarivanjem odgojnih zadaća, obrazovanje dobiva smisao i ljudski pozitivno značenje. To znači da je, osim usvajanja određenih znanja, za učenike podjednako važno da u školi nauče kako živjeti u društvu te kako steći osjećaj vlastite vrijednosti i emocionalne ravnoteže (Vukasović, 2001).

Dakle, škola je mjesto koje, uz obitelj, odgaja i razvija učenika u cjelovitu osobu. Svaka škola predstavlja karakteristično društveno okruženje u kojem učenici, učitelji i roditelji stječu različita društvena iskustva. Kako bi škola razvijala i unaprjeđivala svoje suvremene pedagoške potencijale, potrebno je istovremeno razvijati njezine intelektualne, kulturne, društvene, znanstvene i tehnološke dimenzije.

Budući da se škola definira kao odgojno-obrazovna ustanova, potrebno je razjasniti ta dva pojma. U širem se značenju pod pojmom *odgoja* najčešće misli na proces razvoja čovjeka sa svim njegovim ljudskim osobinama (Silov, 2014), odnosno razvoj psihomotornog, kognitivnog i

afektivnog područja. U užem smislu odgoj se odnosi na neke osobine ličnosti (Vujčić, 2013), tj. samo afektivno područje. Ipak, neki su autori pri definiranju odgoja usmjereni na kognitivno područje. Tako, na primjer, Lenzen (2002, prema Matijević, Bilić i Opić, 2016) strukturalistički pristup odgoju opisuje kao doživotni razvoj izgradnje kognitivnih struktura u međusobnom hijerarhijskom odnosu, a odgoj se usmjerava na pojedinca koji uči i sam odlučuje kako će učiti. Zato Bašić (2009) upozorava na sve češće zanemarivanje odgoja koji se zamjenjuje izrazom omogućavanja učenja. Bognar i Simel (2013) gledaju na odgoj ne samo kao na proces stjecanja znanja nego proces postajanja čovjekom. Najveća se pak vjerodostojnost shvaćanju odgoja može pridati shvaćanju autora Vujčića (2013: 344) „da nema odgoja bez učenja, svaka edukacija predstavlja učenje, ali svako učenje ipak nije odgoj“.

Slično je i s pojmom *obrazovanje*, koji je usko vezan uz učenje i stjecanje znanja. Mijatović (1999 b) ističe da je obrazovanje u funkciji razvoja različitih kognitivnih sposobnosti i stjecanja znanja, vještina i navika, dok Pastuović (2005) pojmom *edukacija* obuhvaća odgoj i obrazovanje. Silov (2014) definira obrazovanje kao plansko, smisleno, organizirano razvijanje kognitivnih sposobnosti i navodi da je to niži rodni pojam u odnosu prema pojmu odgoja.

Dakle, odgoj i obrazovanje procesi su koji se međusobno isprepliću i nadopunjuju te su uvijek u nekom međudnosu kojim se uzajamno obogaćuje osobnost učitelja i učenika, odnosno roditelja i djeteta, a to je osobito važno za rast i razvoj osobnosti (Bratanić, 2002).

Za odgojno-obrazovno djelovanje škole važna je njezina didaktičko-metodička organizacija koja podrazumijeva postavljanje novih ciljeva, primjenu različitih metoda i oblika rada, načina vrednovanja i sl. Kontinuirano stručno usavršavanje i unaprjeđivanje pedagoških i didaktičkih znanja predstavljaju osnovu za dobru organizaciju rada škole (Lasić, 2019) koja podliježe stalnim promjenama i preispitivanjima, posebno nastavnih sadržaja, metoda i sredstava, pa i svoje strukture. Stoga se škola, kao odgojno-obrazovna institucija, koncipira kao mjesto gdje učenici oblikuju i razvijaju svoju osobnost, usvajaju vještine i sposobnosti, stječu moralne, etičke, društvene vrijednosti, usvajaju i usavršavaju svoja znanja, spoznaje i misaone procese kako bi jednoga dana bili korisni sudionici i sukreatori društvenih procesa (Zrilić i Marin, 2019).

U tako strukturiranom odgojno-obrazovnom sustavu bitnu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu kao procesu razvoja demokratskog društva treba zauzimati pojam tolerancije (Jovović, 2017). Ona omogućava prihvaćanje različitosti, esencijalne vrijednosti za razvoj individualnosti i

općeg dobra, spoznavanje raznovrsnih iskustava, misli, osjećaja i djelovanja pojedinaca i društvenih skupina, što je jedna od najvažnijih karakteristika škole kao društvene zajednice. Suvremena škola trebala bi se temeljiti na odgojno-obrazovnom sustavu usmjerenom na dijete, koji mu pruža slobodu, samostalnost i neovisnost u radu, potiče ga na učenje istraživanjem i korištenje vlastitoga iskustva stečenog u interakciji s okolinom te razvija njegovo stvaralaštvo. Sve to važno je kako bi se učenici mogli odgovorno i savjesno odnositi prema svijetu te ga aktivno oblikovati (Bertović, Kokanović i Opić, 2019).

Ipak, kao važna odgojno-obrazovna i institucija društvenog razvoja, škola treba biti spremna na brze promjene i prilagodbe načina i metoda rada. To se pokazalo tijekom pandemije virusa COVID-19, koja je imala posljedice na društvene, ekonomske i kulturne aspekte života u cijelom svijetu i utjecala na redovito funkcioniranje obrazovnih ustanova na svim razinama, s njihovim privremenim gašenjem i nemogućnošću odvijanja nastave licem u lice zbog nužnih epidemioloških mjera. Studija koju su proveli autori José Sá i Serpa (2020) pokazala je da su se te nepredviđene okolnosti pokazale ključnim čimbenikom za preoblikovanje nastave, najviše u vidu provedbe brze edukacije i prilagodbe učitelja na nove digitalne tehnologije kako bi se barem putem medija održala nužna razina interakcije između učitelja i učenika. Pokazalo se da je pandemija pozitivno utjecala na promicanje digitalnih kompetencija i digitalne pismenosti učitelja i učenika, ali se negativno odrazila na kulturu škole u vidu organizacijskih aspekata i međusobne komunikacije. Održavanje socijalne distance utjecalo je na iskustveno učenje, na psihološko-emocionalno-društveni razvoj učenika, na slabiji akademski uspjeh učenika, na razinu usvojenosti odgojno-obrazovnih ishoda, naglasilo je ekonomske razlike među učenicima te nejednake tehnološke mogućnosti (dostupnost interneta) (Magomedov, 2020).

Istraživanje Instituta za razvoj i društvena istraživanja u Republici Hrvatskoj 2021. godine o utjecaju pandemije na obrazovanje provedeno u 161 osnovnoj i srednjoj školi pokazalo je da gotovo 60 % učenika koji su završili srednju školu smatra da je pandemija jako poremetila njihove živote, naglašavajući negativan utjecaj na mentalno zdravlje i uključenost u izvannastavne aktivnosti, hobije i sport. Iz perspektive učenika, organizacijske prilagodbe podučavanju i učenju uzrokovane pandemijom najviše su negativno utjecale na motivaciju, navike učenja, razumijevanje, stjecanje znanja i vještina. Prema rezultatima ankete, najveći nedostaci učenja na daljinu za učenike su mnogi paralelni zadaci s kratkim rokovima i poteškoćama u praćenju *online* nastave, veći zahtjevi

učitelja i pojačan stres. Nasuprot tomu, jasne upute učitelja, zanimljivije i razumljivije predstavljanje sadržaja, mogućnosti traženja pojašnjenja i pravovremene povratne informacije o napretku učenja smatraju se prednostima redovne nastave u učionici. Ipak, učenici kao pozitivnu stranu *online* nastave ističu utjecaj na razvoj digitalnih vještina.

Više od polovine ispitanih učitelja strukovnog obrazovanja složilo se da je pandemija virusa COVID-19 značajno smanjila motivaciju učenika i pozornost u razredu, da su učenici manje uspješni u postizanju ishoda učenja, izvršavanju zadataka i samoučinkovitosti učenja u odnosu na razdoblje prije pandemije. Isto tako, unatoč potpori vlasti, većina učitelja u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju smatra da su se zahtjevi za poslom značajno ili uvelike povećali jer su tijekom pandemije pružali učenje na daljinu i kombinirano učenje (Institut za razvoj i društvena istraživanja, 2021).

Rezultati ovog istraživanja, dakle, preporučuju poboljšanje kvalitete učenja na daljinu i alternativu miješanog učenja te međusobnu podršku i komunikaciju svih sudionika u procesu poučavanja i učenja. Škole bi imale koristi od povećane potpore za korištenje digitalnih sadržaja, razvoja učinkovitih metoda poučavanja i učenja te unapređenja pristupa ocjenjivanju u virtualnom okruženju. Takav pristup olakšao bi praćenje brzih globalizacijskih procesa i društvenih promjena te olakšao aktivno uključivanje u poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa od strane i u korist svih njegovih sukonstruktora.

Istraživanje autora Chaabane, Doraiswamy, Chaabna, Mamtani i Cheema (2021) o utjecaju nastave na daljinu i zatvaranju škola zbog pandemije virusa COVID-19 na djecu također je pokazalo da su najviše poteškoća u prilagodbi imala djeca iz siromašnijih obitelji i djeca s teškoćama u razvoju zbog većeg rizika od povećanja obrazovnih razlika zbog nedostatka podrške i resursa za učenje na daljinu. Zatvaranje škola također je pridonijelo povećanju tjeskobe i usamljenosti mladih, a kod djece je utjecalo na povećanu razinu stresa, osjećaja tuge, frustracije, nediscipline i hiperaktivnosti. Što je dulje trajalo zatvaranje škola i smanjenje dnevne tjelesne aktivnosti, to je veći bio predviđeni porast indeksa tjelesne mase i incidencija pretilosti u dječjoj dobi. Također se pokazala potreba za identificiranjem djece i adolescenata s većim rizikom od neuspjeha u procesu učenja, ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda i problema s mentalnim zdravljem, zbog čega im je bila neophodna podrška tijekom zatvaranja škola.

Zbog takvih rezultata istraživanja, usprkos pandemiji, stavljen je naglasak na povratak nastavi uživo uz prilagođavanje epidemioloških mjera kako bi se smanjili negativni učinci koje je nastava na daljinu prouzročila, a ono što je donijela pozitivno, poput razvoja digitalnih vještina, razvijalo se u sklopu odgojno-obrazovnog procesa, ravnomjerno u jednakim okolnostima i mogućnostima za sve učenike u školskom okruženju (Health, 2020).

Dakle, potrebno je vratiti se u okruženje škole kao zajednice koja počiva na zajedničkim društvenim vrijednostima, demokratičnosti, miroljubivosti, suradnji, toleranciji, pripadnosti istom društveno-civilizacijskom prostoru, razvijajući kod učenika kreativno i kritičko razmišljanje (Radman, 2005). Funkcija školskog sustava, uz aktualni odgoj i obrazovanje, treba postupno poticati osobni i društveni razvoj, a suvremena nastava razvijati kreativnost, utjecati na cjelovit razvoj ličnosti, nastavu zasnivati na učenikovu iskustvu i praktičnom radu, podržavati individualizirani pristup učenju i poučavanju, interdisciplinarnost i inicijativnost (Koludrović i Rajić, 2019).

Sve navedeno postići će se ako škola uspije osigurati zdravu školsku klimu i okruženje te ako je rad organiziran tako da se u njoj može voditi dovoljno računa o različitim interesima i sposobnostima djece i uvažavati neujednačen tijek razvoja svakog djeteta pojedinačno. Fleksibilni pristup odabiru i realizaciji nastavnih sadržaja, u koje su učenici aktivno uključeni, također je jedna od važnih značajki suradničkih odnosa u suvremenoj školi. Kao važan prostor za učenje, škole trebaju biti povezane s drugim sredinama koje dijele zajednički cilj promicanja uspjeha učenika, npr. dom, programi u ranom djetinjstvu i izvan škole, knjižnice, muzeji, vjerske institucije i obrazovni mediji. Pomno planiranim partnerstvima u tim okruženjima, škole i društvene organizacije u mogućnosti su uključiti obitelji u razmjenu informacija i praksi koje će omogućiti djeci da postanu uspješni od najranije dobi.

Barton, Coley i Wenglinsky (1998) u svom su istraživanju dokazali da, osim uvjeta rada, ugodna i sigurna radna sredina imaju važan utjecaj na učenika jer će osjećaj zadovoljstva potaknuti motivaciju, a time i bolji uspjeh u školi. Dakle, kao bitan čimbenik socijalizacije, škola treba kod učenika razvijati socijalnu kompetenciju, pri čemu se posebno naglašava uloga učitelja „u uređenju konteksta unutar kojeg se odvijaju socijalne interakcije među djecom“ (Katz i McClellan, 1997).

Jukić i Škojo (2021) ističu problem procesa socijalizacije kod učenika Alfa generacije jako naklonjene digitalnoj tehnologiji od najranije dobi. Socijalizacija se definira kao uključivanje

pojedince u društveni život kroz proces prilagođavanja društvenim zahtjevima i normama, a što obuhvaća usvajanje stavova, vrijednosti i poželjnih oblika ponašanja (Ilišin, 2003). U tom kontekstu Bjelobrč (2020) navodi da digitalne tehnologije, ako se koriste planski, umjereno i u kontroliranim uvjetima, mogu utjecati na razvoj poželjnih oblika ponašanja te djelovati pozitivno i podržavajuće u procesu medijske socijalizacije djece i mladih, kao i na njihov razvoj razumijevanja socijalnih kompetencija, no isto tako, u suprotnom, mogu otežati socijalizaciju te razviti razne asocijalne oblike ponašanja.

Autorice Jukić i Škojo (2021) naglašavaju da je stoga kurikulumom potrebno objediniti upotrebu suvremenih tehnologija, ali i potaknuti razvoj socijalnih vještina koje su u razvoju ove generacije zapostavljene. Alfa generacija posjeduje drugačiju kombinaciju kognitivnih vještina, ima razvijenu sposobnost vizualnog prepoznavanja oblika u trodimenzionalnom prostoru, razvijene višedimenzionalne vizualno-prostorne vještine, vizualizaciju i izradu mentalnih karata, sposobnost bržeg pronalaženja rješenja i reagiranja na očekivane i neočekivane osjetilne podražaje. Pozornost treba posvetiti osobinama koje su kod Alfa generacije razvijenije nego kod drugih, ali mogu naštetiti razvoju osobnosti poput nestrpljivosti, društvene izolacije, socijalizacije itd., što bi im jednom kao odraslim ljudima moglo stvarati probleme u svakodnevnom životu, ali i radnom okruženju u postizanju maksimalne produktivnosti, koncentraciji, komunikaciji, rješavanju sukoba, pregovaranju, izražavanju osjećaja, tj. svemu onomu što se obično uči kroz neposredan kontakt u procesu odrastanja.

Autori Lashway (2002) i Bergenson (2007) u svojim su istraživanjima analizirali zajedničke karakteristike škola koje postižu visoke obrazovne rezultate. U rezultatima se posebno istaknulo devet zajedničkih karakteristika: jasno zacrtan cilj razvoja i djelovanja škole, visoki standardi i očekivanja za sve učenike, čvrsto i djelotvorno školsko vodstvo, visok stupanj suradnje i komunikacije, program i poduka prema državnim standardima, često nadziranje učenja i poučavanja učenika, stručno usavršavanje djelatnika, motivirajuća okolina za učenje te visok stupanj roditeljske i društvene uključenosti. Uspješno ostvarivanje tih karakteristika podrazumijeva ugodno socijalno ozračje u školi, odnosno razvoj partnerskog odnosa između učenika, učitelja i roditelja te socijalnu kompetentnost učitelja koja se „ogleda u razumijevanju socijalnih odnosa, a zasniva na sposobnosti interakcije u čijim je temeljima komunikacija; komunikacija koja

promovira toleranciju, suradnju i kompromis“ među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (Prevendar, 2007: 591).

Patrikakou (2016) ističe važnost školskih programa potpore čije djelovanje mora postati sastavni dio odgojno-obrazovnog djelovanja škole. Ti programi podrazumijevaju dodatno savjetovanje i rad učitelja i učenika te uključivanje roditelja u takav oblik rada i praćenja školskog uspjeha djeteta.

Stoga se uspješnom školom može smatrati ona koja svim svojim nastojanjima odgaja, intelektualno i moralno obogaćuje i oplemenjuje svoje učenike bez obzira na to iz kakve obitelji dolaze i kakvo predškolsko iskustvo i roditeljsku potporu donose u školu, dok je kvalitetna ona škola koja smanjuje razlike u kognitivnom napredovanju djece koje su posljedica nejednakih obiteljskih uvjeta razvoja.

3.2. Obitelj kao promicatelj interaktivnog odnosa sa školom

Obitelj je najstarija ljudska „institucija“ i u povijesti se njezina odgojna uloga mijenjala (Matijević, Bilić i Opić, 2016). Ona je prvi i najvažniji odgojni čimbenik, a njezinu ulogu ne može zamijeniti nijedna druga sredina. Ona postavlja temelje za razvoj emocionalne, društvene i moralne osobnosti. U skladnoj obitelji, zasnovanoj na roditeljskom razumijevanju i potpori, djeca stječu prva znanja, vještine i navike. Stvaraju se predispozicije za njihovo uključivanje u složene društvene procese te razumijevanje i prihvaćanje društvenog ponašanja. Skladne obiteljske odnose ostvaruje obitelj koja predstavlja ravnopravnu zajednicu u kojoj roditelji vode obitelj, a djeca u njoj odrastaju (Rečić, 2003). Takvu obitelj karakterizira međusobna ljubav i povjerenje.

Dakle, u kontekstu socijalnog razvoja djeteta, obitelj je jedan od najvažnijih čimbenika. U obiteljskom okruženju djeteta, u najranijim godinama života, svladava osnovne vještine: hodanje, govor i mišljenje (Klarin, 2006). Snažne emocionalne veze stvorene u djetinjstvu temelj su budućeg uspješnog razvoja emocionalnih, društvenih i intelektualnih vještina. Važnu ulogu u procesu usvajanja socijalnih i kulturnih normi ponašanja predstavlja škola. Ona, uz obitelj, doprinosi odgoju učenika i razvoju cjelovite ličnosti. Svaka je škola karakteristično socijalno okruženje u kojem svi njezini članovi, sukonstruktori života, rada i djelovanja škole, usvajaju različita socijalna iskustva (Lee i Ward, 2020).

Obitelj i odnosi u njoj izrazito su važni za svako društvo i državu. Ulaganje u obitelj ulaganje je u budućnost i razvoj društva jer većina problema u društvu proizlazi iz obiteljskih odnosa. Društvo koje ne ulaže u obitelji kasnije ulaže u institucije koje se bave ispravljanjem propusta obiteljskog odgoja (Opić, 2016). Poznato je, također, da su odgojni ishodi u obitelji određeni pedagoškim znanjem roditelja te da postoji korelacija između roditeljske brige za djecu i odgojnih ishoda u obitelji.

Brojna istraživanja o oblikovanju osobnosti govore o obitelji kao o najsnažnijem čimbeniku tog oblikovanja. Rana istraživanja (Caldwell i Bradley, 1984; Connell, Spencer i Aber, 1994; Carlson i Corcoran, 2001; Luster, Bates, Vanderbelt i Nievar, 2004) utjecaja obitelji važnim čimbenikom za razvoj djeteta smatraju strukturalne i objektivne karakteristike obitelji poput ekonomskog standarda, dohotka obitelji, siromaštva, obrazovnog statusa roditelja, zaposlenosti, nezaposlenosti i u novije vrijeme prezaposlenosti roditelja. U novijim istraživanjima (Vizek Vidović; Vlahović-Štetić; Rijavec i Miljković, 2003; Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Scrimin, Mastromatteo,

Hovnanyan, Zagni, Rubaltelli i Pozzoli, 2022) interes je više usmjeren na subjektivni doživljaj tih objektivnih varijabli pa se ispituje povezanost stresa kod roditelja zbog ekonomskih poteškoća, zdravstvenih problema, siromaštva, nezaposlenosti, neizvjesnosti itd. sa psihološkim i emocionalnim razvojem djeteta.

Obitelj ima snažan utjecaj na dječje emocije i razvijanje skladnih međuljudskih odnosa. Prirodna je i društvena funkcija roditelja da djeci prenesu svoje najbolje tjelesne, intelektualne, moralne, emocionalne životne stavove, odnose i navike jer ona promatraju, prihvaćaju i oponašaju međusobne odnose unutar obitelji.

Istraživanje autora Murphey, Cook, Beckwith i Belford (2018) koje se oslanja na podatke samoizvješća američkih roditelja u Nacionalnoj anketi o zdravlju djece (NSCH) iz 2016. godine ispituje odnos između zdravlja djece i zdravlja njihovih roditelja te dostupnosti emocionalne podrške roditeljstvu i zdravlja djece. Rezultati istraživanja pokazali su da je zdravlje djece snažno povezano sa zdravljem njihovih roditelja, ali i da su na rezultate utjecale demografske karakteristike i karakteristike kućanstva. Dakle, zdravlje se razlikuje ovisno o rasi, obiteljskom prihodu i stupnju obrazovanja roditelja, dok dostupnost emocionalne potpore roditeljstvu nije pokazala značajnu povezanost.

Prva globalna strukturalna karakteristika za koju je utvrđeno da bitno utječe na kognitivni razvoj djeteta, pa tako i na školski uspjeh, jest ekonomski status obitelji. Autori Carlson i Corcoran (2001) i Luster, Bates, Vanderbelt i Nievar (2004) ističu da su se u ranim razvojnim razdobljima kao najvažniji čimbenici djetetova emocionalnog razvoja pokazali ekonomska moć obitelji, majčino emocionalno funkcioniranje i poticajna sredina, a za njegov kognitivni razvoj najvažnija je ekonomska moć obitelji i majčina roditeljska vještina.

R. H. Bradley u svojem je istraživanju (1988) istaknuo važnost poticajne okoline za učenje. Rezultati su pokazali da dostupnost prikladnih didaktičkih igračaka i materijala od najranijeg djetinjstva ima pozitivan utjecaj na interes za školu, a posebno na lakše svladavanje čitanja. Istaknuo je da se na taj način dijete ohrabruje, da mu se omogućava mnoštvo osjetilnih iskustava te ujedno razvijaju motoričke vještine. Osim utjecaja sredine u kojoj dijete živi, Bradley je u istom istraživanju naglasio i važnost šireg kulturnog i socijalnog okruženja na uspjeh djeteta. Roditelji koji su tijekom ranog djetinjstva i na početku osnovnog školovanja češće vodili svoju djecu u

knjižnicu, kazalište, kino, muzeje i na druge kulturne i javne priredbe imali su djecu koja su u školi postizala bolji uspjeh i ostvarivala bolji i prisniji kontakt s učiteljima.

Poticajnost okoline u obitelji izmjerena je poznatim instrumentom HOME, koji obuhvaća opremljenost i raznovrsnost djetetove okoline, mjere roditeljskog emocionalnog prihvaćanja djeteta, roditeljske uključenosti u djetetovu igru i angažiranost u brizi za dijete te utjecaj svih tih čimbenika na razvojne ishode djece. Analiza podataka izmjerena instrumentom HOME u istraživanjima Mott (2004), Čudina-Obradović i Obradović (2006) i Farah, Betancourt, Shera, Savage, Giannetta i Brodsky (2008) pokazala je vezu između života u oskudici, roditeljske nebrige i emocionalnog stanja djeteta s razvojnim ishodima, posebno utjecaj na razvoj jezičnih kompetencija, kognitivnih funkcija, postignuća i zadovoljstva djeteta samim sobom.

Istraživanje Luster i sur. (2004) kojim se proučavala razlika u obiteljskoj okolini između školski uspješne i neuspješne siromašne djece pokazalo je razliku na pet područja: govor i okolina koji potiču pismenost; majčina uključenost i kvaliteta odnosa s djetetom; stil roditeljstva; opremljenost doma poticajnim igračkama i sredstvima te organiziranost i predvidljivost života u kući. Majke najuspješnije siromašne djece provodile su mnogo vremena sa svojom djecom u različitim aktivnostima, često su im čitale, razgovarale s njima i odgovarale na različita pitanja, ostvarivale su ravnotežu između blagosti i postavljanja jasnih granica, osiguravale dovoljno poticajnih igračaka i knjiga. Osim toga, postojala je i jasna organizacija života u obitelji, red u obrocima i spavanju. Za razliku od njih, majke neuspješne siromašne djece rijetko su djeci čitale, govor im je bio sadržajno siromašan, ton oštar, a razgovor se najčešće završavao naredbama. U kući nije bilo poticajnih igračaka i knjiga, često je bilo kažnjavanje batinama, a djeca su mnogo vremena provodila sama pred televizorom. Iz toga proizlazi da nije siromaštvo djelovalo loše na djetetov razvoj, nego različiti oblici loših odnosa koji iz njega proizlaze (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Freund (1990) također naglašava važnost roditeljskog angažmana u razvoju djeteta te kaže da roditelji koji svoju djecu od predškolske dobi podučavaju strategijama problemskog rješavanja zadataka, koji traže mišljenje, istraživanje i zaključivanje imaju tijekom školovanja uspješniju djecu koja su sklona taj način razmišljanja primjenjivati u školi razvijajući i usavršavajući svoje vještine. Roditelji uspješnijih učenika češće im čitaju, potiču samostalno čitanje i pomažu djeci

razviti jezičnu raznolikost i bogatstvo rječnika. Dijete kojemu se čita bit će bolje pripremljeno za razvoj čitalačkih vještina i razumijevanje pročitanog (Juel, 1988).

Cilj međunarodne studije o ranom učenju i dobrobiti djece (Kutsar, Soo i Raid, 2018) provedene u Engleskoj, Estoniji i Sjedinjenim Državama bio je pomoći tim zemljama u procjeni vještina i razvoja djece te u razumijevanju njihova utjecaja na rano učenje i dobrobit djece. Predstavljena studija procjenjivala je pojavnu pismenost i računanje, samoregulaciju i socijalno-emocionalne vještine reprezentativnog uzorka petogodišnje djece u registriranim školskim ustanovama u svakoj zemlji te je prikupila i kontekstualne informacije i informacije o procjeni od strane roditelja i učitelja djece. Studija je pokazala da je ono što roditelji čine ključno za razvoj njihove djece. Bez obzira na socioekonomsko porijeklo, djeca su bila bolja kada su se roditelji bavili aktivnostima poput čitanja i razgovora s njima te sakupljanja dječjih knjiga u domu. Obrazovanje i skrb u ranom djetinjstvu također su činili pozitivnu razliku. Iako je većina petogodišnjaka u studiji (83 %) koristila digitalni uređaj barem jednom tjedno, a 42 % to činilo svakodnevno, nije se pokazala njegova jasna povezanost s razvojem i vještinama djece.

Istim takvim projektom pod nazivom *Subjektivna dobrobit djece u Republici Hrvatskoj* (Ajduković, Rajhvajn Bulat, Sušac i Vejmelka, 2020) provedenim u 42 osnovne škole i u 237 razrednih odjela ispitane su različite dimenzije subjektivne dobrobiti u osam područja djetetova života: dom i ljudi s kojima žive, novac i stvari koje imaju, odnosi s prijateljima i drugim ljudima, susjedstvo u kojem žive, škola, upravljanje vremenom i slobodno vrijeme te slika o sebi. Rezultati su pokazali da je većina djece zadovoljna svojim stambenim uvjetima, članovima obitelji, obiteljskim životom, osobama s kojima žive, susjedstvom u kojem žive, vršnjačkim odnosima, osjećaju se sigurnima i češće su ugodno nego neugodno raspoložena. Zadovoljstvo djece pojedinim aspektima školskog života pokazalo se kao jedno od najniže procijenjenih područja života zbog porasta fizičkog i verbalnog nasilja s većom dobi, a dio djece osjeća zabrinutost zbog obiteljske materijalne situacije te nema odgovarajuće životne uvjete. Dobiveni rezultati poslužit će kao smjernice praktičnog, istraživačkog i političkog djelovanja u smjeru povećanja sveukupne dobrobiti djece u svim aspektima njihova života na državnoj razini.

Autori Schaefer (1959) i Becker (1964, prema Vizek Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003) proveli su istraživanja da bi otkrili kako različiti roditeljski postupci utječu na ponašanje i osobine djeteta. Rezultati istraživanja pokazali su da su djeca autoritativnih, dakle

demokratskih roditelja, aktivno sudjelovala u grupnim aktivnostima u školi i spremnije preuzimala uloge vođe. Ona nisu imala problema u druženju s drugom djecom. Imala su izražen osjećaj vlastitog identiteta i usmjerenost na postignuće. Pozitivno su reagirala na intelektualne izazove i pokazivala originalnost u razmišljanju. Nasuprot tomu, djeca autoritarnih i permisivnih roditelja u manjoj su mjeri pokazivala takve osobine. Ona su češće bila pasivna, bespomoćna i ovisna o drugima, izbjegavala su izazove i druženje s drugom djecom.

Suvremeno društvo mijenja ulogu roditelja – oca i majke – u odgoju djece, što znači da su za pravilan odgoj i razvoj djeteta podjednako potrebni i otac i majka – i to ne samo u smislu fizičke prisutnosti već i odgojnom ulogom obaju roditelja. Odgojna uloga oca u velikoj je mjeri različita od majčine uloge, a njihovim zajedničkim utjecajima stvara se zdravo obiteljsko ozračje (Đekić, 2016).

Roditeljski pozitivan stav prema školi i učenju potiče djetetov uspjeh. Kada dijete vidi da članovi njegove obitelji potiču učenje, podržavaju aktivnosti koje se događaju u školi i u njima sudjeluju, to potiče dječje samopoštovanje i ono dobiva poruku da njegova obitelj cijeni školu i smatra je važnom (Greenberg, 1989).

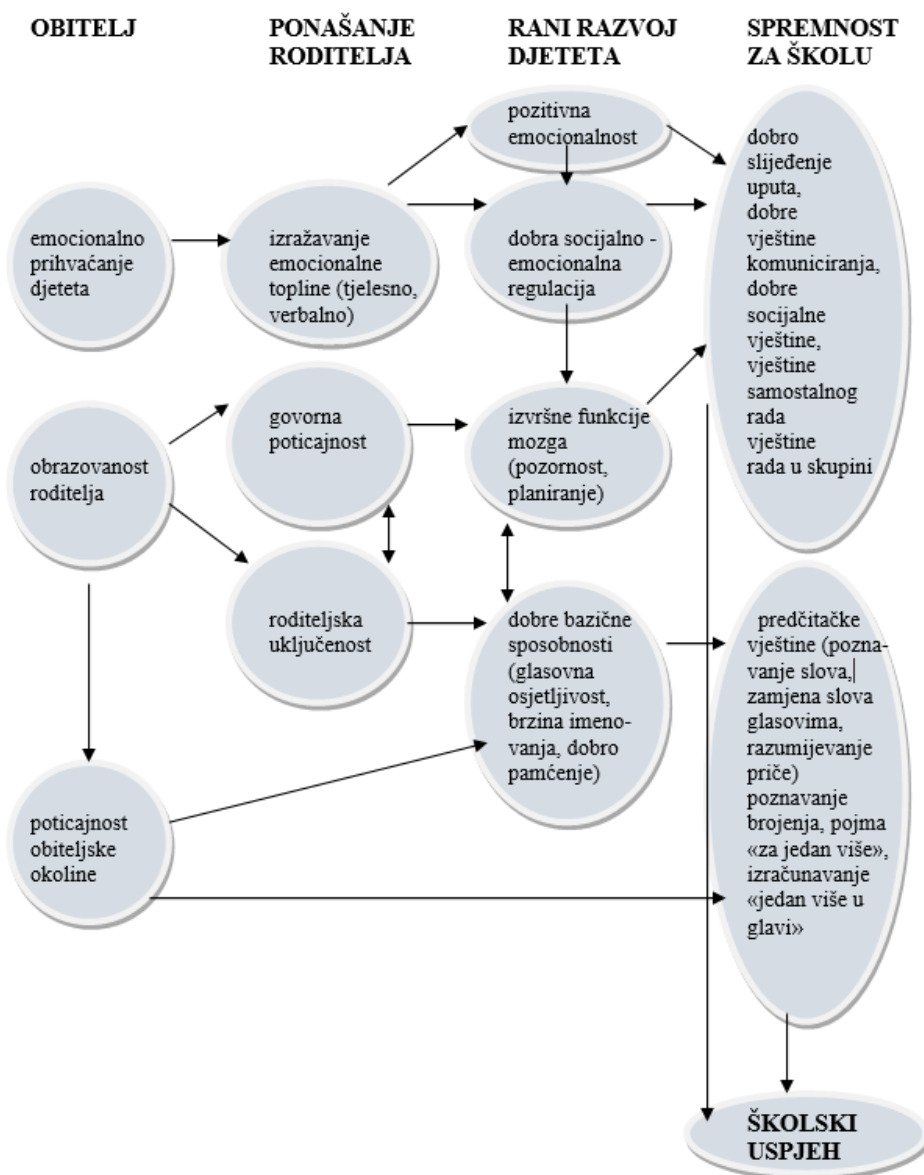
Okolina u kojoj dijete živi ima različite oblike utjecaja: fizički, emocionalni, psihički i socijalni. Marentič-Požarnik (1980, prema Andrilović i Čudina, 1988) navodi da su značajke okoline kao intelektualnog pokretača važne s triju aspekata:

- sociološkog (socijalno-ekonomski status djetetove obitelji, zanimanje i naobrazba roditelja, grad – selo itd.)
- ekološkog (obilje predmeta u djetetovoj neposrednoj okolini, igračke, knjige, vlastita soba, vrt itd.)
- psihološkog (kvaliteta i intenzitet čuvstvenih i drugih odnosa između djeteta i roditelja te drugih ljudi u njegovoj okolini).

U tim se istraživanjima pokazalo da su psihološki i ekološki aspekti uže vezani uz djetetov intelektualni razvoj nego sociološki aspekti. Za razvoj sposobnosti nisu važni samo intelektualni poticaji, nego je izuzetno značajna i čuvstvena toplina, demokratski odnos – traženje djetetova mišljenja, uživljanje u njega, poticanje samostalnog istraživanja. Sve to utječe na motivaciju za postignućem i time neizravno na razvoj sposobnosti.

Iz svega proizlazi da uspješnost djeteta u školi ovisi o njegovoj fizičkoj, intelektualnoj i emocionalnoj zrelosti koja ne dolazi sama po sebi, nego je rezultat bavljenja djetetom i odraz svih odgojnih utjecaja kojima je dijete bilo izloženo.

Na slici 8 nalazi se sažet prikaz čimbenika koji sudjeluju u kognitivnom i školskom uspjehu djeteta ako su mu roditelji zadovoljili emocionalne potrebe i omogućili mu dostupnost potrebnih poticaja.



Slika 8. Pretpostavljeni model pozitivnih obiteljskih utjecaja na kognitivni razvoj i školsku uspješnost djeteta (izvor: Čudina-Obradović i Obradović, 2006: 46)

Bez obzira na sve čimbenike koji se međusobno isprepliću i koji su od velike važnosti za djetetov uspjeh u školi i razvoj cjelovite ličnosti, važno je naglasiti da bi svaki roditelj trebao pripremiti dijete za početak školovanja te biti prisutan tijekom školovanja kao podrška, motivator, poticatelj, ali i sukreator školskih aktivnosti.

Obitelj je okvir u kojemu se gradi osobnost djeteta, budućeg odraslog čovjeka. Sav trud koji roditelji ulože u odgoj djeteta i njegovo sazrijevanje, razvoj i odrastanje, bez obzira na dob, pozitivno utječu na njegovu osobnost i sliku o sebi i svijetu u kojem se kreće. U krugu obitelji djeca dobivaju osnovne strukture odgoja i obrazovanja, a škola cijeli proces stručno i kontinuirano dopunjava i oblikuje (Günther-Bel, Vilaregut, Carratala, Torras-Garat i Pérez-Testor, 2020).

Ipak, važno je u ovom radu, s obzirom na vremenski period realizacije istraživanja, spomenuti neizbježan utjecaj pandemije virusa COVID-19 na odnose unutar obitelji te odnose sa školom zbog naglih utjecaja na sve aspekte obiteljskog i školskog života.

Istraživačka studija skupine autora Canzi, Danioni, Parise, Lopez, Ferrari, Ranieri, Iafrate, Lanz, Regalia i Rosnati (2021) istražila je utjecaj pandemije virusa COVID-19 na obiteljski život. Naglasak je posebno stavljen na percepciju roditelja o negativnim i pozitivnim promjenama u obiteljskom životu tijekom faze izolacije. U istraživanju je uzeta u obzir uloga faze životnog ciklusa obitelji (uzrast djece) i veličina obitelji.

Negativne promjene u obiteljskom životu tijekom izolacije najviše su se pokazale u osjećaju zatvorenosti i nedostatku osobnog prostora, i to kroz rastući osjećaj tjeskobe i zabrinutost vezanu uz pandemiju (npr. financijske brige, tuga zbog socijalne izolacije, briga za dobrobit djece). Prijavljeno je i više sukoba sa svojom djecom i zahtjeva za povećanom disciplinom.

Ipak, roditelji su percipirali i mnogo pozitivnih promjena, poput više vremena provedenog s djecom i razvijanja osjećaja emocionalne bliskosti sa svojom djecom kroz zabavnije provođenje zajedničkog vremena. Roditelji su također istaknuli jačanje veze među članovima obitelji tijekom pandemije i povećanje njihove sposobnosti suočavanja s budućim izazovima u smislu boljeg suočavanja s budućim stresnim situacijama. Roditelji s više od jednoga djeteta nisu prijavili veće negativne promjene u obiteljskom životu tijekom karantene, što sugerira da veći broj djece u obitelji ne odgovara sustavno smanjenju obiteljskog blagostanja. Štoviše, izvijestili su da opažaju

veće pozitivne promjene u obiteljskom životu jer djeluju kao mala društvena zajednica koja se međusobno uvažava.

Istraživanje autora Vuorikari, Velicu, Chaudron, Cachia i Di Gioia (2020) usredotočilo se na digitalne živote obitelji i aktivnosti školovanja na daljinu u 11 europskih zemalja tijekom izolacije zbog pandemije virusa COVID-19 u proljeće 2020. Obuhvatilo je djecu na kraju osnovnog i srednjeg obrazovanja (10 – 18 godina) i njihove roditelje u 9 zemalja EU-a (Austrija, Francuska, Njemačka, Irska, Italija, Portugal, Rumunjska, Slovenija i Španjolska), uz Švicarsku i Norvešku. Rezultati pokazuju da su u prosjeku djeca u svim zemljama sudionicama izjavila da provode oko polovicu svoga vremena na internetu u aktivnostima digitalnog učenja. Štoviše, gotovo sva djeca koja su sudjelovala u anketi bila su u mogućnosti provoditi neke školske aktivnosti koristeći digitalne tehnologije, a mnoga su izjavila da su im njihove škole omogućile digitalnu komunikaciju i platforme za digitalno učenje. Rezultati, međutim, također ukazuju na velike razlike u pogledu načina na koji su djeca mogla komunicirati sa svojim učiteljima u aktivnostima učenja i koliko su često djeca bila u kontaktu sa svojim učiteljima putem internetskih sredstava. Dok je 75 % ili više djece u Italiji, Norveškoj, Portugalu i Rumunjskoj izjavilo da ima svakodnevnu internetsku interakciju sa svojim učiteljima tijekom izolacije zbog pandemije virusa COVID-19, taj je broj bio između 50 i 75 % u Francuskoj, Irskoj, Španjolskoj i Švicarskoj te između 34 i 41 % u Njemačkoj, Austriji i Sloveniji. Zabrinjavajuće je da su neka djeca izvijestila o vrlo rijetkim kontaktima s učiteljima bez pristupa *online* aktivnostima, a taj iznos varira od 11 % u Irskoj do manje od 1 % u Italiji. Općenito, zatvaranje tijekom pandemije virusa COVID-19 pokazalo je da je spremnost škola i obitelji da podrže nastavu na daljinu putem digitalnih tehnologija bila neujednačena. Učenje na daljinu putem interneta može u određenoj mjeri zamijeniti izravan kontakt s učiteljima, no ne može se koristiti kao dulja zamjena, uglavnom zato što postoje različiti čimbenici koji utječu na kvalitetu učenja, a koji su se tijekom izolacije zbog pandemije virusa COVID-19 znatno razlikovali, počevši od kompetencija učitelja, pristupačnosti interneta, medija te dostupnosti i mogućnosti roditeljske potpore. Iako je prilično uobičajeno da se praksa razlikuje među školama ili državama unutar određenih parametara, dužnost je i obveza obrazovnog sustava i društva jamčiti svima jednak pristup obrazovanju (NOK, 2011).

Rezultati ovog opsežnog istraživanja (Vuorikari i sur., 2020) ukazali su također na roditeljsku zabrinutost zbog negativnog utjecaja pandemije na obrazovanje njihova djeteta (npr. zaostajanje u

školskim zadacima, neuspjeh na ispitima), dok su učenici bili zabrinuti zbog toga što ne mogu držati korak sa svojim školskim zadaćama i zbog loših ocjena tijekom aktivnosti *online* učenja. Osim toga, u svim zemljama sudionicama mnoga djeca izvijestila su o povećanju radnog opterećenja zbog aktivnosti školovanja na daljinu. Čak 40 % ili više djece u Sloveniji, Portugalu, Austriji i Španjolskoj procjenjuje da ima više posla nego prije pandemije. S obzirom na navedene brige djece, školska politika i praksa moraju obratiti veliku pozornost na uočene nedostatke i poraditi na njihovu poboljšanju (npr. poboljšanje dječjih digitalnih vještina i njihovih uvjerenja u njihove sposobnosti da se nose s aktivnostima *online* učenja). Takav pristup može biti snažno povezan s njihovim uspješnim učenjem, ali i s njihovom dobrobiti. Istraživanje potvrđuje da daljinsko i digitalno školovanje otvara mogućnosti djeci za stjecanje novih vještina s digitalnim tehnologijama, ali također pokazuje da obiteljsko podrijetlo može utjecati na način na koji djeca osjećaju svoje kapacitete i uvjerenja prema aktivnostima *online* učenja. U gotovo svim zemljama sudionicama djeca koja dolaze iz obitelji s ispodprosječnim prihodima kućanstva manje su osjećala vlastite sposobnosti da se nose s aktivnostima *online* učenja od druge djece. Na kraju, obitelji izražavaju potrebu za većom potporom škola ako se takva situacija ponovi u budućnosti.

Te nove okolnosti koje su zbog pandemije postavljene pred odgojno-obrazovne vlasti važan su prediktor smjernica za poboljšanje cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava kako bi se poboljšala njegova kvaliteta, što posredno utječe i na uspjeh učenika, poboljšanje obiteljskih odnosa, razvijanje partnerskih odnosa obitelji i škole i razvijanje osjećaja jednake važnosti svih sukonstruktora odgojno-obrazovnog procesa.

Zato je, zbog naglaska na važnosti poboljšanja i razvoja odnosa škole i obitelji na intelektualni i socijalno-emocionalni razvoj učenika, važno organizirati programe edukacije roditelja, kako na razini odgojno-obrazovne ustanove tako i na nacionalnoj razini uz potporu lokalne i šire društvene zajednice. Interes roditelja za takvu vrstu edukacije može biti motiviran rastom školskog uspjeha učenika, njihovim razvojem društvene integracije, kao i razvojem socijalno-emocionalnih vještina.

3.3. Roditeljski angažman nasuprot roditeljskoj uključenosti

Veliko zanimanje za utjecaj obitelji na razvoj svih aspekata djetetova života s posebnim naglaskom na realizaciju školskih obveza i aktivnosti usredotočilo se oko pojma *roditeljske uključenosti* (Berthelsen i Walker, 2008; Clinton i Hattie, 2013; Čudina-Obradović, 1999; Čudina-Obradović, 1999a; Goodall, 2018; Reynolds i Clements, 2005) i *roditeljskog angažmana* (Cronin, 2008; Emerson, Fear, Fox i Sanders, 2012; Lee i Ward, 2020; Muller, 2009). Stoga se mnoštvo istraživanja (Epstein, 1984; Gordon, 1978; Otero-Mayer i sur., 2021; Phillips, 1991; Smit, Sluiter, Driessen, Sleegers, 2007; Thompson, Gillis, Fairman, Mason, 2014) dosad bavilo pitanjima utjecaja obitelji na djetetov uspjeh u školi, ali kasnije i u životu, svojim karakteristikama, specifičnim postupcima, prihvaćanjem ili odbijanjem, dakle emocionalnim odnosom prema djetetu i općim odgojnim stilom te neposrednom uključenosti u djetetov razvoj i učenje.

Iako se pojmovi roditeljske uključenosti i roditeljskog angažmana često koriste u istom kontekstu, istraživači i praktičari naglašavaju bitne razlike između njih te ih koriste ciljano. Cronin (2008) i Patrikakoun (2016) ističu da pojam *uključenost roditelja* ima tendenciju usredotočenosti na programe koji pokreću i usmjeravaju školu kako bi se pokušalo uključiti roditelje u školske aktivnosti ili ih podučiti vještinama važnim za pružanje pomoći u provedbi školskih zadataka kod kuće. Ista autorica navodi da pojam *roditeljski angažman* sve više prihvaćaju i praktičari te ga opisuje kao posebnu i više smislenu vrstu odnosa ili interakcije. Emerson i sur. (2012: 19) sugeriraju da se izraz *uključenost roditelja* općenito koristi samo za aktivnosti koji se odvijaju u školi, poput volontiranja, susreta s učiteljima, pohađanja školskih priredbi i roditeljskih sastanaka te radije koriste izraz *roditeljski angažman* definirajući ga kao „partnerstvo između obitelji, škole i zajednice, podizanje svijesti roditelja o prednostima uključivanja u obrazovanje svoje djece i pružajući im vještine za to“.

Desforges i Abouchaar (2003) i Emerson i sur. (2012) također iznose četiri općenita načina na koja roditelji sudjeluju u obrazovanju svoje djece:

1. Sudjelovanje u obrazovnim aktivnostima (kao što je potpora pisanju domaćih zadaća) ili aktivnostima unutar škole, kao što je pomoćnik u razredu, pohađanje školskih priredbi i sastanak s učiteljima.

2. Aktivnije povezivanje s obrazovanjem svoje djece, kao što je njegovanje učenja kod kuće, jačanje školskog kurikuluma te razvijanje čvrstih odnosa s učiteljima i širom školskom zajednicom.

3. Roditelji sudjeluju kao zagovornici djece kako bi im pomogli u snalaženju u školskim sustavima, npr. učenici s posebnim potrebama, učenici s teškoćama u razvoju ili daroviti učenici.

4. Roditelji postaju predstavnici u ime drugih roditelja – obično unutar uprave škole, sustava ili druge upravljačke skupine, npr. Vijeće roditelja ili Školski odbor.

Čudina-Obradović (1999) navodi da se roditeljsko sudjelovanje ispituje prema nekoliko kriterija. To su količina roditeljskog angažmana, vrsta i kvaliteta roditeljskog angažmana.

3.3.1. Količina roditeljskog angažmana

Količina angažmana jest vrijeme koje oba ili jedan od roditelja aktivno provode u igri, razgovoru ili poučavanju djeteta. Različita istraživanja ovog područja pokazala su da su majke učenika prvih razreda osnovnih škola najviše uključene u školski razvoj svoga djeteta (Moreno i Lopez, 1999; Sayer, Gauthier i Furstenberg, 2004). Rezultati navedenih istraživanja također su pokazali da majke općenito više pomažu učenicima u svladavanju školskih obveza kod kuće te da sudjeluju u aktivnostima koje organizira škola. Razlika je ipak bila u tome što su majke višeg stupnja obrazovanja te obveze obavljale češće.

Slične su rezultate dobili i autori Sayer, Gauthier i Furstenberg (2004) i Ceka i Murati (2016), a osim većeg angažmana majke te povezanosti istog s višim stupnjem obrazovanja majke i oca, pokazalo se da je količina angažmana obrnuto povezana s očevom radnom uključenošću te da je taj obrazac tipičan za većinu razvijenih zemalja.

Autori Winqvist Nord, Brimhall i West u svojem su istraživanju 1997. godine razdvojili angažman majke i oca u svakodnevnim školskim obvezama djeteta. Rezultati su pokazali da majke mnogo više sudjeluju u djetetovim školskim aktivnostima od oca. U obiteljima u kojima djeca imaju očuha ili pomajku veći je angažman biološkog roditelja. Veći su interes za djetetove školske aktivnosti pokazali roditelji boljeg materijalnog statusa. Istraživanje je također pokazalo da je angažman roditelja najveći u 1. i 5. razredu te da intenzitet opada s odrastanjem, tj. prelaskom učenika u viši razred.

Jedan od najpostojanijih rezultata u istraživanju roditeljskog sudjelovanja jest utvrđena veza između obrazovanja roditelja i angažmana.

Povezanost više obrazovne razine roditelja s većom uspješnošću u različitim predmetima, a osobito u matematici, pokazala se i u mnogim drugim istraživanjima (Bowey, 1995; Cheung i Pomerantz 2012; Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Luster i McAdoo, 1996; Smith i Dixon, 1995).

U Osnovnoj školi „Vladimir Nazor“ u Đakovu provedeno je istraživanje o utjecaju stupnja obrazovanja roditelja na školski uspjeh djeteta kojim se ispitivao uspjeh učenika čiji su roditelji prosvjetni djelatnici. Za tu kategoriju djece može se reći da žive u prosječnim materijalnim uvjetima, ali imaju stručno-pedagošku pomoć u obitelji te pokazuju rezultate u školskom uspjehu znatno iznad prosjeka škole (Rečić, 2003).

Autor Popp (1992) u svome članku navodi rezultate istraživanja koje su proveli Baker i Stevenson (1986) o tome da djeca obrazovanijih roditelja postižu bolji uspjeh ne zbog roditeljskog većeg stupnja obrazovanja, nego zbog roditeljskih postupaka, navika, vježbi i načina pomoći kojima ti roditelji pridonose djetetovu razvoju. Djeca obrazovanijih roditelja postižu bolje rezultate zbog njihove bolje upućenosti u funkcioniranje škole, obrazovaniji roditelji znaju pronaći dodatne izvore znanja i pomoći svojoj djeci u pisanju domaće zadaće, oni su vještiji u pronalaženju dodatnih zadataka za vježbu kod kuće sličnih onima kakve djeca rade u školi, oni češće dolaze na roditeljske sastanke, individualne razgovore i više i bolje surađuju sa školom. Oni postavljaju pred djecu veće zahtjeve, brže uočavaju i ispravljaju pogreške u odgoju te bolje surađuju sa školom. U skladu s tim, djeca koja žive u obrazovanijoj sredini snažnije su motivirana za razvoj obrazovnih i kulturnih potencijala, češće pokazuju želju i volju za učenjem i stjecanjem znanja, imaju više samopouzdanja, upornija su u savladavanju prepreka i služe se različitim metodama učenja, za razliku od djece roditelja nižeg obrazovanja (Otero-Mayer i sur., 2021; Strugar, 1991, prema Rečić, 2003; Thompson, Gillis, Fairman i Mason, 2014).

Drugi postojani zaključak istraživanja količine roditeljskog angažmana odnosi se na smanjivanje sudjelovanja roditelja u djetetovu školskom napretku što je viši razred u kojemu je dijete.

Autori Cotton i Wiklund (2000), Epstein (2001) i Kocayörük (2016) ispitivali su utjecaj roditeljskog sudjelovanja u školskim obvezama djeteta te mijenja li se intenzitet roditeljskog sudjelovanja s prelaskom djeteta u viši razred. Istraživanje je pokazalo da su roditelji mnogo više uključeni u školski razvoj u nižim razredima osnovne škole, dok s prelaskom djeteta u viši razred stupanj uključenosti opada. Neki od razloga slabije uključenosti koje su naveli roditelji bili su: škole su veće i udaljenije od mjesta stanovanja, program koji djeca moraju svladati sve je teži pa roditelji mogu vrlo malo pomoći, učenici imaju nekoliko različitih učitelja što, po njima, za razliku od nižih razreda, otežava komunikaciju, roditelji su prezaposleni pa ne stignu pratiti djetetove školske obveze i učenici postaju samostalniji i izražavaju želju za neovisnošću pa se roditelji manje izravno upliću u školske obveze.

Dakle, u školskim obvezama više sudjeluju roditelji višeg stupnja obrazovanja i oni roditelji čija su djeca u nižim razredima, a najmanje oni koji trebaju najviše učiteljeve pomoći, pritom su to roditelji djece koja pokazuju slab napredak, oni lošijeg socioekonomskog stanja i roditelji iz jednoroditeljskih obitelji (Davis-Kean, 2005). Iako su ti rezultati dobiveni u SAD-u, naša istraživanja pokazala su slične rezultate (Čudina-Obradović, 1999a).

3.3.2. Vrsta roditeljskog angažmana

Među prvim istraživačima toga problema bili su Schneider i Coleman (1993, prema Čudina-Obradović, 1999a), koji su uočili nekoliko vrsta roditeljskog angažmana, a autori Grolnik i Sloviaczek (1994) predložili su sljedeću klasifikaciju:

- 1) povezanost roditelja sa školom i širom zajednicom
- 2) roditeljsko osobno zanimanje za sadržaje i oblike djetetova školskog napretka i
- 3) neposredno sudjelovanje u djetetovu učenju ili stvaranju prilika za učenje.

Daljnja su istraživanja pokazala da su svi ti oblici povezani s uspješnijom realizacijom školskih obveza djeteta (Fantuzzo, Davis i Ginsburg, 1995; Goodall, 2018; Muller, 1995; Mirascieva i Petrovska, 2015). Pritom se za bolji uspjeh u školi pokazao najvažnijim neposredan roditeljski angažman u djetetovu učenju, tj. neposredno sudjelovanje u djetetovu učenju ili stvaranju prilika za učenje.

Buchanan i Flouri, psiholozi sa Sveučilišta u Oxfordu, svojim su istraživanjem 2004. godine došli do zaključka da stupanj roditeljskog sudjelovanja u dobi od sedam godina može u velikoj mjeri predvidjeti uspjeh učenika u dobi od dvadeset godina. Oni su pratili roditeljski angažman, školsku motivaciju i školsko postignuće učenika u četirima različitim životnim razdobljima. U sedmoj godini djeteta roditelji su iznijeli svoje mišljenje o ponašanju djeteta i o svojoj uključenosti u razvoj djeteta. Roditeljski se angažman ispitivao kroz sljedeća područja: čitanje djetetu, posjećivanje kulturnih i javnih priredbi i sudjelovanje u učenju. Napredak učenika zabilježen je u jedanaestoj godini, u šesnaestoj izjasnili su se o svojoj školskoj motivaciji, a u dvadesetoj je zabilježeno njihovo postignuće. Rezultati su pokazali da su djeca roditelja koji su se od početka više uključivali u djetetov razvoj postigla veći uspjeh u odrasloj dobi.

Fantuzzo, Tighe i Childs (2000) proveli su faktorsku analizu upitnika o roditeljskom angažmanu u djetetovim školskim aktivnostima te su dobili tri nezavisna faktora koji odgovaraju oblicima roditeljskog angažmana, a to su:

1. roditeljeva suradnja i pomaganje učiteljici,
2. roditeljevo pomaganje djetetu u učenju kod kuće i
3. ostvarena komunikacija roditelja i škole.

Obrazovanje roditelja bilo je povezano s prvim i trećim oblikom angažmana roditelja, dok je roditeljski angažman u učenju kod kuće bio podjednak za sve razine roditeljskog obrazovanja.

U svim navedenim kategorizacijama vrsta sudjelovanja uočljivo je jasno razlikovanje oblika suradnje roditelja i škole, ali nije jasna vrsta pomoći koju daje roditelj djetetu u radu kod kuće.

Iako se u istraživanjima Cotton i Wiklund (2000) te Thompson, Gillis, Fairman i Mason (2014), osim pomaganja u pisanju zadaće, navodi i šire pomaganje (osposobljavanje djeteta za pronalaženje novih izvora znanja, podržavanje djeteta u planiranju budućeg obrazovanja i slično), nigdje u istraživanjima ne nalazimo odvajanje neposrednog i posrednog pomaganja u postizanju obrazovnih ciljeva djeteta. Najbliže je tome razdvajanju istraživanje koje su provele autorice Pomeranz, Ng i Wang (2006). One uvode pojam *roditeljska usmjerenost na ovladavanje znanjem* (engl. *parental mastery orientation*). Primjećuju da osim neposrednog pomaganja djetetu u učenju (sjedenje uz dijete, davanje potrebnih informacija, ispravljanje i provjeravanje točnosti zadaće) postoji i vrsta pomaganja koje je usmjereno na opće usvajanje znanja (školskog i izvanškolskog),

ali je usmjereno i na poticanje samostalnosti, na važnost razumijevanja i ulaganja napora pri učenju. Takva se vrsta sudjelovanja pokazala povoljnom za opće kognitivno funkcioniranje djece, osobito za djecu niskog samopouzdanja (Pomerantz i sur., 2006).

Dakle, obraćajući veću pozornost na sadržaj interakcija roditelja i djeteta iz navedenih istraživanja (Baker i Stevenson, 1986; Čudina-Obradović, 1999a; Mirascieva i Petrovska, 2015; Pomerantz i sur., 2006; Thompson, Gillis, Fairman, Mason, 2014), mogu se izdvojiti tri vrste roditeljske angažiranosti u školski život djeteta:

1. neposredan rad na školskim zadacima (domaći rad, ispravljanje, kontroliranje, ispitivanje);
2. posredan rad s djetetom koji se odvija izvan okvira školskih zadataka (usmjeren na širenje znanja, interesa i samostalnosti djeteta);
3. suradnja sa školom, kamo bi pripadali svi kontakti sa školom i učiteljicom.

3.3.3. Kvaliteta roditeljskog angažmana

Kvalitetnim roditeljskim angažmanom smatra se onaj koji sadrži visoka roditeljska očekivanja od djeteta (Hill, 2001), topao odnos roditelja (Bouffard i Weiss, 2014; Pianta, Nimetz, Bennett, 1997; Pomerantz i Monti, 2015), malo ispravljanja djeteta i često postavljanje složenijih pitanja (Martin, 2003; Patrikakou, 2016; Tracey i Young, 2002).

Autorice Deutcher i Ibe (2003) u svom su istraživanju ispitivale odnos između roditeljske uključenosti, motivacije učenika i školskog uspjeha. Istraživanje je uključivalo različite vrste sudjelovanja, poput volontiranja roditelja u školskim aktivnostima, pomaganja djeci u izvršavanju školskih obveza kod kuće, razgovaranja s učiteljima i osobljem u školi, redovitog praćenja uspjeha učenika itd. Rezultati su pokazali da svaki oblik roditeljske uključenosti povećava motivaciju djece za učenje, rad i bavljenje školskim obvezama te da učenici čiji roditelji pokazuju interes za njihovo učenje i rad postižu bolji uspjeh i traže dodatne izvore znanja.

Englund, Luckner, Whaley i Egeland (2004) u svojem su istraživanju ustanovili da kvaliteta roditeljskog angažmana u dječje učenje tijekom prve tri i pol godine djetetova života utječe na djetetovu inteligenciju. Kvalitetno poučavanje podrazumijevalo je dobro strukturiranje zadataka

koje dijete uči i prilagođavanje pomoći djetetovim potrebama. Kvalitetno majčino poučavanje prije djetetove četvrte godine povećalo je djetetovu inteligenciju, što je kasnije neposredno utjecalo na djetetov školski uspjeh u prvom razredu, a taj je uspjeh djelovao na uspjeh u drugom i trećem razredu (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

John H. Wherry (2003), Kocayörük, E. (2016) i Goodall (2018) također su proučavali utjecaj roditeljske uključenosti na školski uspjeh učenika te su zaključili da učenici čiji roditelji sudjeluju i u njihovim školskim obvezama i u životu škole s manje poteškoća svladavaju gradivo, pokazuju veći interes, lakše prelaze iz nižeg u viši razred, redovito pohađaju nastavu, imaju bolje razvijene socijalne vještine, nisu problematičnog ponašanja, dobro se prilagođavaju školskoj sredini, završavaju školu i nastavljaju akademsko obrazovanje.

Robert J. Popp (1992) navodi rezultate istraživanja obiteljske rutine (Greaney, 1986), roditeljskog odgojnog stila (Baumrind, 1970), roditeljskog stila poučavanja (Sigel, 1982; Wertsch, 1985) i kvalitete odnosa roditelj – dijete (Estrada, Arsenio, Hess, i Holloway, 1987). Ta su istraživanja pokazala da je čitanje jedan od pozitivnih i češćih običaja prisutnih najviše u obiteljima uspješne djece. Roditelji čitaju zbog svog zadovoljstva i čitaju vlastitoj djeci. Tako se uspostavlja povezanost s djetetom i prakticiraju metode poučavanja kojima se dijete priprema za složenije oblike mišljenja i zaključivanja u školi. Popp (1992) naglašava da takvi roditeljski postupci mogu biti povezani i sa socijalnim i kulturnim statusom obitelji koji često predodređuje načine postupanja i razmišljanja.

Autorice Rijavec i Miljković (2002) iznijele su rezultate istraživanja harvardskog psihologa Burtona Whitea o ponašanju majki izrazito kompetentne djece. Rezultati su pokazali da takve majke mnogo razgovaraju s djecom, omogućuju djetetu da dođe u dodir s različitim predmetima i situacijama, pružaju djeci pomoć i potporu kada ona to od njih očekuju, pokazuju i objašnjavaju djetetu stvari za koje pokaže interes. Djetetu ponekad kažu „ne“ bez straha da će ih dijete prestati voljeti, maštovite su, vješto i prirodno jačaju djetetovu unutarnju motivaciju za učenjem i potiču dijete da započete stvari učini dobro i do kraja. Postižu da se dijete osjeća sigurno u sebe. Najzanimljiviji rezultat ovog istraživanja bio je da majke nisu posvećivale najveći dio dana bavljenju djetetom jer su bile zaposlene. Djeci su ostavljale dostupne predmete s kojima su se mogla igrati i razvijati motoričke vještine. One također nisu zapostavljale posao kojim su se bavile kako bi odgovorile na zahtjeve djeteta. Djeca tih majki razvijala su se brže od ostale djece. Dakle,

ovo istraživanje pokazalo je da nije važno koliko vremena roditelj provodi s djetetom nego način na koji ga provodi.

Han i Jun (2013) u svojoj su studiji iznijeli rezultate nekoliko različitih studija s azijskog i američkog područja koje su pokazale da nakon što žene i muškarci postanu roditelji, imaju tendenciju drugačije se odnositi prema svojoj djeci i raditi različite stvari s djecom i za svoju djecu. Pokazalo se da majke često preuzimaju primarnu odgovornost za emocionalnu potporu, njegovanje, uspostavljanje rutine, postavljanje pravila i organiziranje djece, pomaganje oko domaće zadaće i učenja, i to osobito što su djeca manjeg uzrasta, dok očevi preuzimaju na sebe osiguravanje prihoda, discipline, zaštitu, ulogu moralnih vodiča i poticanja odgovornosti. Sličan je trend, u kojem majke provode više vremena s djecom u svim oblicima aktivnosti, bio primjetan i u većini europskih zemalja (Brajša, 1995; Ceka i Murati, 2016; Rijavec i Miljković, 2002; Wong, Mangelsdorf, Brown, Neff, Schoppe-Sullivan, 2009).

U suvremenom društvu trendovi se postepeno mijenjaju. Pojam suvremenog roditeljstva podrazumijeva da majka i otac ravnopravno dijele brigu i odlučuju u područjima, pa tako i u brizi za dijete. Iako je dugo vremena u Hrvatskoj, posebno u manjim sredinama, bio naglašen tradicionalan pristup unutar kojega je majka bila više posvećena potrebama djeteta (Čudina-Obradović i Obradović, 2002), tijekom posljednjih 20 godina uloga očeva ipak se promijenila jer se kontinuirano radilo na promjeni društvenog mišljenja i ukazivanju važnosti uloge očeva u životu djeteta (Đekić, 2016). Rezultati istraživanja Brust Nemet, Vrdoljak i Livaja Budaić (2021) također su pokazali da uključenost očeva u odgoj djeteta utječe na cjelokupan rast i razvitak djeteta, a o stilu roditeljskog odgoja ovisi smjer utjecaja na pojedine aspekte djetetova života. Pokazalo se da obrazovanje oca značajno predviđa uključenost u kućanske poslove, brigu o školskim obvezama djeteta te sudjelovanje u aktivnostima slobodnog vremena te da je dalje nužno podizati svijest roditelja o važnosti podržavajućeg roditeljskog stila koji će rezultirati većom uključenosti očeva u odgoj djece.

Slično tome, istraživanja Lamb (2010) i Lynch (2019) pokazala su da u obiteljima u kojima očevi dijele odgovornost za skrb o djeci ili su većim dijelom uključeni u njihov odgoj djeca pokazuju bolje kognitivne sposobnosti, empatiju, imaju više samopouzdanja, pokazuju manje rodno stereotipnih uvjerenja, razvijaju pozitivniju sliku o sebi i imaju bolju kontrolu nad vlastitim ponašanjem u odnosu na djecu iz obitelji u kojima su uloge tradicionalno raspodijeljene. Dakle, za

pravilan i zdrav rast i razvoj djeteta neizmjereno je važan partnerski odnos unutar obitelji te uključenost, suradnja i dijeljenje odgovornosti u odgoju i obrazovanju djeteta od strane obaju roditelja.

4. SUDIONICI OBLIKOVANJA ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Nasuprot klasičnoj definiciji odgoja kao namjerne, planske i prema cilju vođene djelatnosti, suvremeni pedagozi pod školskim odgojem podrazumijevaju planski utjecaj na razvoj cjelokupne osobnosti učenika pod vodstvom te usmjeravajućom i koordinirajućom ulogom učitelja s mnogo većom aktivnosti učenika u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda (Rečić, 2003). Bognar i Matijević (2005) ističu da u procesu odgoja važnu ulogu ima zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba koje se očituju u društvenim potrebama, a ostvaruju kroz egzistencijalni, društveni i humanistički aspekt odgoja. Isti autori definiraju obrazovanje kao jedan od oblika odgojno-obrazovnog procesa koji omogućuje ostvarivanje spoznajnih, doživljajnih i psihomotoričkih interesa pojedinca aktivnim usvajanjem i kontinuiranim razvijanjem kulturnih i civilizacijskih dostignuća društva. Oba se procesa aktivno ostvaruju u okruženju obitelji i škole. Pritom je važno naglasiti da suvremeni pristup odgoju i obrazovanju obilježava humanistički i mješoviti kurikulum koji učitelju omogućava da uspješnom i učinkovitom metodologijom, sustavom metoda i načela, kurikulumski određuje suvremenu razinu odgoja i obrazovanja prema individualnim razlikama učenika. Takav model može se nazvati i humanističko-solidarnim jer tumači školu kao mjesto koje pojedincu pruža pomoć u njegovu samoostvarenju te razvoju humanih odnosa (Bognar, 2007). Polazište takva suvremenog kurikuluma jest da je dijete od rođenja društveno biće, otvoreno za učenje, da mu je važna socijalna interakcija te da ima sposobnost stvaranja vlastitog znanja u socijalnoj sinergiji s drugima, umjesto da mu se ono prenosi (Kelly, 2011). Proces odgoja i obrazovanja kroz suvremeni školski kurikulum ostvariv je samo uz kurikulum izrađen „po mjeri“ učenika koji je temeljno polazište za poticanje individualnoga razvoja svakog učenika (Alismail i McGuire, 2015). Nužno ga je koncipirati tako da omogućava fleksibilan odabir nastavnih sadržaja, metoda i oblika poučavanja te stvaralački pristup organizaciji nastavnog procesa, da podupire i jača interes za rad i komunikaciju između učitelja i učenika koja rezultira spontanošću i kreativnošću te u cjelokupni proces uključuje i roditelje kao ravnopravne partnere i sukonstruktore školskog kurikuluma.

Autori Shannon i Bylsma (2007) u svojem su istraživanju u SAD-u iznijeli zajedničke karakteristike škola koje postižu visoke obrazovne rezultate. Posebno su istaknuli devet zajedničkih karakteristika: jasno zacrtan cilj razvoja i djelovanja škole, visoke standarde i očekivanja za sve učenike, čvrsto i djelotvorno školsko vodstvo, visok stupanj suradnje i komunikacije, program i

poduka prema državnim standardima, često nadziranje učenja i poučavanja učenika, stručno usavršavanje djelatnika, motivirajuća okolina za učenje te visok stupanj roditeljske i društvene uključenosti.

Škola treba biti organizirana tako da se u njoj može voditi dovoljno računa o različitim interesima i sposobnostima djece i uvažavati neujednačen tijek razvoja svakog djeteta pojedinačno. Kako bi se u što većoj mjeri zadovoljile djetetove odgojne i obrazovne potrebe, važna je interakcija i potpora niza različitih čimbenika koji mogu dopuniti školsko obrazovanje i pridonijeti potpunijem razvoju ličnosti.

Shaver i Walls (1998) te Mirascieva i Petrovska (2015) ističu važnost školskih programa potpore čije djelovanje mora postati sastavni dio odgojno-obrazovnog djelovanja škole. Ti programi podrazumijevaju dodatno savjetovanje i rad učitelja i učenika te uključivanje roditelja u takav oblik rada i praćenja školskog uspjeha djeteta.

Utjecaj programa potpore u školi na uspjeh učenika u svom je istraživanju proučavao Fouad (1995). Program se zasniva na razvoju individualnih sposobnosti pojedinca kako bi on maksimalno iskoristio svoje obrazovne mogućnosti te uključuje stručno, pedagoško vođenje kroz program, individualno planiranje, odgovarajuću stručnu pomoć i potporu. Fouad (1995) je istraživao utjecaj redovitog pohađanja takva programa na uspjeh u matematici. Pratio je učenike 8. razreda gradske osnovne škole tijekom jedne školske godine. Sudjelovali su u različitim aktivnostima, izletima, dodatnim predavanjima gostiju predavača itd. Na kraju istraživanja uspoređeni su rezultati tih učenika s rezultatima učenika koji nisu pohađali program potpore. Učenici u programu pokazali su veće zalaganje i trud u obavljanju školskih obveza, imali su manje izostanaka s nastave i češće su prisustvovali dodatnim satima matematike. Dakle, istraživanjem je potvrđena važnost redovitog pohađanja satova koje ovaj program nudi i njihova utjecaja na poboljšanje školskog uspjeha, ali i ponašanja učenika.

Terenska nastava, škola u prirodi, učenje putem otkrivanja, istraživački rad učenika u problemskoj nastavi, informatizacija nastave i multimedijско učenje, integrativni procesi, susreti i smotre postignuća učenika samo su neke od metoda čijom primjenom škola pridonosi kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa i poboljšanju uspjeha učenika.

Osim svih već predloženih čimbenika koji utječu na uspjeh djeteta, izuzetno je važno partnerstvo obitelji i škole. Ono se može definirati kao zajednička aktivnost roditelja, učitelja i učenika u ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadataka (McNeil, 2014; Pavičić Vukićević, 2019; Strugar, 1995). Takvim odnosom nastoji se pridonijeti boljem školskom uspjehu učenika, njegovu uspješnom uključivanju u školsku sredinu, razvijanju interesa roditelja za odgoj, razumijevanju školskog rada, boljoj komunikaciji i interakciji između djece, roditelja i učitelja te općenito većoj povezanosti između škole i šire društvene zajednice. Roditelji koji su aktivno uključeni u aktivnosti društvene zajednice mogu biti posrednici u povezivanju škole i lokalne vlasti.

Korektan odnos između učitelja i roditelja kao temelja za razvoj djetetova samopoštovanja i pozitivnog odnosa prema školi u svojem istraživanju ističe i Greenberg (1989). Ako je ostvaren pozitivan odnos, koji je zadovoljavajući za obje strane, i za roditelje i za školu, to će rezultirati boljim rezultatima u školskom uspjehu učenika, ali i općenito u svim oblicima njegova ponašanja (Comer i Haynes, 1991; Epstein, 2001; Kocayörük, 2016).

Comer (1988) te Epstein i sur. (2002) navode neke oblike roditeljske uključenosti u rad škole, poput sudjelovanja roditelja u donošenju odluka važnih za dobrobit razvoja škole (organizacijskih, financijskih itd.), sudjelovanja u razrednim aktivnostima, u organizaciji školskih manifestacija. Zato škola treba biti organizirana tako da uspjeh, koji prema Glasseru (*Schools without the Failure*, 1975), trebaju vrlo rano u životu doživjeti sva djeca, bude i ostvariv svoj djeci (Zarevski i sur., 2000). To se može postići većom uključenošću učenika u sve oblike planiranja i provođenja nastave, relevantnošću sadržaja, problemskim pristupom, primjenom različitih metoda poučavanja te boljom komunikacijom s roditeljima i društvenom zajednicom. Tako usustavljena škola povećava učenikovo samopoštovanje, razumijevanje sebe i drugih i zadovoljava učenikovu potrebu za samoostvarenjem. Škola na taj način počinje zauzimati značajnije mjesto u njihovom životu, povećava se motivacija za učenje, postizanje uspjeha te aktivno sudjelovanje u promjenama u vlastitom okruženju, ali posredno i šire.

4.1. Uloga učitelja u oblikovanju kurikuluma

Razvojem demokratskih odnosa u društvu, naglim porastom ljudskog znanja i promjena u dostupnosti tih znanja promijenila se i tradicionalna uloga učitelja u školi kao prenositelja znanja u osobu koja pomaže učeniku u stjecanju i širenju znanja (Razdevšek-Pučko, 2005). U otvorenom, manje strukturiranom kurikulumu, učitelj nema dominantnu ulogu izvršitelja nečega unaprijed planiranog, nego aktivnog stvaraoca, tj. sukreatora (Schon, 1995). Takav mu kurikulum otvara mogućnosti da sam odabere manji ili veći dio nastavnih sadržaja koje će obraditi, da ih osuvremeni, obogati novijim informacijama, znanstveno aktualizira, rastereti učenike činjeničnog znanja, a proširi i obogati znanja potrebna za život. Radeći na takav način, učitelj se izravno uključuje ne samo u poučavanje nego i u učeničko stjecanje kompetencija, osposobljava učenike da sami dolaze do znanja korištenjem raznih digitalnih medija, istraživačkim i projektnim radom te osposobljava učenike za prilagođavanje na brze promjene u svijetu, do kojih dovodi velik porast ljudskoga znanja. Takvo određenje uloge učitelja pretpostavlja njegovu otvorenost, spremnost na promjene i cjeloživotno učenje i usavršavanje (Razdevšek-Pučko, 2005). Fleksibilniji kurikulum potiče motivaciju učitelja za poboljšanje kvalitete i inoviranje svoga rada, njihovo osobno zalaganje i izravno uključivanje u proces razvoja škole, a procesi učenja i poučavanja koji se odvijaju u ugodnijem, prijateljskom okruženju postaju uspješniji. U provedbi takva kurikuluma, u kojem individualizacija i diferencijacija načina rada postaju pravilo, a ne iznimka, učitelju se ostavlja mnogo više slobode da bude kreator nastavnog procesa. Kako bi mogao uspješno provoditi takav način rada, učitelj treba upoznati i svladati metodologiju kvalitativnih, posebno akcijskih istraživanja i prihvatiti ih kao najučinkovitije oruđe za unaprjeđenje osobne prakse i svog profesionalnog razvoja (Sekulić-Majurec, 2007). On ne bi smio biti samo prenositelj znanja u tradicionalnom smislu, već osoba koja kontinuirano istražuje i uči o načinima i strategijama dječjeg učenja te isprobava modalitete stjecanja i kreiranja znanja u konkretnim uvjetima, tj. putem pedagoških istraživanja. Učitelj, dakle, nije samo izvršitelj programa, nego istraživač realnih procesa učenja, razvoja znanja te razvoja i sukonstrukcije kurikuluma (Sekulić-Majurec, 2005). Učitelji koji su u planiranju, provođenju i vrednovanju kurikuluma više usmjereni na učenika nego na sadržaje, koji se trude u radu uspostaviti prijateljsko ozračje te suradničke i partnerske odnose temeljene na međusobnom poštovanju i prihvaćanju svojim načinom rada potiču i veću kooperativnost među kolegama u školi, ali i veću suradnju s roditeljima koji u takvu kurikulumu dobivaju ulogu suradnika i partnera. Iz svega spomenutog proizlazi prilagodba izobrazbe učitelja

kako bi se lakše prilagodio zahtjevima kurikuluma i postao njegov kvalitetan sukonstruktor. Uloga učitelja ne smije se primarno svoditi na podrobno poznavanje predmeta koji predaje, nego i na pedagoško-psihološko i didaktičko-metodičko obrazovanje (Bolton, 2005; Kasapoğlu, 2015; Vizek-Vidović, 2005). U doba velikih promjena, u odgojno-obrazovnom sustavu i školama pojedinačno, potrebno je što više se usredotočiti na humanu i kulturnu dimenziju. Ako se zadrži naglasak na stjecanju znanja, a sve ostalo zapostavi, onda je zanemarena glavna odrednica škole kao odgojno-obrazovne ustanove i moguće ju je zamijeniti suvremenom tehnologijom.

Blažević (2016: 121) naglašava da su učitelji kao nositelji oblikovanja primjene „obrazovne prakse temeljene na postavljenim vrijednostima i ciljevima“ usmjereni na osiguravanje stjecanja definirane kompetencije. To znači da se od učitelja očekuje da imaju višestruke uloge: od uzora svojim učenicima, preko održavanja obrazovne prakse, do ponašanja u skladu sa suvremenim kurikulumom. Upravo iz toga proizlazi zaključak da suvremeni učitelji trebaju imati brojne kompetencije i sudjelovati u kontinuiranom obrazovanju te usavršavanju i razvoju vlastitih kompetencija. Autorica pritom poseban naglasak stavlja na razvoj sljedećih kompetencija suvremenih učitelja: pedagoške, psihološke, metodološke, komunikacijske, socijalne, informacijske i komunikacijske, interkulturalne, organizacijske kompetencije, kao i kompetencija za rad s učenicima s poteškoćama u razvoju.

Pivac (2009) navodi da profesionalno izgrađivanje učitelja ima različite oblike organiziranja. Uz individualne modele, nužni su razvoj i afirmacija mnoštva drugih kojima se mijenja pozicija i uloga među samim stručnjacima u procesima razvoja profesionalne djelatnosti. U procesu permanentnog učenja, razvoja i osobnog mijenjanja, mijenjaju se uloge učitelja, predavača, istraživača, ali i učenika, slušatelja i inovatora. Taj heterogeni raspon učiteljeve pojavnosti otkriva složenost njegove profesije. Pritom je važno naglasiti da je profesionalnost učitelja u školi nužno utemeljiti na kreativno-inovativnim osnovama, koje karakteriziraju otvorenost, pronicavost, inicijativu, istraživanje i rješavanje problema, otkrivanje novog, tj. razvoj svekolikog znanstveno-stručnog opusa. Uloga učitelja nezamjenjiva je jer učenicima pomažu uspješno dosegnuti očekivane ciljeve. „Važan korak na tom je putu integrirano učenje i mrežni pristup planiranju sadržaja učenja (tematsko planiranje), zasnovan na timskom radu i suradnji“ (Rijavec, Miljković, 2006: 22). Hofman (2008, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2015) ističe da je glavna zadaća učitelja razviti kod učenika strast i želju za učenjem i poticati ga na postizanje i doživljavanje uspjeha.

Suvremena nastava organizirana je na način da učenici doživljavaju važna socijalna iskustva koja povećavaju njihove komunikacijske i suradničke kompetencije. To je moguće ostvariti ako im se omogući sloboda djelovanja, pruži prilika za usavršavanje i istraživanje, uključi u proces evaluacije te razmijeni mišljenje o rezultatima učenja koji pridonose njihovu vlastitom napretku, ali i cjelokupnoj zajednici. Svoju kompetentnost u razvoju učenikovih socijalnih umijeća i vještina učitelj iskazuje uvažavanjem kognitivne, afektivne i psihomotoričke domene učenja, ciljeva i ishoda učenja koji ne zapostavljaju socijalne ciljeve te općenitu svrhu i važnost socijalnog učenja. Dakle, u takvu nastavnom procesu, povezanu sa životnom stvarnošću, osobito su istaknuti socijalizacijski oblici rada i učenja koji podupiru društveno osjetljivu, suradničku i timsku nastavu otvorene, fleksibilne i sukonstruktivne prirode te suvremene nastavne strategije, metode, postupke, didaktička načela, principe i modele nastave (Jurčić, 2014).

Ostvarivanje suvremenih oblika nastave te stavljanje fokusa na ulogu učitelja kao sukreatora kurikuluma potvrdilo se kao složen i zahtjevan zadatak jer od učitelja traži nova znanja i vještine poput razvoja i oblikovanja kurikuluma, komunikacijskih vještina i sposobnosti timskog rada, što dodatno podrazumijeva usklađivanje novih radnih obveza s nastavnim obvezama i školskim aktivnostima učitelja (Handelzaltz, 2009). Stručna osposobljenost učitelja, razvoj dodatnih kompetencija i osiguravanje potrebnog radnog vremena za kreiranje kurikuluma izazovi su s kojima se u današnje vrijeme suočavaju kurikulumske politike većine zemalja. Kroz tematsko planiranje učitelji u suradnji s učenicima osmišljavaju, realiziraju i vrednuju istraživačku, problemsku i projektnu nastavu zasnovanu na iskustvenom i suradničkom učenju koja značajno doprinosi jačanju socijalnih kompetencija učenika (Jurčić, 2010).

Suvremena škola treba biti humanistička, odgojno-obrazovna, socijalna institucija s didaktičkom ulogom koja se provodi kroz otvoreni kurikulum. Njega karakterizira fleksibilnost u provođenju i mijenjanju, shodno situacijama koje to iziskuju (Giroux, 2001). Učitelj je kao „moderator aktivnosti i najbliži suradnik učenika (su)kreator školske kulture“ (Zrilić, 2010: 238). Pritom izuzetnu važnost ima njegova „spremnost na cjeloživotno učenje, sposobnosti vođenja, upravljanja i razvijanja školskoga kurikuluma, organizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog rada te neprestano razvijanje socijalnih kompetencija neophodnih za suradnju s roditeljima i drugim socijalnim partnerima“ (Zrilić i Marin, 2019: 391).

Autori Young i Lee (1984) u svojem su radu dokazali da je učinkovit i inovativan kurikulum engleskoga kao stranog jezika (EFL) ovisan o ponašanju i stavovima učitelja u razredu koji provode taj kurikulum. Kineske učitelje EFL-a uključili su u istraživačku radionicu koja je pokušala prekvalificirati stavove učitelja u svrhu postizanja više komunikativne orijentacije u poučavanju engleskoga jezika. Ponašanje učitelja kategorizirano je kao transmisivno (uloga učitelja jest procijeniti i ispraviti učenike prema utvrđenim kriterijima) i kao interpretativno (uloga učitelja jest da pomogne učeniku da oblikuje vlastito znanje). Rezultati su ukazali na to da ponašanje učitelja, pozitivan stav, inovativne ideje, interes i veća uključenost imaju utjecaj na pozitivan stav učenika prema usvajanju engleskoga jezika te na bolji uspjeh.

Autorice Visković i Višnjić Jevtić (2017) osmislile su ciklus od deset obrazovnih radionica na temelju uvjerenja da se profesionalne kompetencije učitelja mogu razviti stručnim osposobljavanjem. Kombinirajući teorijsko znanje, primjere kvalitetne prakse i rasprave, radionice su nastojale poboljšati profesionalne kompetencije učitelja. Pretpostavljeni ishod utvrđen je razlikom između početnih i sumativnih rezultata samoevaluacije sudionika. Uzorak je uključivao sudionike globalnog ciklusa radionica, održanog u Ujedinjenom Kraljevstvu, i lokalnog, održanog u Hrvatskoj. Rezultati istraživanja na kraju provedenih radionica, koje su trajale deset tjedana, pokazali su statistički značajnu razliku u pogledu samoevaluacije znanja učitelja i vještine za suradnju s roditeljima u usporedbi s početnim rezultatima u UK i RH. Učitelji su procijenili da su sustavnim usavršavanjem u određenom vremenskom razdoblju koje im je omogućilo provjeru i vježbanje naučenih vještina razvili znanja i vještine potrebne za bolju suradnju i razvoj partnerskih odnosa s roditeljima.

Stoga je neizmjerljivo važno osigurati učiteljima sustavno stručno usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje na globalnoj, ali i lokalnoj razini prateći društvene i profesionalne razvojne trendove. Škole također trebaju kreirati vlastite kurikulumске materijale kada za time postoji potreba te učiteljima osigurati mogućnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, potporu svih odgojno-obrazovnih distanci te aktivnu suradnju s učenicima, roditeljima i lokalnom zajednicom kako bi kroz vlastite kurikulumске materijale ostvarili očekivane kurikulumске ishode te razvili sposobnost i vještinu planiranja, kreiranja i vrednovanja istih.

4.2. Uloga roditelja u oblikovanju kurikuluma

Važan aspekt školskoga kurikuluma u funkciji razvoja socijalnih vještina imaju roditelji kao njegovi sukreatori (Maleš, 2011). Juul (2008) u svoj koncept integracije roditelja uključuje roditeljski integritet, međusobni dijalog, interes za dijete, uključenost u njegov život i poznavanje djetetovih potreba. Osim toga, govoreći o novom pristupu učenju i odgoju djece u duhu emocionalne pedagogije, Chabot i Chabot (2009) naglašavaju važnost emocionalno- socijalne pismenosti roditelja, koja govori o emocijama kao bitnim socijalnim konstruktorima i emocionalnom znanju kao djelotvornom fondu informacija važnih za razumijevanje i tumačenje događaja u okolini (Salovey i Sluyter, 1999). Istraživanje emocionalno-socijalne pismenosti roditelja autorice Buljubašić-Kuzmanović (2007), kojim se želio dobiti uvid koliko odgojni postupci roditelja utječu na djetetov socijalni razvoj te doprinosi li kvaliteta emocionalno-socijalne pismenosti roditelja socijalnom razvoju učenika u različitim okruženjima, potvrdilo je utjecaj emocionalne inteligencije roditelja na ponašanje i kvalitetu prilagodbe učenika.

Autori Ames, de Stefano, Watkins i Sheldon (1995) proveli su istraživanje o školsko-roditeljskoj komunikaciji. Istraživanje je provedeno na uzorku koji su sačinjavali učitelji osnovnih škola seoskih i gradskih sredina i pratilo je različite načine i oblike komunikacije učitelja i roditelja. Rezultati su pokazali da je češći kontakt učitelja i roditelja utjecao na poboljšanje roditeljskog mišljenja o učitelju, kod roditelja se povećao osjećaj ugone i osjećaj dobrodošlice pri dolasku u školu te osjećaj sigurnosti i zadovoljstva zbog činjenice da su informacije o učenicima stizale redovito i često. Takav način komunikacije između učitelja i roditelja pozitivno je utjecao i na učenike. Kod njih je zamijećena veća motivacija za učenje.

Psiholog L. Steinberg (1996) u knjizi *Beyond the Classroom* iznosi rezultate svojeg desetogodišnjeg istraživanja provedenog na 20 000 učenika. On ističe važnost roditeljske uključenosti u školski život djeteta, no izdvaja i roditeljske strategije uključivanja. Navodi da nije važna samo uključenost, nego način na koji se ona ostvaruje. Lošom strategijom smatra kada učenik ima problema u nekom nastavnom predmetu i roditelj te probleme nastoji riješiti samostalno, poput pojačanog nadziranja djeteta, pomaganja kod pisanja domaće zadaće ili nametanja djetetu strožeg rasporeda učenja, bez dodatne suradnje s učiteljem. Steinberg (1990) ističe da takve mjere često završavaju neuspješno, a kao rezultat javlja se roditeljska ljutnja i frustriranost, dok dijete ostaje prepušteno vlastitim snagama.

Nasuprot lošoj, dobrom strategijom Steinberg (1990) smatra roditeljsku suradnju s učiteljem ili školom. Oni trebaju razgovorom razjasniti problem i dogovoriti najbolji način rješavanja. Takav način suradnje pozitivno djeluje i na učenika, ohrabruje ga te povećava samopouzdanje, motivaciju i školski uspjeh. Naravno, pozitivno djeluje i na roditelje i odnose unutar obitelji.

U istraživanju koje su proveli autori Cotton i Wikelund (2000) roditelji koji su bili uključeni u školski razvoj svoje djece naveli su najčešće načine svoje participacije u školski život djeteta, poput pomaganja u pisanju domaće zadaće koliko je u njihovoj moći, pomaganja u pronalaženju dodatnih izvora znanja, podržavanja djeteta u stvaranju planova za daljnji nastavak obrazovanja te odabira tečajeva i seminara koji će mu olakšati kasniji upis i ostvarenje tih planova, suradnje roditelja i škole i dogovora te nagrađivanja postignutog uspjeha u školi, ticao se on boljeg ponašanja ili ocjena. Uglavnom, istraživanje je pokazalo da je roditeljska uključenost u školski razvoj učenika potrebna i poželjna u svim razredima te da ima velik utjecaj na postizanje boljeg uspjeha i ostvarivanje viših životnih ciljeva, ali i da roditelji smatraju da pomažu svojoj djeci više nego što to misle učitelji te da bi po tom pitanju željeli bolju komunikaciju sa školom.

Autorica Zygmunt-Fillwalk (2011) u svojem istraživanju naglašava važnost što ranijih i angažiranijih odnosa između obitelji i škole. Rezultati su pokazali da su djeca čiji su roditelji imali kvalitetne odnose sa školom postizala bolje rezultate na testovima, manje zaostajala u obrazovanju, imala manju potrebu za dopunskom nastavom i manji broj izostanaka iz škole. Istraživanje Dunst i Trivette (2010) provedeno u sedam zemalja i na jedanaest tisuća ispitanika o uključenosti roditelja u školski život djeteta i povezanosti te uključenosti s uspjehom djeteta u školi pokazalo je snažnu povezanost između roditeljske uključenosti i uspjeha djeteta, odnosno ranija uključenost roditelja rezultirala je boljim uspjehom djeteta. Osim utjecaja roditeljske uključenosti na akademska postignuća djece, važnim se pokazao i utjecaj roditeljskog sudjelovanja u životu škole na povećanje djetetova samopoštovanja, poboljšanja ponašanja kod kuće i u školi, izgradnju pozitivnih stavova prema školi, razvoj interpersonalnih vještina te vještina donošenja odluka. Korektan odnos između učitelja i roditelja kao temelja za razvoj djetetova samopoštovanja i pozitivnog odnosa prema školi u svojem istraživanju ističu i Fantuzzo, McWayne, Perry i Childs (2004). Također, učenici, čiji su roditelji bili aktivnije uključeni u školska događanja (priredbe, izložbe), koji su redovito prisustvovali roditeljskim sastancima i češće dolazili na individualne razgovore nisu imali problema u ponašanju i postizali su bolji školski uspjeh.

Pećnik (2008: 103) odgovornim roditeljstvom smatra zaštitu i afirmaciju dječjih prava i sloboda te „preuzimanje odgovornosti gdje do izražaja dolaze četiri ključna elementa: strukturiranost roditeljstva (postavljanje granica), prepoznavanje djetetovih potreba i osnaživanje djeteta (što su i ciljevi škole), te prepoznavanje djetetove personalizacije i socijalizacije i kvalitetne prilagodbe“.

Baveći se psihologijom učenja i pamćenja, Zarevski (2002) ističe da je djeci u životu potreban vrlo rani doživljaj osjećaja uspjeha. Škola bi zato trebala biti organizirana na način da uspjeh bude ostvariv svoj djeci. On ističe da je to moguće postići većom uključenošću učenika u nastavu, relevantnošću sadržaja, problemskim i istraživačkim pristupom i boljom komunikacijom s roditeljima. Tako organizirano učenje može znatno utjecati na učenikovo samopoštovanje, razumijevanje sebe i okoline te zadovoljiti učenikovu potrebu za samoostvarenjem.

Struktura suvremenog kurikulumu kao sveukupnog ozračja škole pridaje roditeljima jako važnu ulogu (Sekulić-Majurec, 2007). Međutim, iako se o toj suradnji kontinuirano govori otkad postoji škola, ona se najčešće još uvijek u najvećoj mjeri svodi na individualno informiranje roditelja o uspjehu djece i dolasku na roditeljske sastanke, a prava suradnja kao dinamičan proces međusobnog razumijevanja i suradnje uglavnom je prepuštena na volju i inicijativu školama. Suvremeni kurikulum trebao bi omogućiti bolju i kvalitetniju kvalitativnu i kvantitativnu suradnju roditelja i škole te razvijanje partnerskih odnosa između njih, jer pozitivna svjetska iskustva govore o važnosti uključivanja roditelja u nastavni rad, ali i stvaranje kurikulumu (Dalin, 2005).

Rezultati istraživanja koje su proveli Henderson i Berla (1994) te Hill i Taylor (2004) pokazali su da su roditelji učenika bolje surađivali sa školom ako su osjetili pozitivnu školsku klimu, što znači društvenu i obrazovnu atmosferu koja podrazumijeva dobrodošlicu, razumijevanje, poštovanje, povjerenje, uvažavanje mišljenja i iskazivanje potrebe za partnerskim odnosom.

Na inicijativu roditelja moguće je u kurikulum uvrstiti neke nastavne sadržaje i aktivnosti, posebno one vezane uz nacionalna, kulturna i etnička obilježja. Roditelji se mogu uključiti u razne školske aktivnosti poput školskih izleta, susreta, pedagoških radionica izvannastavnih aktivnosti i raznih drugih neformalnih druženja. Roditeljska inicijativa može svakako pridonijeti izgradnji pozitivnog identiteta škole, razumijevanju organizacije i strukture rada škole i važnosti i kompleksnosti učiteljskog zvanja. Praksa roditeljskog uključivanja pridonosi stvaranju međusobnog boljeg razumijevanja, tolerancije, suosjećanja i poštovanja. U sukonstrukciji kurikulumu roditeljima se, osim izravnog uključivanja u školske aktivnosti i komunikacijske

procesu, treba dati i uloga u evaluaciji učinkovitosti nastave i škole (Kocayörük, 2016; Puzić, 2006).

Sheridan, Kratochwill i Bergan (1996) spominju tri modela suradnje s roditeljima: edukaciju roditelja, radionice s roditeljima i savjetovanje. Pritom se pod pojmom edukacije roditelja podrazumijevaju programi čiji je cilj razvoj i jačanje roditeljske samosvijesti, poboljšanje komunikacije između roditelja i djeteta, poboljšanje ugode obiteljskog života i stjecanje korisnih informacija o djetetovu razvoju. Malo se vremena posvećuje problemima roditelja; većinom su usmjereni na predavanja i rasprave kojima je cilj usvajanje što više informacija i promjena stavova roditelja. Radionice roditeljstva koje se mogu usko vezati uz edukacijske programe prema istim autorima podrazumijevaju usvajanje općenitih roditeljskih vještina ili barem jedne, poput razvoja društvene komponente odgoja. Roditelji mogu iznositi probleme s kojima se susreću u odgoju, raspravljati i dobiti savjet. Roditeljsko ili obiteljsko savjetovanje podrazumijeva zajednički rad u kojem sudjeluju učenik, učitelj i roditelji. Naglasak se stavlja na pronalaženje volje i snage za prevladavanje teškoća i rješavanje problema. Faze njihova savjetodavnog modela uključuju upoznavanje, objašnjavanje pristupa usmjerenog na rješenje, uključivanje, pregovaranje o mogućnostima rješavanja, postavljanje cilja, traženje rješenja u vidu najmanjih promjena, preispitivanje pojedinačne odgovornosti, praćenje, vrednovanje i ponavljanje postupka ako je potrebno. Bergan, Reddy, Feld, Sladaczek i Schwarz (1991, prema Sheridan, Kratochwill i Bergan, 1996) proveli su nekoliko studija o utjecaju modela savjetovanja roditelja u vrtićima tijekom ljetnog usavršavanja matematičkih i čitalačkih vještina. Roditelji koji su se uključili pozvani su na razgovore i savjetovanja kako bi imali uvid u situaciju. Sve su studije pokazale pozitivan utjecaj i bolji uspjeh u svladavanju vještina kod one djece čiji su roditelji surađivali s vrtićem. U školskom obrazovanju, roditeljska uključenost u rad djeteta pokazala se važnijom od roditeljskog obrazovanja, veličine obitelji, materijalnog statusa i stupnja obrazovanja. Većina roditelja, uključujući samohrane roditelje i zaposlene, željeli su znati kako pomoći svojem djetetu kod kuće i kako biti uključen u djetetovo obrazovanje (Epstein, 1990 i Epstein i Scott-Jones, 1988, prema Sheridan i sur., 1996). Isto tako, Dauber i Epstein (1989, prema Sheridan i sur., 1996) ističu da većina roditelja pomaže svojoj djeci u izvršavanju školskih obveza kod kuće, ali većina ne zna radi li to na ispravan način. Autorica Epstein (1984, 1990, 1994, 2011) provela je mnoštvo opsežnih istraživanja na području suradnje roditelja i škole te je kao rezultat tih istraživanja izradila koncept koji se sastoji od šest modela roditeljske uključenosti u suradnju sa školom (Epstein, Sanders,

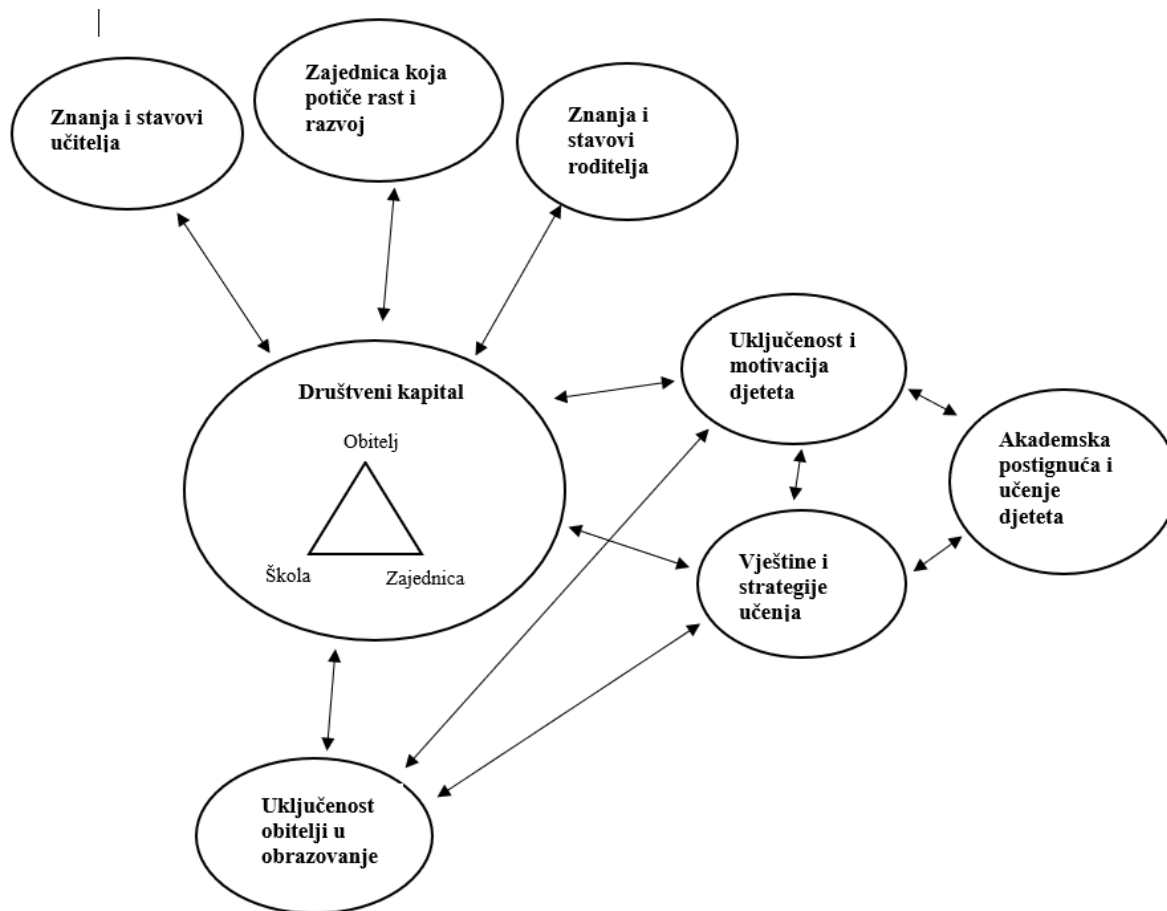
Simon, Salinas, Jansorn i Voorhis, 2002). Prvo, postoje osnovne obveze koje obitelji moraju osigurati da svoju djecu pripreme za učenje (npr. zdravlje, poticajni kućni uvjeti). Drugo, škole imaju obvezu komunikacije s roditeljima o školskim aktivnostima i programima. Treće, roditelji se kroz volontiranje ili humanitarni rad mogu aktivno uključiti u različite programe i aktivnosti. Četvrto, roditelji prate aktivnosti učenja kod kuće, kao što je kontrola domaćih zadaća ili komunikacija s djetetom o temama koje su se obrađivale u školi. Peto, podrazumijeva se uključivanje roditelja u upravljanje školom i planiranje života škole kroz razne funkcije (npr. vijeća, odbori i sl.). Šesto, podrazumijeva se međusobna suradnja škole, obitelji i lokalne zajednice. Važno je naglasiti da Epstein tih šest modela roditeljske uključenosti ne smatra isključivo obvezom roditelja, nego podrazumijeva da je obveza škole podržati roditelje i poticati ih na što aktivniju ulogu u obrazovanju djeteta. Na taj način roditelji postaju aktivni partneri škole i sukreatori školskog kurikuluma.

Mnoga istraživanja o utjecaju roditeljske uključenosti u školski život djeteta pokazala su da je sudjelovanje roditelja povezano s boljim školskim uspjehom učenika, redovitijim pohađanjem škole, boljim navikama u učenju, manjim problemima s disciplinom, pozitivnijim stavovima prema školi, redovitijim rješavanjem domaćih zadaća i većom povezanošću i razumijevanjem između škole i obitelji (Becher, 1986; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn i Voorhis, 2002; Epstein i Sheldon, 2002). Isto tako pokazalo se da aktivno uključivanje roditelja pridonosi njihovu boljem upoznavanju i praćenju školskog kurikuluma nastavnih predmeta, ostavlja pozitivan učinak na učenike, utječe na redovitije ispunjavanje obveza kod kuće, potiče kvalitetan odnos prema školi i razvija jasniju percepciju povezanosti obiteljskih i školskih obveza, poboljšava roditeljsko razumijevanje škole kao institucije i školski uspjeh učenika (Christenson i Cleary, 1990; Epstein, 1987, 1991; Grolnick i Raftery-Helmer, 2015). Unatoč pozitivnim rezultatima istraživanja utjecaja roditeljske uključenosti, u praksi se pokazalo da su mogućnosti roditelja ipak ograničene. Becker i Epstein (1982) izvijestili su da mnogi nastavnici dovode u pitanje uspjeh praktičnih napora roditelja za uključivanje u aktivnosti učenja kod kuće, navodeći nedostatak roditeljskog vremena i stručnosti. Učitelji i školski psiholozi izvijestili su da nisu sigurni kako uključiti roditelje i još uvijek održavati svoju ulogu „profesionalnih stručnjaka“. Vremensko ograničenje također je navedeno kao razlog za slabije uključivanje roditelja (Fine, 1984).

Učitelji koji vjeruju da su kompetentni i posjeduju potrebna znanja i vještine otvoreniji su za suradnju s roditeljima, ne smatraju ih konkurencijom te su otvoreniji za rad s njima i rješavanje problema učenja i ponašanja (Hoover-Dempsey, Bassler i Brissie, 1987).

Uspoređujući istraživanja Deutcher i Ibe (2003), Epstein (2001) i McWayne (2015), ispostavilo se da je jedna od prepreka u proučavanju obiteljskog angažmana iz perspektive sustava metodološke prirode. Na primjer, utvrđivanje međusobnih utjecaja različitih procesa daleko je teže nego pretpostavljanje jednosmjernih odnosa. Istraživači se, dakle, nisu mogli osloniti na jedan objedinjujući teorijski model, a postojeći modeli zasnivaju se na preklapanju različitih elemenata, npr. mehanizmi koji utječu na postignuća djeteta u školi (izravan utjecaj roditelja na promicanje vještina učenja i stavova prema učenju) ili udaljeniji mehanizmi (npr. suradnja roditelja i učitelja). Osim toga, nedovoljna se pažnja posvetila teorijskoj analizi uloge zajednice, bez obzira na iznimke (Epstein, 2001; Sheldon, 2003).

Autori Dearing, Sibley i Nguyen (2015) predstavljaju svoj model suradnje obitelji, škole i društva koji je i grafički prikazan (slika 9). Pritom valja napomenuti tri opće značajke toga modela. Prvo, postoje tri osnovne domene koje povezuju uključenost roditelja u učenje sa školskim uspjehom djeteta koje se spominju u ovom modelu. To su: (a) sustavi socijalnog kapitala (npr. obitelj, društvo, učitelji i škola), (b) dječji doprinos i motivacija i (c) dječje učenje, vještine i strategije. Drugo, vrijedno je napomenuti da su te tri domene međusobno povezane te da imaju jednakomjeran uzajaman utjecaj, ali isto tako da su izravno ili neizravno povezane s ostalim elementima sustava, tj. da je prisutna dvosmjerna interakcija. Treće, unutar svake od primarnih domena pojavljuju se sekundarni odnosi. Tako, recimo, društveni kapital predstavlja složeni sustav izravnih i neizravnih recipročnih odnosa obitelji, škole i zajednice, a kada se govori o domenama koje se izravno tiču djeteta, neki unutarnji procesi više su neposredno vezani uz postignuća djeteta od ostalih. U ovom se modelu još naglašava važnost obiteljskog angažmana u učenju djece, ali i činjenica da kvalitetna povezanost obitelji, škole i zajednice zahtijeva ulaganja u odnose od svih čimbenika u sustavu. Postavljanje obitelji kao primarnog čimbenika dobiva na važnosti i svrsi. Škola i zajednica kao partneri također dobivaju na važnosti jer osnaživanje obitelji kao primarnog čimbenika nema za ulogu samo praćenje zakonskih procesa, nego i resursa škole i zajednice te aktivno i potpuno iskorištavanje istih za dobrobit svoga djeteta.



Slika 9. Model suradnje obitelji, škole i društva

Izvor: Dearing, Sibley i Nguyen; Research on Family-School Partnerships (2015: 19)

Dobrobit uključivanja obitelji u dječju edukaciju dobro je prepoznata u obrazovnoj literaturi, gdje se spominje kroz mnoštvo istraživanja koja su potvrdila pozitivne učinke partnerstva na napredak djece u obrazovanju. Rezultati su pokazali da je suradnja obitelji i škole u različitim aspektima odgoja i obrazovanja najuspješnija kada: (a) uključuje suradničko partnerstvo između obitelji i škole; (b) promiče zdrave odnose između obitelji i škole te roditelja i djece; (c) koristi različite načine suradnje roditelja i učitelja zasnovane na dokazima iz prakse (Dearing, Sibley i Nguyen, 2015). Istraživanje Gutman i Midgley (2000) pokazalo je da roditeljska uključenost u život škole opada s početkom pohađanja srednje škole, uključenost roditelja u obrazovanje na svim razinama povezano je s pozitivnim ishodima za djecu, uključujući bolju samoregulaciju i socijalne

vještine (McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen i Sekino, 2004), niže stope pada razreda (Rumberger, 1995), poboljšanja u ovladavanju jezika i vještine čitanja (Sheridan, Knoche, Kupzyk, Pope Edwards, i Marvin, 2011). Kada su roditelji uključeni u školovanje svoga djeteta, učenici se također lakše prilagođavaju zahtjevima škole i pokazuju bolja akademska postignuća (Epstein, 1991; Henderson i Mapp, 2002). Unatoč rezultatima istraživanja koji su pokazali mnoštvo prednosti uključivanja roditelja u život škole i školske obveze u pogledu boljih rezultata, kao što je uspjeh učenika, malo škola u stvarnosti razvija i održava organizirane i planirane programe suradnje s roditeljima (Stormshak i Dishion, 2009).

Zato bi se u smislu kvalitetnije suradnje roditelja i škole trebalo inzistirati na afirmaciji i razvijanju *partnerskog odnosa*, pojma koji se često samo deklarativno koristi u školskom kurikulumu, ali u njemu (suvremenom kurikulumu) nije stvarno ni dovoljno naglašen ni realiziran. Pojam *partner* u Rječniku stranih riječi (Klaić, 1988) tumači se kao sudionik, suučesnik, suradnik itd. Može se definirati i kao zajednička angažiranost roditelja, nastavnika i učenika u ostvarivanju odgojno-obrazovnih zadataka (Strugar, 2012). Takvim odnosom nastoji se promicati bolja postignuća učenika, pobuditi interes roditelja za odgoj i obrazovanje te tako produbiti razumijevanje školskog rada, poboljšati komunikaciju i interakciju djece, roditelja i učitelja te općenito potaknuti bolju povezanosti između škole i šire društvene zajednice. Mnoštvo istraživanja pokazalo je da su partnerski odnos na relaciji obitelj – škola, a posebno roditelj – učitelj izuzetno važni za optimalan dječji razvoj i učenje (Devore i Bowers, 2006; Dunst i Trivette, 2010; Miljević-Ričićki i sur., 2011; Otero-Mayer i sur., 2021; Patrikakou, 2016; Zygmunt-Fillwalk, 2011).

4.3. Partnerstvo obitelji i škole

Merriam-Webster (Internetski rječnik, 2004) kaže da je partner „onaj koji nešto dijeli s drugim, osobito u nekoj aktivnosti“. U kontekstu obitelji i škole, partnerstvo je odnos koji uključuje blisku suradnju strana koje imaju jasno određena zajednička prava i odgovornosti. Fokus na partnerskom odnosu između obitelji i škole poboljšava iskustva i ishode za djecu, uključujući one akademske, društvene, emocionalne i bihevioralne prirode (Christenson i Sheridan, 2001; Han i Jun, 2013).

Iako se odgoj ostvaruje u mnogim sredinama, među najvažnijima su obitelj i škola. Obitelj kao prirodna životna i odgojna sredina, a škola kao profesionalna, društvena ustanova koja osposobljava mlade za život i rad. Roditelji su primarni odgajatelji i najvažniji autoritet u djetetovu životu. Takvo viđenje posebno je važno za poticanje partnerstva i suradnje učitelja, roditelja, učenika i škole (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). Obitelj je prirodna sredina s odgojnom funkcijom čija je prvotna obveza osiguravanje skrbi i sigurnosti djeteta kako bi moglo kvalitetno funkcionirati u društvu. Stoga, uključenost roditelja u dječje odrastanje i stvaranje pozitivne obiteljske atmosfere predstavlja važan preduvjet uspješnoga socijalnog razvoja djeteta (Valjan-Vukić, 2009).

Longo (2005, prema Škutor, 2014) ističe da je škola mjesto susreta roditelja i učitelja, kako bi se njihovim zajedničkim djelovanjem, u ozračju međusobnog uvažavanja i povjerenja, ostvarile primarne odgojne zadaće: omogućiti djeci stjecanje znanja te razvijanje vještina i sposobnosti radi što potpunijeg ostvarenja potencijala svakog djeteta. Maleš (1996) ističe da je suradnja između obitelji i škole kontinuirani proces međusobnog informiranja, pregovaranja, dogovaranja, savjetovanja, učenja i socijalizacije, a sve radi dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj u obitelji i školi. Lukaš i Gazibaba (2010: 213) određuju pojam suradnje kao skupinu od dvaju ili više pojedinaca ili organizacija koja nastoji doseći isti cilj kvalitetnom suradnjom koju definiraju kao „ulaganje zajedničkog i obostranog truda, pokušaja potpunog zadovoljavanja interesa škole i roditelja te tendencija prema zajedničkoj viziji“.

Partnerstvo podrazumijeva odnos u koji se roditelji i učitelji upuštaju dobrovoljno, a sve radi razvijanja međusobne suradnje u cilju boljeg razumijevanja djetetovih potreba u odgojnom i obrazovnom području (Kosić, 2009). Boljem razumijevanju odnosa između škole i roditelja te socijalizacije djeteta mogu pripomoći dva teorijska modela. Prvi model, koji objašnjava koncept partnerstva i podjelu odgovornosti škole i roditelja, razvila je Joyce Epstein. Drugi, koji razlikuje

dva relacijska odnosa, tj. tradicionalni nasuprot partnerskom odnosu škole i roditelja, razvile su Sheridan i Kratochwill (2004, prema Pahić i sur., 2010).

Tradicionalni pristup podrazumijeva odnos u kojemu roditelji prepuštaju odgovornost obrazovanja školi te se ne očekuje izravna uključenost roditelja u rad škole. Škola određuje ciljeve i roditelje obavještava o napredovanju prema potrebi, komunikacija je relativno rijetka i potiče ju škola. Partnerski odnos naglašava važnost međusobne suradnje u obrazovanju i socijalizaciji djece, potiče se stvaranje pozitivnoga ozračja u odgoju i obrazovanju s obje strane, komunikacija je česta, uloge su jasno određene, a odgojni ciljevi zajednički se planiraju i dogovaraju (Pahić i sur., 2010).

Tablica 1. Razlike između tradicionalnog i partnerskog odnosa obitelji i škole

Izvor: Sheridan, S. M. (2004). Family–school partnerships: Creating essential connection for student success. Keynote presented at the Resource Teacher: Learning and Behaviour Conference, Christchurch, New Zealand.

PARTNERSKI ODNOS	TRADICIONALNI ODNOS
Predanost zajedničkom radu i suradnji u svrhu promicanja djetetovih postignuća i uspjeha.	Naglašavajuća uloga škole u promicanju djetetova postignuća ili učenja.
Komunikacija je česta, pozitivna, dvosmjerna.	Komunikacija je jednosmjerna, rijetka ili dvosmjerna, problemski usmjerena (škola → dom).
Odnos karakterizira kulturna osjetljivost; kulturne razlike poštuju se i prepoznaju kao doprinos u stvaranju pozitivne klime za učenje.	Orijentacija „isti pristup za sve“; kulturne razlike doživljavaju se kao izazovi.
Naglašena je vrijednost različitih percepcija.	Različite percepcije promatraju se kao ograničenje.
Uloge su jasne, podržavajuće i suradničke.	Odvojene uloge udaljavaju sudionike.
Ciljevi, zadaće i aktivnosti za učenike zajednički se definiraju i međusobno dijele.	Ciljeve, zadaće i aktivnosti određuje škola.

Obrazovni planovi su suradnički s dogovorenim ulogama među svim sudionicima.	Obrazovne planove osmišljavaju i izvode učitelji samostalno.
---	--

Obiteljsko-školska partnerstva daju prioritet suradničkim odnosima. Suradnja je definirana na nekoliko načina. West (1990) je definirao suradnju kao „interaktivno planiranje ili proces rješavanja problema koji uključuje dvoje ili više članova tima. Takav odnos karakteriziraju međusobno poštovanje, povjerenje i otvorenost, komunikacija; razmatranje svakog pitanja ili problema iz različitih perspektiva; sporazumno donošenje odluka; udruživanje osobnih resursa i stručnost; i zajedničko vlasništvo nad pitanjem ili problemom koji se rješava.“ Prema Welchu i Sheridanu (1995: 294), suradnja je „dinamičan okvir koji podržava kolegijalne, međuovisne i ravnopravne stilove interakcije između najmanje dva partnera koji zajedno rade na postizanju zajedničkih ciljeva u procesu donošenja odluka“. Način na koji obitelji, odgojno-obrazovni djelatnici i stručnjaci rade zajedno (tj. „suradnički rad“; Webster-Stratton, 1998) kako bi promovirali akademski i društveni razvoj učenika od najveće je važnosti u jačanju integriranih i kontinuiranih potpora pod uvjetom da maksimizira učenje i razvoj. Suradnja uključuje jednakost – spremnost da se sluša, poštuje i uči jedni od drugih te reciprocitet u spajanju znanja, vještina i ideja za poboljšanje odnosa i ishoda za djecu. Dakle, obitelji i škole „dijele zajedničke odgovornosti i prava, smatraju se jednakima i mogu zajednički pridonijeti procesu“ (Vosler-Hunter, 1989: 38).

Tablica 2. Karakteristike partnerskog odnosa obitelj – škola u vođenju učinkovitog partnerstva i ključni indikatori za ostvarenje takva odnosa

Izvor: Sheridan, S. M. (2004). Family–school partnerships: Creating essential connections for student success. Keynote presented at the Resource Teacher: Learning and Behaviour Conference, Christchurch, New Zealand.

KARAKTERISTIKE	KLJUČNI INDIKATORI ZA OSTVARENJE
<p>Odnosi među partnerima su suradnički, međuovisni i uravnoteženi.</p>	<p>Različiti pojedinci s različitih točaka gledišta rade zajedno i kao ravnopravne strane sudjeluju u identificiranju ciljeva, rješavanju problema i izgradnji odnosa povjerenja.</p> <p>Više od jednostavnog zajedničkog rada, pojam partnerstva uključuje restrukturiranje načina na koji pojedinci rade zajedno kroz dom i školski sustav.</p> <p>Uloge su komplementarne – svaki partner pridonosi na jedinstven način koji je obostrano koristan.</p> <p>Svi imaju jednaka prava u donošenju odluka.</p>
<p>Odgovornosti za obrazovanje i socijalizaciju djece su podijeljene.</p>	<p>Resursi, moć i odgovornosti se dijele.</p> <p>Ciljevi su međusobno određeni.</p> <p>Ishodi postignuti u kontekstu partnerstva važniji su u odnosu na one postavljene individualno.</p>
<p>Održavanje pozitivnog odnosa je prioritet.</p>	<p>Neuspjeh u razvoju odnosa može potkopati stvaranje uspješnih partnerstava.</p> <p>Osobne potrebe ostavljaju se po strani kako bi se ustupila prednost potrebama i ciljevima partnerstva.</p> <p>Za uspješnu suradnju neophodno je povjerenje među partnerima, rad za zajednički cilj i pozitivan stav.</p> <p>Svi vjeruju da su partnerstvo i očekivani rezultati ekvivalent utrošku vremena i energije potrebnih za njegovo održavanje.</p>
<p>Odnosi i komunikacija su prilagodljivi i proaktivni. Različitosti osnažuju.</p>	<p>Jedinstveni obiteljsko-školski konteksti definiraju oblik partnerstva.</p> <p>Mnoštvo različitih iskustava, vještina i gledišta su vrijednost u rješavanju problema.</p>

	Jedinstveno znanje, resursi, talenti i stručnost koju donose roditelji i odgojno-obrazovni djelatnici poboljšavaju potencijalne rezultate za učenike.
Pridaje se važnost razvoju kulturoloških kompetencija.	Kulturne vrijednosti i tradicija obitelji i škole poštuju se. Tradicijske i kulturološke vrijednosti i običaji koji su važni jednako će se poštivati i naglašavati i u obitelji i u školi.
Naglasak je na ishodima i postizanju cilja.	Partnerstva imaju jasno određene ciljeve, a napredak se prati putem podataka, analiza i procesa donošenja odluka. Programi se ne nude, nego su dostupni svima, jer se tako naglašavaju prioritete partnerskog odnosa i potiče njegov razvoj i primjena.

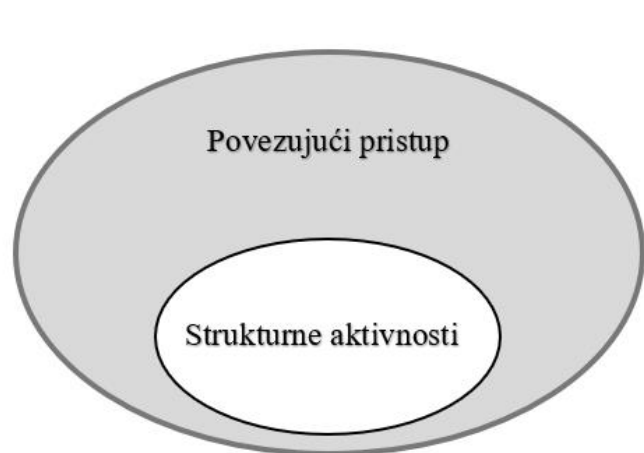
U središtu filozofije partnerstva između obitelji i škole jest uvjerenje o zajedničkoj odgovornosti za odgoj, obrazovanje i socijalizaciju djece. I obitelji i učitelji neophodni su za napredak djece u školi. Roditelji i učitelji doprinose jedinstvenim perspektivama, stavovima, ulogama, potencijalima i vrijednostima koje podržavaju te obogaćuju učenje i razvoj na različite načine. Pojam podijeljene odgovornosti osobito je važan pred novim izazovima ili ako postoje prepreke za učenje. Često kada se pojave poteškoće postoji sklonost prebacivanju krivnje na drugog pojedinca koji se može percipirati isključivo odgovornim. Međutim, kada učenik ne uspije, najčešće je uzrok što partnerstvo nije uspjelo ispuniti svoj potencijal. Alternativni, konstruktivniji pristup jest onaj u kojemu pojedinci dijele odgovornosti za promicanje rasta i rješavanje problema.

Dakle, partnerski odnos između obitelji i škole zahtijeva napor i roditelja i djelatnika škole, a poticanje povjerenja i otvorena komunikacija jedan su od ključeva uspješne suradnje s roditeljima. Uspostavljanje i održavanje učinkovitih, recipročnih odnosa s roditeljima može biti izazovan i trajan proces. Aktivnim sudjelovanjem u radu škole roditelji se osnažuju i informiraju, grade se odnosi povjerenja, škola razvija svoj ugled i promiče društveni autoritet u zajednici, a učitelji dobivaju važnog partnera u procesu ostvarivanja prava djeteta na kvalitetan život i obrazovanje (Livazović, Alispahić i Terović, 2015). Pahić i sur. (2010) provele su opsežno istraživanje u

Hrvatskoj kako bi se ispitalo postoje li razlike u sudjelovanju u školskom radu između roditelja opće populacije i roditelja koji su predstavnici u stručnim tijelima škole. Istraživanje provedeno na uzorku od 1222 roditelja djece od drugog do osmog razreda pokazalo je veću zastupljenost tradicionalno usmjerenog odnosa škole i roditelja u objema skupinama. Komunikacija je bila relativno rijetka i često ju je inicirala škola, a roditelji su pokazali interes za dostupne oblike komunikacije. Drugim istraživanjem istih autorica, Miljević-Riđički i sur. (2011), provedenim u Hrvatskoj u okviru međunarodnog projekta Nacionalno istraživanje o roditeljima u zemljama Jugoistočne Europe pod nazivom *Roditeljske potrebe, očekivanja i iskustva vezana uz uključenost u život škole* željelo se istražiti razlikuju li se roditeljske procjene suradnje i zadovoljstva vlastitom uključenosti u život škole roditelja iz urbanih i ruralnih sredina. Rezultati istraživanja na uzorku od 1052 roditelja djece od drugog do osmog razreda 30 osnovnih škola pokazali su da roditelji nastavni proces smatraju isključivo dužnošću škole. Takav stav, naravno, ističe prevladavanje tradicionalnoga pristupa suradnje roditelja i škole. Prema istraživanju, većina je roditelja bila zadovoljna kvalitetom i količinom informacija koje su dobivali u školi, kao i načinima uključivanja u rad škole. Također, visoki postotak smatrao je kako je kvaliteta nastave isključivo odgovornost škole, a kao smetnju boljoj suradnji sa školom izdvojili su nedostatak vlastitoga vremena, odnosno zauzetost obvezama. Tradicionalno usmjeren odnos između škole i roditelja podrazumijeva odnos u kojemu roditelji školi prepuštaju odgovornost za obrazovanje svoje djece. Škola podupire takav stav i ne očekuje od roditelja izravnu uključenost u život škole. Za razliku od partnerskog, takav pristup znači da škola određuje sve ciljeve, planove i programe aktivnosti te ponekad o njima obavještava roditelje. Dakle, komunikacija škole s roditeljima je rijetka, usmjerena na pojedinačne probleme i pretežno je potiče škola. Suprotno tomu, partnerski odnos stavlja naglasak na važnost suradnje roditelja i škole u obrazovanju i socijalizaciji djece, poštivanje kulturalnih razlika među djecom i obiteljima, a sve sa svrhom kreiranja pozitivne školske klime (Epstein, 1995). Sheridan i Kratochwill (2007) u partnerskom odnosu roditelja i škole ističu jasan obostrani stav da zajedničke aktivnosti unaprjeđuju dječja školska postignuća. Tomu svakako pridonosi međusobno uvažavanje škole i obitelji kroz čestu komunikaciju, kao i stvaranje pozitivnog ozračja u školi. Uloge obiju strana u partnerskom odnosu obitelji i škole jasno su određene i međusobno podržavajuće, odgojni ciljevi zajednički se dogovaraju, planovi suradnje škole i obitelji pripremaju se uz uvažavanje stavova i prijedloga roditelja. Na taj način obje strane prihvaćaju odgovornost za obrazovanje djece.

Christensen i Sheridan (2001) u istraživanju vezanom uz partnerstvo obitelji i škole izdvojili su četiri ključne značajke: 1. stavljanje naglaska na suradnju učitelja i obitelji kako bi se poboljšale mogućnosti učenja, napredak i uspjeh u četirima područjima: školskom, emocionalnom, socijalnom i bihevioralnom; 2. preuzimanje zajedničke odgovornosti za odgoj, obrazovanje i druženje djece u kojoj su obitelj i škola dužni osigurati prostore i sredstva za dječje učenje i aktivnosti; 3. važnost kvalitetnog suradničkog odnosa kao trajne veze između obitelji i škole i 4. usmjerenost obitelji i škole, kao partnera, na stvaranje uvjeta koji učeniku olakšavaju uspjeh.

Autorice Kim i Sheridan (2015) ističu da se plodonosan pristup povezivanju obitelji i škole zasniva na integraciji strukturnih i povezujućih elemenata, obavijenih partnerskom orijentacijom. Dakle, strukturne i povezujuće značajke karakteriziraju učinkovitost interakcije roditelja i učitelja i prakse partnerstva između obitelji i škole. Integrirani partnerski pristup usmjeren je na pomaganje djeci u postizanju specifičnih ciljeva učenja i razvoja. Kao takav, ciljevi se zajednički uspostavljaju i određuju oko zajedničkih prioriteta (roditelja i učitelja). Partnerstvo se odvija kao proces koji je kulturološki osjetljiv (odgovarajućim vrijednostima, prioritetima i stilovima interakcije obitelji), razvojno osjetljiv (primjereno dječjim potrebama u cijelom razvojnom spektru) i temeljen na snagama (nadogradnja na kompetencijama i interesima obitelji/djeteta i škole/učitelja). Istodobno, taj proces uključuje strukturne značajke ili utemeljene strategije u istraživanjima koja olakšavaju učenje, ponašanje ili socijalno-emocionalni razvoj djece.



Slika 10. Grafički prikaz integracije strukturnih i povezujućih elemenata autorica Kim i Sheridan (2015: 8)

U prikazanom grafičkom modelu vidljiv je teorijski model povezanosti obitelji i škole. Strukturne aktivnosti uključuju suodlučivanje, kohezivne prakse i aktivnosti (npr. pomoć u nastavi, u učionici i s domaćom zadaćom; praćenje i povratnu informaciju; upoznavanje sa strategijama učenja, jačanje motivacije; poticajnu atmosferu za istraživačko i iskustveno učenje kod kuće i u školi; kvalitetnu komunikaciju odraslih i djece). Povezujući pristup karakterizira dvosmjerna komunikacija, izgradnja povjerenja, zajednički angažman, predanost, usklađena očekivanja, zajedničke ciljeve i zajedničko rješavanje problema. Iz toga proizlazi da se kao zajednički nazivnik u svim interakcijama kao najvažnije postavlja pitanje realizacije obiteljsko-školskog partnerstva vezano uz suradnju obitelji i škole u potpori učenju. Stoga se učenje kao proces treba odvijati u poticajnom i podržavajućem okruženju u školi i kod kuće, treba se osiguravati dosljedna motivacija, razvijati refleksna i iskrena komunikacija, osnaživati međuljudske veze između djece i odraslih, razmjenjivati pozitivne poruke i očekivanja o dječjim naporima i postignućima te kontinuirano pratiti postignuća i slati povratne informacije (Lareau i Muñoz, 2012).

Brojna istraživanja pokazala su da potpora koju roditelji daju svojoj djeci u tijeku školovanja ima snažan učinak na njihov školski uspjeh, motivaciju i samopouzdanje. Primjerice, istraživanje roditeljske potpore u školi temelji se na teoriji roditeljske uključenosti (Epstein, 1995) čije su najvažnije postavke da roditelji i škola dijele odgovornost za socijalizaciju djeteta. Ciljevi, zadaće i htijenja roditelja, škole i zajednice trebaju se korelirati zbog što kvalitetnijeg razvoja djeteta u okruženju obitelji, škole i zajednice. Istraživanje Kranželić i Ferić Šlehan (2008) na uzorku od 473 roditelja pokazalo je da, kada su u pitanju školski programi i kvaliteta učitelja, roditelji osnovnoškolaca percipiraju škole kvalitetnijima nego roditelji srednjoškolaca. Roditelji osnovnoškolaca također se smatraju više uključenima u obrazovanje djece nego roditelji srednjoškolaca. Istraživanje autora Hornby i Witte (2010) o sličnostima i razlikama u suradnji roditelja i škole u urbanim i ruralnim sredinama navodi neke prednosti seoskih škola kao što su veća povezanost škole i zajednice nego u gradskim sredinama, osjećaj veće pripadnosti i angažmana stanovnika u zajednici, veće roditeljsko učešće u svim aspektima dječjeg života: suradnja škole i crkve, lokalna poduzeća imaju veću sklonost pomaganja školi, a članovi ruralne zajednice daju svoj doprinos u aktivnostima škole. Isto istraživanje pokazalo je da je u ruralnim sredinama češća međusobna komunikacija među obiteljima jer se družu i u slobodno vrijeme, pa se obitelji uzajamno mogu poticati na suradnju sa školom ili razmjenjivati informacije. Također, seoske su škole vrlo često središte kulturnog i društvenog života mjesta. U seoskim sredinama ljudi

pridaju veću pažnju međuljudskim odnosima nego u gradskim, u školama je pozitivnija klima, češći neformalni susreti roditelja i učitelja omogućuju njihovu bolju suradnju, pa stoga roditelji mogu više pomoći svojoj djeci u školovanju nego u gradskim sredinama (Hornby i Witte, 2010). Nacionalno longitudinalno istraživanje o zdravlju adolescenata u visokoškolskim ustanovama koje su proveli Resnick i sur. (1997, prema Škutor, 2014) pokazalo je da kada obitelj i škola imaju dobru suradnju, adolescenti imaju veću vjerojatnost izbjegavanja rizičnog ponašanja. Potvrđeno je da se čestim uključivanjem i davanjem podrške u školskim aktivnostima poboljšava suradnja škole s obitelji, a da sudjelovanje obitelji u obrazovanju djece značajno i pozitivno korelira s učenjem djece.

Delors (1998: 147) ističe kako prema UNESCO-ovoj procjeni „Obrazovanje za 21. stoljeće“ cjelokupni sustav odgoja i obrazovanja sadržajno treba usmjeriti na četiri glavna područja: „obrazovanje za biti“, „obrazovanje za znati“, „obrazovanje za djelovanje“ i „obrazovanje za zajednički život“. Pritom naglašava da se obrazovanje za „znati, činiti, biti i živjeti zajedno“ može tumačiti i kao razvoj ključnih kompetencija tijekom školovanja, kako učenika tako i nastavnika. Suvremena pedagogija temelji se na pretpostavci da samopoštovanje i samopouzdanje djece u školi rastu kada se potvrde u školi, obitelji, među vršnjacima i zajednici. Kako bi se u tome uspjelo, važno je poticati aktivno učenje, istraživačku i projektnu nastavu te razvijati školu kritičkog mišljenja, stvaralaštva i rješavanja problema. U tome su od neprocjenjive važnosti potpora i partnerstvo škole i roditelja. Humanistički pristup tvorbi kurikuluma, potrebe i usmjerenosti današnjega društva te potrebe učenika podrazumijevaju partnerstvo s roditeljima kao nužan uvjet u kreiranju suvremenog kurikuluma i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda (Jukić, 2015).

5. PREGLED ISTRAŽIVANJA STAVOVA UČITELJA I RODITELJA KAO PARTNERA U PROCESU SUKONSTRUKCIJE ŠKOLSKOG KURIKULUMA

Partnerstvo kao kvaliteta suradničkih odnosa intenzivnije se počelo naglašavati 90-ih godina prošloga stoljeća. Suradnički odnosi, koji se zasnivaju na partnerstvu obitelji i škole, ravnopravni su i aktivni, omogućavaju moć, odgovornosti i prava, imaju zajedničke ciljeve, zadaće i odluke, potiču interese, iskustva i potrebe te razvijaju dvosmjernu, otvorenu i pozitivnu komunikaciju (Christenson i Sheridan, 2001; Epstein, 2001; Ljubetić, 2014; Maleš, 1994, 1996; Rosić, 2005). Tako oblikovani partnerski odnosi, utemeljeni na zajedništvu, aktivnosti i odgovornosti, na aktivnim i uključenim roditeljima smatraju se vitalnom komponentom suvremenog odgoja i obrazovanja.

Dakle, pogledi na ulogu i učešće roditelja u obrazovanju djeteta mijenjali su se od potpunog zanemarivanja važnosti roditeljskog utjecaja preko uspostave suradničkih odnosa do percepcije roditelja kao ravnopravnih partnera i, naposljetku, aktivnog roditeljskog angažmana u obrazovanje djeteta (Kolak, 2006; Ljubetić, 2014; Maleš, 1996; Patrikakou, 2016; Rosić, 2005; Stričević, 2011). Mnoštvo stručne literature podupire važnost partnerskog odnosa škola i obitelji potičući njihovo aktivno zajedničko djelovanje i odgovornost za obrazovanje djece. Spoznaje niza relevantnih znanstvenih istraživanja tijekom druge polovice 20. i 21. stoljeća ukazale su na razumijevanje i važnost uvažavanja roditeljske uloge u obrazovanju djeteta. Pokazalo se da roditeljski angažman ima brojne pozitivne učinke, prvenstveno na učenike, na njihov školski uspjeh, ali i cjelokupni razvoj (Epstein, 1986, 1995; Epstein i sur., 2002; Goodall, 2018; Henderson i Berla, 1994; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-Dempsey i Sander, 1997; Vizek Vidović i sur., 2003; Olsen i Fuller, 2008; Sanders i Sheldon, 2009). Rad na partnerskim odnosima obitelji i škole sugerira da obitelji i škole ne treba promatrati zasebno, već kao partnere koji trebaju zajednički osigurati uspjeh učenika s obzirom na zajedničke ciljeve i ulaganje u učenike. Partnerski odnos roditelja i škole ima značajan pozitivan učinak jer kreiranje dobrobiti za učenike neminovno rezultira i dobrobitima za roditelje (Dearing i sur., 2015; Epstein, 1986, 1995; Epstein i sur., 2002; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Olsen i Fuller, 2008), a time, naravno, i za učitelje i škole (Christenson i Sheridan, 2001; Epstein, 1986, 1995, 2001; Henderson i Berla, 1994; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-

Dempsey i Sandler, 1997; Olsen i Fuller, 2008; Otero-Mayer i sur., 2021; Sanders i Sheldon, 2009; Livazović i sur., 2015; Vizek Vidović i sur., 2003).

Autori Christenson i Sheridan (2001: 112) iznose jasnu definiciju partnerstva škole i obitelji kao „razvijanje namjernog i trajnog odnosa između škole i obitelji s ciljem da izravno ili neizravno poboljšaju dječje učenje i razvoj i / ili riješe prepreke koje ga priječe“. Prema tim autorima ovaj odnos karakteriziraju četiri značajke: (a) fokus učenika, (b) uvjerenje da su obitelji i studenti zajednički bitni i moraju podijeliti odgovornost za osiguravanje uspjeha učenika, (c) naglasak na aktivnoj suradnji i (d) pristup usmjeren na preventivno rješenje, pri čemu obitelji i škole rade zajedno na stvaranju optimalnih uvjeta za učenje.

Istraživači se slažu da su aktivna partnerstva važna jer olakšavaju učenicima proces učenja. Stoga je neophodno istražiti načine na koje su ta partnerstva strukturirana, uloge koje roditelji i učitelji preuzimaju kao partneri i načine na koje oni kao sudionici stvaraju i održavaju uspostavljene veze. Također, bitno je osvijestiti važnost partnerstva kako bi se ono moglo kontinuirano graditi i razvijati na najkorisnije načine, istražiti stavove roditelja i učitelja prema aktivnom partnerstvu te ključne konstrukcije koje čine ta partnerstva, prepoznati potencijalne prepreke koje mogu nastati u razvoju partnerskog odnosa, fokusirati se na strukturne elemente djelotvornog partnerstva, uključujući ono što roditelji, učitelji i škole rade kao partneri.

5.1. Pojmovno određenje stava

Stav se, kao jedan od ključnih pojmova za razumijevanje društvenog aspekta života i ljudskog ponašanja (Pennington, 2001), smatra važnim motivatorom, ali i prediktorom ljudskog ponašanja u svim područjima (Vekić, 2015). Ljudi formiraju stavove kako bi lakše odredili svoj odnos prema različitim pojavama i objektima te primjereno reagirali na njih (Prpić, 2005).

Eagly i Chaiken (1998: 269; prema Hewstone i Stroebe, 2003) definiraju stav kao „psihološku tendenciju izraženu vrednovanjem nekog objekta određenim stupnjem odobravanja ili neodobravanja“. Petz (2005: 456) određuje stav kao „relativno trajnu i stabilnu organizaciju pozitivnih ili negativnih emocija, vrednovanja i reagiranja prema nekom objektu“, pri čemu objekt može biti fizički objekt iz okoline, druga osoba ili ideja.

Iz navedenih definicija može se zaključiti da stavovi nisu urođeni, nego ih osoba stječe posrednim i neposrednim učenjem, odnosno vođena iskustvom i načinom na koji to iskustvo percipira ili preuzima iz okoline (Yunus i Mat Ali, 2012). Stavovi, kada su jednom formirani, obično su trajni, a mogu se promijeniti pod utjecajem promijenjenih okolnosti ili nikada (Ajzen i Fishbein, 1980). S obzirom na objekt stava, neki stavovi nazivaju se posebnim terminima: stavovi prema socijalnim skupinama, posebno kada su negativni, nazivaju se predrasudama, stavovi prema sebi samima nazivaju se samopoštovanje, dok se stavovi prema apstraktnim objektima (npr. sloboda govora, religija) najčešće nazivaju vrijednostima (Lemut, 2012).

Određnice stava koje se najčešće ispituju u istraživanjima jesu *valencija* i *intenzitet*, odnosno sposobnost procjene objekta u rasponu od negativne do pozitivne vrijednosti te snaga stava koji osoba zastupa. Stavovi se mogu podijeliti na tri dijela: „kognitivna komponenta (znanje o objektu stava), emocionalna komponenta (osjećaji prema objektu stava) i konativna ili akcijska komponenta (spremnost da se ponašamo u skladu sa stavom)“ (Petz, 2005: 318). Iako se svaki stav sastoji od tih triju sastavnica, one nisu jednako zastupljene, nego se pojedini stavovi češće zasnivaju na jednoj, primarnoj komponenti (Kind, Jones i Barmby, 2007). U skladu s tim, Katz (1960: 138) iznosi zaključak da persuazija (proces mijenjanja stavova) „može biti usmjerena na jednu od komponenti stava, pod pretpostavkom da će promjenom jedne komponente doći do pomaka u drugoj komponenti“.

Snaga stava određuje se pojmom *pobudljivosti stava* koji se određuje kao snaga asocijacije nekog objekta naspram njegova vrednovanja, a mjeri se brzinom izjašnjavanja o pitanju ili objektu stava (Fazio, 1989, prema Lemut, 2012). Neka istraživanja govore u prilog tome da je snaga stava određena genetskom predispozicijom, dok druga najbitnijom smatraju razinu informiranosti o objektu stava te koliko je sam stav važan osobi. Suglasje postoji oko mišljenja da je pobudljivost stava dobra mjera snage stava, a što je stav snažniji, okolina će teže utjecati na njegovu promjenu (Aronson, Wilson, Akert, 2005).

5.1.1. Strukturalni pristup razumijevanju stavova

Strukturalni se pristup odnosi na razumijevanje stavova na temelju njihova povezivanja s drugim ključnim pojmovima, poput uvjerenja, vrijednosti, namjera i ponašanja. To podrazumijeva tradicionalnu trokomponentnu analizu emocionalne, kognitivne i psihomotorne komponente stavova (Lemut, 2012). Prema autoru Penningtonu (2001), takav se model strukture stava naziva i ABC model (engl. *affect, behavior, cognition*).

Emocionalna, afektivna ili A komponenta odnosi se na evaluaciju objekta stava. Nju, dakle, čini osjećajni odnos prema objektu stava. Emocionalno zasnovani stavovi temelje se na emocijama i vrijednostima, a ne na objektivnoj analizi prednosti i nedostataka. Ako se objekt stava percipira kao neugodan, tada će emocionalni odnos također biti negativan, pa će osoba svrstati objekt stava na pozicije pozitivno ili negativno (Aronson, Wilson i Akert, 2005). Emocionalno zasnovani stavovi imaju neka zajednička ključna obilježja, no budući da nisu rezultat racionalnog promišljanja, njima ne upravlja logika te su često vezani uz vrijednosti pa pokušaji njihova mijenjanja nerijetko ugrožavaju sustav vrijednosti.

Konativna, bihevioralna ili B komponenta odnosi se na ponašanje u odnosu na objekt stava, a sastoji se u pripremljenosti na djelovanje u odnosu na objekt stava. To znači da pozitivan stav podrazumijeva namjeru da se objekt stava podrži ili zaštiti, dok negativan stav podrazumijeva izbjegavanje ili onemogućavanje objekta stava (Aronson, Wilson i Akert, 2005).

Kognitivna ili C komponenta stava odnosi se na uvjerenja i znanja koja pojedinac ima o objektu stava. Odnos prema nekom objektu stava zahtijeva postojanje specifičnih znanja, vjerovanja i

gledišta, a spoznaje koje o nekom objektu stava posjedujemo govore nam o njegovim funkcijama, učincima i posljedicama (Aronson, Wilson i Akert, 2005).

Iako svaka od triju komponenti može u određenoj mjeri biti prevladavajuća, postoji povezanost između stupnjeva razvoja pojedinih komponenti. Ako je jedna više pozitivna, postoji vjerojatnost da će biti i ostale, a isto vrijedi i obrnuto. Kako taj odnos nije uvijek idealan, dosljednost veze između stava i ponašanja ovisi o stupnju povezanosti odnosno konzistencije komponenata (Crano i Prislin, 2006; Pennington, 2001).

5.1.2. Funkcionalni pristup razumijevanju stavova

Funkcionalni pristup u razumijevanju stavova objašnjava djelovanje stavova na ponašanje pojedinca kroz četiri funkcije koje oni provode. To su funkcija prilagodbe, spoznajna funkcija, funkcija samoizražavanja i funkcija obrane ega. Osnovna ideja ovog pristupa zasniva se na shvaćanju da stavovi pomažu osobi u posredovanju između unutarnjih zahtjeva vlastitog „ja“ i vanjskog svijeta (Pennington, 2001).

Autori Hewstone i Stroebe (2003) i Aronson, Wilson i Akert (2005) tumače te četiri funkcije na sljedeći način.

Funkcija prilagodbe odnosi se na razinu do koje stavovi omogućuju nekoj osobi postizanje željenoga cilja i izbjegavanje onoga što joj je neugodno. Ta se funkcija smatra hedonističkom jer joj je svrha povećanje zadovoljstva ili ugone i izbjegavanje kazne ili neugode. Osoba razvija stavove slične stavovima koje njegova okolina podržava, a za prijatelje odabire pojedince kod kojih uočava slične stavove. Kako bi, prema funkcionalnom pristupu, pojedinac promijenio stav, taj bi se pristup trebao slagati s funkcijom koju taj stav vrši za tu osobu.

Spoznajna funkcija odnosi se na informacije koje neka osoba posjeduje o svijetu koji je okružuje. U tom smislu stavovi omogućuju brže i lakše snalaženje i procjenjivanje brojnih situacija, ali i djelovanje. Ipak, ako osobu izložimo novim informacijama, spoznajni se stav može promijeniti.

Funkcija samoizražavanja podrazumijeva potrebu govorenja o sebi drugim ljudima kako bi oni saznali želje te osobe, tj. da budu svjesni njezinih osjećaja, uvjerenja i vrijednosti.

Funkcija obrane ega odnosi se na zaštitnu i samozaštitnu funkciju stavova. Pojedinaac svoj stav vjerojatno neće promijeniti ni nakon što primi nove informacije jer on za njega ima obrambenu, a ne spoznajnu svrhu.

Dakle, funkcionalni pristup djeluje pod pretpostavkom da je moguća promjena stava, no da bi do toga došlo, treba poznavati stav koji pojedinac posjeduje i funkciju koju vrši za njega. To konkretno znači da se spoznajni stav može promijeniti ako se pojedinca izloži novim informacijama, ali obrambeni vjerojatno ne jer njemu nove informacije nisu važne (Shavitt, 1990).

5.2. Pregled istraživanja o rezultatima ispitivanja stavova roditelja prema partnerskom odnosu roditelja i škole

Roditeljsko sudjelovanje u procesu obrazovanja djeteta u literaturi se određuje kao kompleksan, zahtjevan, slojevit koncept koji podrazumijeva niz roditeljskih aktivnosti vezanih uz obrazovanje djeteta, kako kod kuće tako i u školi (Dearing i sur., 2015; Epstein, 1987, 2001; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Roditeljska angažiranost u školi obuhvaća mnoštvo aktivnosti, poput prisutnosti na roditeljskim sastancima, obveznim i neobveznim susretima i razgovorima s učiteljima ili stručnom službom škole; sudjelovanja u raznim zbivanjima i aktivnostima u školi; volontiranja i pomaganja ako je potrebno; prisustvovanja nastavi na poziv učitelja; pomoći u prikupljanju materijalnih sredstava putem humanitarnih akcija; pratnje na izletima; sudjelovanja u donošenju odluka u školi; uključenosti u aktivnosti lokalne zajednice; edukacije roditelja i sl. (Epstein, 1986; Fan i Chen, 2001; Henderson i Mapp, 2002; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997). Drugi dio roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta odnosi se na uključenost kod kuće. Literatura (Christenson i Sheridan, 2001; Epstein i sur., 2009; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Ljubetić, 2014) navodi širok raspon aktivnosti učenja koje roditelji najčešće provode s djecom kod kuće, kao što su praćenje i pomoć u izvršavanju zadaća i učenju; pomoć u planiranju i organizaciji učenja i vremena; stvaranje kognitivno stimulirajućega obiteljskog okruženja; razvijanje jezičnih vještina putem rasprava i komunikacije djece i roditelja; aktivnosti učenja izvan obiteljskoga doma te poticanje poboljšanja kvalitete znanja roditelja po pitanju razvoja djeteta, odgoja, učenja i slično.

Neka istraživanja, npr. Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins i Closson (2005), pokazala su da roditelji imaju različita stajališta o važnosti njihove integracije u učenje svoje djece i školske aktivnosti. Neki roditelji vide sebe kao ključne čimbenike u obrazovnom uspjehu svoje djece, dok drugi smatraju da proces učenja treba biti u nadležnosti škola. Green, Walker, Hoover-Dempsey i Sandler (2007) navode da roditelji koji imaju aktivniju ulogu u obrazovanju svoje djece pokazuju i više sklonosti za sudjelovanje u njihovim aktivnostima kako kod kuće tako i u školi. Walker, Ice, Hoover-Dempsey i Sandler (2011) ispitali su tri vrste interaktivnih uloga roditelja: a) roditeljska uloga, gdje su roditelji smatrali da imaju primarnu odgovornost za obrazovne ishode svoje djece; b) partnerska uloga, gdje su roditelji vjerovali da oni i učitelji dijele odgovornost za obrazovne ishode svoje djece; c) uloga usmjerena na školu, gdje su

roditelji vjerovali da je škola primarno odgovorna za obrazovne ishode. Autori su otkrili da je izgradnja partnerske uloge povezana s većim angažmanom roditelja kod kuće, dok je izgradnja uloge usmjerene na školu bila povezana s nižim uključivanjem roditelja i pomaganjem učenicima kod kuće. Ti rezultati potvrđuju važnost roditeljskih stavova o njihovoj ulozi u vezi sa školom i učenju kao ključnom prediktoru ponašanja s obzirom na obrazovanje svoje djece.

Epstein (1990) izdvaja šest vrsta uključenosti roditelja smatrajući ih presudnima za razvoj partnerskog odnosa sa školom. To su: obveza pružanja obiteljskog okruženja koje podržava dječje zdravlje, sigurnost i dobrobit tako da su sposobni učiti; komunikacija obitelji i škole o školskim programima i napretku učenika; sudjelovanje roditelja u aktivnostima u školi; pomoć roditelja djeci u aktivnostima učenja kod kuće; sudjelovanje roditelja u donošenju odluka na razini obrazovnog sustava; suradnja škole s lokalnom zajednicom.

Grolnick i Slowiaczek (1994) istražuju roditeljska akademska očekivanja, koja se često nazivaju i akademskom socijalizacijom, podrazumijevajući pod tim pojmom stavove, interese i očekivanja koja roditelji prenose svojoj djeci u vezi s obrazovanjem. Smatraju da je takva vrsta roditeljske uključenosti izuzetno važna jer putem nje roditelji svojoj djeci prenose svoje stavove o vrijednosti i korisnosti škole i učenja.

Mnoštvo istraživanja pokazalo je da se stavovi roditelja prema vrstama i potrebi njihova angažmana različito odnose na akademske ishode učenika. Na primjer, McWayne i sur. (2004) identificirali su tri dimenzije bitne za sudjelovanje roditelja: (a) podržavajuće okruženje za učenje kod kuće, što je uključivalo razgovor s djecom o školskim aktivnostima i organiziranju kod kuće radi olakšavanja učenja, (b) izravno sudjelovanje, poput roditeljskog sudjelovanja u aktivnostima u školi i izravna komunikacija s djelatnicima škole, i (c) ograničavanje vremena i aktivnosti koje mogu ugroziti uključenost. Pokazalo se da je podržavajuće okruženje za učenje kod kuće bilo snažno povezano s čitanjem i matematičkim postignućem, dok izravno uključivanje nije bilo povezano s akademskim ishodima.

U drugoj studiji Hill i Tyson (2009) konkretizirali su i istražili utjecaj sljedećih triju vrsta roditeljskog angažmana: (a) uključenost u školske aktivnosti uključivala je komunikaciju s djelatnicima škole, volontiranje na nastavi, sudjelovanje u upravljanju školom i rad u skupinama za potporu, (b) uključenost u izvršavanje školskih aktivnosti kod kuće uključivala je pružanje pomoći u rješavanju domaće zadaće i participiranje u kulturnim aktivnostima, (c) akademska

socijalizacija uključivala je pružanje potpore za osobnim obrazovanjem i aspiracijama svoje djece prenoseći im stavove o važnosti i vrijednosti učenja. Rezultati istraživanja nisu pokazali povezanost između uključenosti u školske aktivnosti i školskog uspjeha djece. Povezanost s roditeljskom uključenosti u izvršavanje obveza kod kuće pokazala se minimalnom, a značajna povezanost pokazala se na području akademske socijalizacije.

Neka longitudinalna istraživanja također su pokazala razlike između školskog uspjeha i vrsta uključenosti. Sy, Gottfried i Gottfried (2013) razlikuju akademsku poduku, tj. potporu i akademsku socijalizaciju. Autori opisuju akademsku poduku kao niz individualnih interakcija između roditelja i djece usmjerenih na razvoj specifičnih intelektualnih vještina (npr. čitanje s djetetom razvija vještine pismenosti i lateralnog izražavanja). Akademska socijalizacija odnosi se na prenošenje akademskih uvjerenja i vrijednosti roditelja na djecu, stvarajući kognitivno poticajnu kućnu klimu, izražavajući zanimanje poticanjem rasprava za školske aktivnosti i učenje te također postavljanje roditeljskih akademskih očekivanja pred djecu. Djeca čiji su roditelji težili njihovu visokom obrazovanju osjećala su se kompetentnijima u školi, bila su angažiranija u učionici i imala su bolje ocjene. Dakle, većina prikazanih studija sugerira da je akademska socijalizacija snažniji prediktor postignuća od drugih vrsta uključenosti koje su izravno usmjerene na izgradnju vještina ili pružanje akademske pomoći.

Istraživanje autora Thompson, Gillis, Fairman i Mason (2014) o učinku angažmana roditelja u školski život učenika pokazalo se ograničenim. Provedena studija sugerira da roditeljski angažman u učenju djeteta kod kuće ima dosljedno veći utjecaj na njegovo akademsko postignuće i učinak nego koliko su roditelji uključeni u školsko okruženje. Iako se pokazalo da roditeljski angažman u školi njihova djeteta ima pozitivan utjecaj na učenje i postignuća, manje je dokaza da rezultira boljim učenjem učenika. Konkretno, utvrđeno je da najučinkovitiji utjecaj ima suradnička domaća zadaća koja zahtijeva zajednički rad roditelja i djeteta, kao i materijali za obogaćivanje i proširivanje spoznaja koje učitelji daju učenicima za rad kod kuće.

Istraživanja obiteljsko-školskih partnerstava Grolnick i Raftery-Helmer (2015) pokazala su da uključivanje roditelja u školske aktivnosti, ali i aktivnosti učenja i pomaganja djeci kod kuće, potiču kod roditelja osjećaj kompetentnosti kao roditelja, ali i kao partnera u obrazovnom procesu. Partnerski odnos prepoznaje potrebe roditelja i djece, pruža roditeljima priliku za uključivanje vlastitih ideja kroz odabir aktivnosti, umjesto osjećaja bespomoćnosti i prisile, potiče kontinuiranu

komunikaciju i upućenost, razvija osjećaj prihvaćenosti, važnosti te prepoznaje njihov trud (Cappella, Jackson, Bilal, Hamre i Soulé, 2011; Shernoff, Mariñez-Lora, Frazier, Jakobsons, Atkins, i Bonner, 2011).

5.3. Pregled istraživanja o rezultatima ispitivanja stavova učitelja prema partnerskom odnosu roditelja i škole

Na kojoj će se razini u školama realizirati pojedine vrste roditeljske uključenosti, odnosno kakvi će se odnosi s roditeljima izgraditi prvenstveno ovisi o karakteristikama škole i njezinim djelatnicima. Učitelji pritom ostvaruju prvi i najvažniji kontakt s roditeljima te su neophodni za ostvarivanje i poticanje pozitivnog odnosa roditelja prema uključenosti u obrazovanje. Brojna istraživanja potvrđuju da stavovi, uvjerenja i poticaji roditeljima od strane učitelja imaju ključnu važnost i utjecaj na roditeljske odluke i njihovu razinu uključenosti u školi i kod kuće (Epstein i sur., 2009; Grolnick i sur, 1997; Henderson i Berla, 1994; Hoover-Dempsey i Sandler, 1997; Smrekar i Cohen-Vogel, 2001; Turney i Kao, 2009).

Partnerski odnos obitelji i škole može se shvatiti kao interaktivan odnos u smislu onoga što roditelji i učitelji čine, tj. pokazuju li roditelji interes za uključivanje u školske aktivnosti u školi i pomoć učenicima kod kuće te uključuju li učitelji aktivno roditelje u učenje svoje djece.

Rezultati istraživanja u Hrvatskoj podudaraju se sa sličnim inozemnim istraživanjima. Učitelji i roditelji u našim školama uglavnom još uvijek najviše komuniciraju putem individualnih informacija i roditeljskih sastanaka (Prvčić, 1993, prema Strugar, 1995). Maleš (1994) i Jurčić (2009) također ističu da je u hrvatskim školama najzastupljeniji dugoročno prihvaćen formalni oblik suradnje s roditeljima, utemeljen na četirima obveznim roditeljskim sastancima i individualnim informacijama te povremenoj neformalnoj komunikaciji (npr. obavijesti učitelja o aktivnostima u školi).

Većina učitelja u istraživanjima Pahić i sur. (2010) i Šušanj Gregorović (2017) tvrdi da kontaktira roditelje samo kada se pojave problemi, a roditelji komunikaciju sa školom procjenjuju kao vrlo rijetku s naglaskom na rješavanje pojedinačnih problema. Također navode da komunikaciju uglavnom inicira škola, a osim individualnih i telefonskih razgovora za ostvarivanje komunikacije koriste se pisane bilješke, izvješća o uspjehu djeteta, obavijesti i poruke putem mobilnih aplikacija i internetske stranice škole. Rezultati istraživanja Šušanj Gregorović (2017) također ukazuju da učitelji uglavnom imaju pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti te u svom radu uglavnom primjenjuju i kombiniraju različite načine komunikacije s roditeljima. Pozitivnije stavove iskazuju učitelji mlađe dobi te razredne nastave koji primjenjuju različite prakse komunikacije. Rezultati ispitivanja učestalosti uključivanja roditelja kao volontera

u učionici i školi pokazali su da većina učitelja vrlo rijeko pristupa takvu vidu komunikacije s roditeljima, no da je ipak nešto češće provode učitelji razredne nastave te oni s duljim radnim stažem.

Takvi se rezultati mogu objasniti činjenicom da se posljednjih godina kroz programe cjeloživotnog stručnog usavršavanja učitelja te programe obrazovanja učitelja na fakultetima počela naglašavati važnost roditeljske uloge u obrazovanju djeteta te formiranja pozitivnih komunikacijskih strategija s roditeljima (Maleš, Stričević i Ljubetić, 2010). To djeluje ohrabrujuće i poticajno jer ukazuje na potencijalnu spremnost učitelja u planiranju daljnjih koraka za unapređivanje i implementiranje raznih praksi aktivnoga uključivanja roditelja kao partnera.

Na ostvarivanje partnerskog odnosa između škole i roditelja presudnu ulogu ima stav učitelja prema važnosti komunikacije s roditeljima. Patrikakou i Weissberg (2000) ispitali su različite načine informiranja od strane učitelja te njihovu povezanost s uključenošću roditelja u školske aktivnosti djece kod kuće i u školi. Otkrili su da razinu roditeljske uključenosti više od demografskih prediktora, poput roditeljskog obrazovanja, radnog statusa, dobi ili spola, predviđa roditeljska percepcija učitelja. Točnije, otkrili su da roditelji češće i redovitije sudjeluju u nizu školskih aktivnosti kada ih je učitelj njihova djeteta poticao da posjete školu, a više su se uključivali u školovanje svoje djece kada su ih učitelji redovito izvještavali o postignućima njihova djeteta i školskim aktivnostima, putem telefonskih poziva, bilješki ili dnevnika.

Autori Balli, Demo i Wedman (1998), Dauber i Epstein (1993), Epstein i Van Voorhis (2001), Gerich (2016) i Simon (2004) također su u svojim istraživanjima došli do spoznaja da je učestalost poziva za sudjelovanje u školskim aktivnostima od strane učitelja snažan prediktor za oblikovanje percepcije roditelja prema uključivanju u školske aktivnosti i predviđanje njihove učinkovitosti. Veliku važnost u interakciji roditelja u svom su istraživanju dokazali Jung i Han (2013) u svladavanju vještine čitanja kod učenika slabijih sposobnosti.

Studija Ames (1993) pokazala je da su redovita komunikacija između učitelja i roditelja o napretku i aktivnostima u nastavi te pružanje povratne informacije o tome kako mogu pomoći svom djetetu oko školskih obveza kod kuće povećali osjećaj zadovoljstva, razvili pozitivan odnos i povećali roditeljsku uključenost. Becker i Epstein (1982) te Epstein (1986) utvrdili su da veći interes učitelja za roditeljsku uključenost u nastavne i školske aktivnosti razvija kod roditelja osjećaj kompetentnosti i sposobnosti za pomoć svojoj djeci u izvršavanju školskih obveza kod

kuće, potiče komunikaciju i razvija interaktivan odnos, a sve to kod učenika rezultira boljim postignućima u učenju i školskim uspjehom (Epstein, 1991).

Paralelno s tim, učitelji imaju različita viđenja uloga i sposobnosti roditelja da pomognu svojoj djeci u učenju.

Epstein (2001) je primijetila da mnogi učitelji sumnjaju u roditeljske sposobnosti oko pomoći svojoj djeci u školskim obvezama, posebno kada su u pitanju slabije obrazovani roditelji. Ipak, takav stav ne dijele svi učitelji. Becker i Epstein (1982) pokazali su da učitelji koji su prakticirali češću komunikaciju i uključivanje roditelja nisu gajili predrasude s obzirom na njihovu prošlost ili sumnjali u sposobnost uključivanja u aktivnosti učenja kod kuće. Suprotno tomu, učitelji koji nisu prakticirali komunikaciju i uključivanje roditelja u školske aktivnosti imali su stereotipnije stavove o roditeljskim sposobnostima pomaganja djetetu.

Epstein i Dauber (1991) utvrdili su da su učitelji s pozitivnijim stavovima o uključenosti roditelja u školske aktivnosti pridavali veću važnost različitim načinima uključivanja roditelja poput predavanja i radionica, komunikacije s roditeljima o školskim programima i načinima potpore djeci te pružanju roditeljima i pozitivnih i negativnih informacija o napretku učenika.

Gordon i Louis (2009) također su svojim istraživanjem potvrdili da učitelji koji snažnije vjeruju da roditelji i učitelji trebaju dijeliti vodstvo veću važnost pridaju uključenosti roditelja. Pokazalo se da partnerski odnos roditelja i učitelja utječe i na bolji školski uspjeh, a stavovi roditelja o kvaliteti učitelja povezani su s time koliko ih često učitelji uključuju u aktivnosti vezane uz učenje. Učitelje koji češće uključuju roditelje u aktivnosti učenja kod kuće i redovito ih informiraju o napretku učenika roditelji ocjenjuju kao učinkovitije (Epstein, 1990).

Takvi rezultati istraživanja upućuju na važnost redovite i poticajne neformalne komunikacije s roditeljima jer se na taj način potiče partnerski odnos. Jedan od takvih neformalnih, dobrovoljnih oblika komunikacije i suradnje jest volontiranje koje podrazumijeva pozivanje, organiziranje i uključivanje roditelja u razredne i školske aktivnosti za pomoć i potporu školi, učiteljima i učenicima. Becker i Epstein (1982), Eccles i Harold (1996) te Epstein i sur. (2009) svojim istraživanjima ističu važnost učitelja i ostalih djelatnika škole da rade na planiranju i realizaciji programa koji uključuju što više roditelja volontera kroz razne aktivnosti, kao što su: pružanje potpore volontiranjem na nastavi u učionici, prisustvo na priredbama, sportskim i sličnim

dogadanjima u školi, humanitarnim akcijama, kao pratnja na izletima itd. Mišljenja su (stava) kako bi učitelji trebali prepoznati prednosti pozivanja roditelja u školu te prihvaćanja njihove suradnje i pomoći u slobodno vrijeme. Takav stav temelje na rezultatima istraživanja (Epstein, 1995, 2001; Epstein i sur., 2009) koji ističu pozitivne strane roditeljskog volontiranja u školi i učionici. Volontiranje, između ostaloga, pomaže učiteljima i ostalim djelatnicima škole u obavljanju raznih poslova, razvijanju pozitivnijih stavova roditelja prema ulozi i poslu učitelja, prenosi poruku učenicima o važnosti škole i međusobne suradnje i razumijevanja. Pritom svakako treba paziti na ravnopravan odnos prema svim roditeljima, tj. jednakomjerno uključivanje, kako ne bi došlo do privilegiranja određenih skupina jer su neke studije pokazale da različiti čimbenici mogu utjecati na nižu razinu roditeljske uključenosti. Primjerice, niska primanja, slabije obrazovanje, status samohranih roditelja, za razliku od roditelja iz obitelji s boljim materijalnim statusom, roditelja s višom razinom obrazovanja i dvoroditeljskih obitelji (Dauber i Epstein, 1993; Grolnick, Benjet, Kurowski i Apostoleris, 1997; Weiss, Bouffard, Bridglall i Gordon, 2009). To navodi na zaključak da roditelji s nižom razinom obrazovanja mogu imati slabiji osjećaj samopouzdanja, skromnije vještine i manje znanja za pomoć djetetu kod kuće i uključivanje u školske aktivnosti, roditelji lošijeg imovinskog statusa ili samohrani roditelji mogu imati manjak vremena, novca, volje ili želje za uključivanjem, dok su dobrostojeći i obrazovaniji roditelji po tom pitanju privilegirani (Auerbach, 2007).

Unatoč pozitivnim stranama volontiranja, rezultati inozemnih istraživanja u skladu su sa sličnim istraživanjima kod nas i ne pokazuju značajniju promjenu ustaljene prakse roditeljske uključenosti. Roditelji sudjeluju na školskim priredbama i sportskim događanjima kao uzvanici, no volontiranja u učionici ili bilo kakvim drugim školskim aktivnostima rijetka su (Pahić i sur., 2010). Marušić (2007) u svojem istraživanju navodi da gotovo 50 % roditelja tvrdi kako ih učitelji nikada nisu pozvali da se uključe u školske aktivnosti, a 83 % da im škola nijednom nije uputila poziv za pomoć ili volontiranje. Kolak je (2006) kroz rezultate svog istraživanja utvrdio da takva praksa škola dovodi do nezainteresiranosti roditelja za sudjelovanje u školskim akcijama i događanjima.

Bauch i Goldring (2000) pokazali su da odnos škole prema važnosti suradnje s roditeljima utječe na stav učitelja prema volontiranju roditelja. Atmosfera koja se gradi u školi po tom pitanju djeluje na učitelje motivirajuće ili demotivirajuće u promicanju razvoja partnerskog odnosa s roditeljima.

Prema istraživanjima Dauber i Epstein (1993), Desforges i Abouchaar (2003), Epstein (2001) i Hoover-Dempsey i sur. (2005), najpozitivnije stavove i najučestalije prakse uključivanja roditelja u školske aktivnosti imaju učitelji razredne nastave. Pokazalo se da su i učitelji i roditelji skloniji poticanju roditeljske uključenosti u nižim razredima (razredna nastava), odnosno da proporcionalno s prelaskom djeteta u više razrede (predmetna nastava) i porastom njegove dobi opada učestalost roditeljske uključenosti. Slično su potvrdila i istraživanja Altschul (2011) i Harris i Goodall (2018), da učinak uključenosti roditelja u školske obveze varira ovisno o dobi djeteta i prirodi uključenosti. Vidljivijim se pokazalo sudjelovanje roditelja u učioničkim aktivnostima kod nižeg uzrasta učenika, dok je za adolescente manje vidljiva uključenost roditelja u nastavne aktivnosti, a više kroz rad u školskim tijelima poput školskog odbora.

Kao jedan od korisnih načina poticanja suradnje i uključivanja roditelja u školske aktivnosti sa svrhom razvoja partnerskih odnosa, Epstein i Van Voorhis (2001) navode Program školskog rada koji potiče učitelje na zadavanje domaće zadaće koja uključuje obiteljsku interakciju. Autori toga programa otkrili su da su razredi u kojima se provodio program imali više obitelji uključenih u pomaganje svojoj djeci u učenju, čak i među starijim učenicima, kao i obiteljima nižeg socioekonomskog statusa.

Istraživanja roditeljske uključenosti u programe potpore Grolnick i Raftery-Helmer (2015) pokazala su da uključivanje roditelja u školske aktivnosti, ali i aktivnosti učenja i pomaganja učenicima kod kuće, povećava kod učitelja i ravnatelja osjećaj kompetentnosti u svom zvanju, povezanosti s roditeljima i potpore roditelja učiteljima u naporima koje ulažu u svoje učenike (Cappella i sur., 2011; Shernoff i sur., 2011).

Takvi i slični programi mogu u velikoj mjeri pomoći u poboljšanju odnosa s roditeljima, ali teško ih je integrirati u redovne dnevne norme i rutine (Dishion, 2011). Zbog nedostatka vremena tijekom nastavnoga dana učitelji mogu osjećati da se na njih vrši pritisak zbog dodatnog rada (suradnje s roditeljima izvan radnog vremena) koji će, ako nije plaćen, odraditi nauštrb nekih drugih obveza. Dakle, malo je škola u stanju održavati programe utemeljene na dokazima s visokim stupnjem pouzdanosti, pa se učinkovitost programa time može smanjiti (Durlak i DuPre, 2008), a učitelji možda neće primijetiti pozitivne promjene kod svojih učenika kao rezultat intervencijskih napora. Stoga, da bi se smanjio teret provedbe takvih partnerskih programa i povećala njihova prihvaćenost, autori trebaju, vodeći računa o specifičnim obilježjima škole (npr. lokacija, struktura

roditelja, suradnja s lokalnom zajednicom) osmisliti aktivnosti koje mogu lako integrirati u postojeće školske kurikulume (Stormshak, Dishion, Light i Yasui, 2005; Stormshak i Dishion, 2009). Pritom trebaju primijeniti vještine i iskustva koja škole već posjeduju u komunikaciji s roditeljima jer tako mogu poboljšati integraciju obitelji, poticati inovacije te kroz aktivno partnerstvo potaknuti roditelje da vjeruju u učinkovitost međusobne suradnje te podržavaju napore i strategije škole.

III. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

1. METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

1.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj ovoga istraživanja jest ispitati i usporediti stavove roditelja i učitelja osnovnih škola o školskom kurikulumu te roditeljsku uključenost u školski život djeteta.

Na temelju postavljenog cilja definirani su sljedeći problemi istraživanja:

P1. Ispitati postoji li razlika u stavovima o školskom kurikulumu, percepciji važnosti roditeljske uključenosti te percepciji stvarne uključenosti roditelja u izvršavanje školskih obveza djeteta između roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta i učitelja zaposlenih u osnovnim školama.

P2. Ispitati razlikuju li se stavovi roditelja o školskom kurikulumu ovisno o karakteristikama roditelja i djeteta.

P3. Ispitati razlikuju li se stavovi učitelja o školskom kurikulumu ovisno o karakteristikama učitelja.

P4. Na poduzorku roditelja ispitati može li se predvidjeti roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta na temelju demografskih varijabli roditelja (dob i obrazovanje,), karakteristika djeteta (dob djeteta i školski uspjeh djeteta) te stava o školskom kurikulumu.

P5. Na poduzorku učitelja ispitati može li se predvidjeti percepcija roditeljske uključenosti u obrazovanje djece na temelju karakteristika učitelja (duljina radnog staža te predaje li razrednu ili predmetnu nastavu) te stava o školskom kurikulumu.

P6. Ispitati razlikuju li se učitelji i roditelji u stavu prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta.

P7. Otvorenim pitanjem, neobveznog tipa, ispitati mišljenje roditelja na koji način mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitog djeteta te ispitati mišljenje učitelja na koji način roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitog djeteta.

1.2. Hipoteze

H1. Učitelji će iskazivati pozitivniji stav o školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost u obrazovanje djece smatrati važnijom u odnosu na roditelje. Roditelji će imati percepciju veće uključenosti u izvršavanje školskih obveza djece nego što će učitelji percipirati da su roditelji uključeni u izvršavanje školskih aktivnosti svoje djece.

H2. Stavovi roditelja o školskom kurikulumu razlikovat će se ovisno o dobi djeteta i stupnju obrazovanja roditelja. Roditelji djece koja pohađaju niže razrede osnovne škole imat će pozitivniji stav o školskom kurikulumu od roditelja čija djeca pohađaju više razrede osnovne škole. Ujedno, obrazovaniji roditelji imat će pozitivniji stav od manje obrazovanih roditelja.

H3. Stavovi učitelja o školskom kurikulumu i percepcija važnosti roditeljske uključenosti razlikovat će se ovisno o godinama radnog iskustva te predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu. Učitelji s manje od 10 godina radnog staža imat će pozitivniji stav o školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost percipirati važnijom od učitelja s više od 10 godina radnog staža. Učitelji u razrednoj nastavi imat će pozitivniji stav prema školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost percipirati važnijom od učitelja u predmetnoj nastavi.

H4. Mlađi roditelji višeg obrazovanja čija djeca pohađaju razrednu nastavu i postižu bolji uspjeh, a koji iskazuju pozitivniji stav o školskom kurikulumu izvještavat će o većoj uključenosti u obrazovanje djeteta.

H5. Učitelji kraćeg radnog staža u razrednoj nastavi koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu procjenjivat će uključenost roditelja svojih učenika u obrazovanje djece višom.

H6. Ne očekuje se postojanje statistički značajne razlike između roditelja i učitelja u stavu prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta. Obje skupine sudionika izražavat će stav koji podržava partnerski odnos roditelja i škole.

1.3. Instrumenti

Iako su instrumenti korišteni u ovom istraživanju za temelj imali postojeće klasifikacije i ranije korištene instrumente, čestice su se u određenoj mjeri mijenjale te su se neke izbacile zbog neodgovarajućeg sadržaja. Stoga se može reći da je riječ o konstrukciji novih mjernih instrumenata, zbog čega je prije pristupanja glavnom istraživanju bilo potrebno provesti predistraživanje.

Cilj predistraživanja bila je provjera i validacija instrumenata prije primjene u glavnom istraživanju.

Za potrebe predistraživanja, preliminarne verzije instrumenata napravljene su na temelju upitnika koji su u svojem radu koristile Pahić, Miljević-Ričički i Vizek Vidović (2010). Spomenute autorice prevele su na hrvatski i validirale Upitnik o roditeljskoj uključenosti u školske aktivnosti (*Family and community involvement in the elementary and middle grades: Student survey and parent survey*) autora Sheldon i Epstein (2007). Originalni upitnik obuhvaća roditeljske procjene uspješnosti i zadovoljstva djeteta u školi, kvalitete škole i aktivnosti vezanih uz roditeljsko uključivanje u školska postignuća djece, stavove roditelja o roditeljskim obvezama te učestalosti aktivnosti roditelja vezanih uz školsko postignuće djeteta. Za potrebe ovog istraživanja izdvojene su čestice koje su obuhvaćale faktore od interesa, odnosno one koje su ispitivale stavove prema školskom kurikulumu, procjenu kvalitete odnosa učitelja i roditelja te stavove o roditeljskoj uključenosti, a uključena je i procjena stvarne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta. Predistraživanjem su provjerene karakteristike prilagođenih instrumenata, o čemu će biti riječi u nastavku.

Predistraživanje i glavno istraživanje provedeni su *online*, pomoću upitnika postavljenog u sustav Google Docs. Osim niže navedenih instrumenata, u verzijama upitnika namijenjenim roditeljima (u predistraživanju i glavnom istraživanju) ispitane su demografske karakteristike roditelja (spol, dob, stupanj obrazovanja) te karakteristike djeteta (koji razred dijete pohađa te roditeljsku procjenu školskog uspjeha djeteta). U verziji upitnika za učitelje ispitane su

karakteristike učitelja i posla (spol, godine radnog iskustva, stupanj obrazovanja, predaje li razrednu ili predmetnu nastavu, organizira li i održava izvannastavne aktivnosti te usavršava li se dodatno).

a) Skala stavova prema školskom kurikulumu

Skala stavova prema školskom kurikulumu instrument je od 14 čestica kojima se ispituje općenit stav roditelja prema školskom kurikulumu škole koju njihovo dijete pohađa, odnosno općenit stav učitelja prema školskom kurikulumu škole čiji su zaposlenici. Čestice u verzijama instrumenta za roditelje i učitelje su istovjetne, a zadatak sudionika jest izraziti slaganje s pojedinom tvrdnjom na skali s četirima uporišnim točkama (*1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – uglavnom se slažem, 4 – u potpunosti se slažem*). Instrument je temeljen na instrumentu Pahić, Miljević-Ridički i Vizek-Vidović (2010) te su iz njihova izvornog upitnika preuzete one čestice koje su bile relevantne za temu ovog istraživanja, što je rezultiralo skalom od 16 čestica. U predistraživanju primijenjena je cjelokupna preliminarna verzija ovog upitnika, koju je sačinjavalo 16 čestica sa skalom odgovora u rasponu od *1 – uopće se ne slažem* do *4 – u potpunosti se slažem*. Provedena je faktorska analiza koja je ukazala na odstupanje dviju čestica od jednofaktorskog teorijskog rješenja. Riječ je o česticama „*Mom djetetu dobro ide u školi.*“ i „*Moje dijete postiže najviše što može.*“ Detaljnijom analizom sadržaja ovih čestica uočava se da je riječ o česticama koje su po svojem sadržaju različite od ostataka čestica i uključuju dimenziju sposobnosti djeteta, nezavisnu od samog funkcioniranja škole. Zbog toga sadržajno nisu istovjetne ostatku upitnika te su isključene iz završne verzije instrumenta i nisu uključene u daljnju obradu. Potporu takvu zaključku pruža i analiza pouzdanosti instrumenta, iz koje je vidljivo da izbacivanje spomenutih dviju čestica iz instrumenta ne umanjuje Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti, već ga povećava. U predistraživanju je jednim ekstrahiranim faktorom objašnjeno 60,49 % varijance rezultata, a pouzdanost instrumenta od 14 čestica iznosila je $\alpha = .95$, potvrđujući da je riječ o visoko pouzdanom instrumentu.

U glavnom istraživanju primijenjena je verzija Skale stavova prema školskom kurikulumu utvrđena predistraživanjem. Na poduzorku roditelja utvrđen je jedan faktor ovog instrumenta, kojim je objašnjeno 51,14 % varijance (*scree plot* završne verzije instrumenta u prilogu 15). Pouzdanost konačne jednodimenzionalne Skale stavova prema školskom kurikulumu na poduzorku roditelja iznosila je $\alpha = .93$ te je riječ o visoko pouzdanom instrumentu. Psihometrijske

karakteristike čestica Skale stavova prema školskom kurikulumu dostupne su u prilogu 16. Faktorska analiza provedena na poduzorku učitelja također je sugerirala izbacivanje ranije spomenutih dviju čestica te su izbačene iz konačne verzije instrumenta. Konačno jednofaktorsko rješenje objasnilo je 47 % varijance rezultata. Pouzdanost skale iznosila je $\alpha = .91$.

b) Skale procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja

Preliminarnu verziju Skale procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja primijenjenu u predistraživanju sačinjavalo je 16 čestica kojima se ispituje procjena koliko je dobro učitelj djeteta u tekućoj školskoj godini napravio nešto što doprinosi partnerskom odnosu između obje skupine ispitanika, a što je vidljivo na skali čestica. Sudionici daju procjenu na skali s četirima uporišnim točkama (1 – *nikako*, 2 – *slabo*, 3 – *dobro*, 4 – *jako dobro*). Kako bi se provjerila faktorska struktura ovog instrumenta u predistraživanju, provedena je faktorska analiza, koja je ukazala na jasnu jednofaktorsku strukturu, od koje je odstupala samo jedna čestica. Riječ je o čestici „*Učitelji mog djeteta pozivali su me na roditeljske sastanke.*“ Uvidom u deskriptivne pokazatelje pojedinih čestica ovog instrumenta (prilog 6) primjećuje se da je riječ o čestici visoke aritmetičke sredine i niskog varijabiliteta, odnosno da gotovo sve roditelje učitelji pozivaju na roditeljske sastanke i da tu nema razlike među roditeljima. Za istu česticu analiza pouzdanosti ukazala je da bi isključenje ove čestice dovelo do povećanja pouzdanosti. Zbog toga, uputno je bilo ovu česticu izbaciti iz konačne verzije instrumenta, što je i učinjeno. Konačna verzija sadržavala je 15 čestica, a instrument je imao jedan jasan faktor kojim je objašnjeno 55,23 % varijance. Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti konačne verzije instrumenta iznosio je $\alpha = .94$.

U glavnom istraživanju na poduzorku roditelja potvrđena je jednofaktorska struktura, a jednim faktorom objašnjeno je 51.59 % varijance. Instrument je potvrdio visoku pouzdanost utvrđenu predistraživanjem, s obzirom na to da je Cronbachov alpha koeficijent iznosio $\alpha = .93$. Analiza istog instrumenta na poduzorku učitelja, iako je potvrdila postojanje jednog faktora kojim je objašnjeno 49,8 % varijance, nije upućivala na izbacivanje određenih čestica. Stoga je odlučeno da će i na poduzorku učitelja čestica „*Ja kao učitelj pozivao/la sam roditelje na roditeljske sastanke.*“ (istovjetna čestici „*Učitelji mog djeteta pozivali su me na roditeljske sastanke.*“ na poduzorku roditelja) biti izbačena zbog mogućnosti usporedbe rezultata. Stoga je i ova skala u konačnici imala 15 čestica, a pouzdanost skale iznosila je $\alpha = .92$. *Scree plot* i pokazatelji metrijskih karakteristika ovog instrumenta na poduzorku učitelja i roditelja mogu se vidjeti u prilogima 17, 18, 19 i 20.

c) Upitnik percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta

Upitnik percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta propituje koliko je određeno ponašanje roditeljska obveza, a sudionik izražava slaganje s izrečenom tvrdnjom dajući odgovor na skali s četirima uporišnim točkama (*1 – uopće se ne slažem, 2 – uglavnom se ne slažem, 3 – uglavnom se slažem, 4 – u potpunosti se slažem*). Upitnik se sastoji od 10 čestica. Kako bi se ispitala faktorska struktura ovog instrumenta u predistraživanju, provedena je eksploratorna faktorska analiza, kojom je utvrđeno postojanje jednog faktora koji objašnjava 40,08 % varijance rezultata. Utvrđena je zadovoljavajuća pouzdanost od $\alpha = .816$, a analiza faktorske strukture, pouzdanosti i metrijskih karakteristika čestica nije sugerirala izbacivanje određenih čestica, pa je svih 10 preliminarnih čestica zadržano u konačnoj verziji instrumenta.

U glavnom istraživanju na poduzorku roditelja provedenom je faktorskom analizom također pokazana jasna jednofaktorska struktura, a faktorom je objašnjeno 43,66 % ukupne varijance (*scree plot* u prilogu 21). Ovaj upitnik od 10 čestica imao je zadovoljavajuću pouzdanost, s obzirom na to da je Cronbachov alpha koeficijent iznosio $\alpha = .84$. Na poduzorku učitelja faktorska struktura nije bila toliko jednoznačna, no ipak je upućivala na jasno jednofaktorsko rješenje (prilog 23). Stoga je zadržano svih 10 čestica, a jednim utvrđenim faktorom objašnjeno je 33,29 % varijance rezultata. Cronbachov alpha koeficijent iznosio je $\alpha = .74$, upućujući na granično prihvatljivu pouzdanost ovog instrumenta na poduzorku učitelja.

d) Upitnik uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza

Preliminarna verzija Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza koja je primijenjena u predistraživanju sadržavala je 17 čestica na koje su sudionici odgovarali koliko se često uključuju u djetetove školske obveze na određeni način (*1 – svaki dan ili skoro svaki dan, 2 – jednom tjedno, 3 – ponekad, 4 – nikad*). Rezultati su obrnuto kodirani kako bi veći rezultat upućivao na veću učestalost određenog ponašanja. Uslijed provedene faktorske analize primijećeno je značajno odstupanje 6 čestica od predviđene faktorske strukture. Riječ je o česticama „*Koliko često se uključujete u određene aktivnosti u razredu ili školi?*“, „*Koliko često radite s djetetom pokuse, istražujete i sl.?*“, „*Koliko često posjećujete djetetovu školu?*“, „*Koliko često razgovarate s učiteljem djeteta?*“, „*Koliko često pitate dijete kako napreduje u školi?*“ te „*Koliko često idete na organizirane događaje u školi (npr. sportske aktivnosti, priredbe, proslave, predavanja,*

sastanke itd.)? “ Iz same formulacije čestica primjetno je da je riječ o česticama kojima format odgovora nije u potpunosti prilagođen, s obzirom na to da propituju situacije koje se rjeđe mogu dogoditi, pa odgovori „svaki dan ili skoro svaki dan“ te „jednom tjedno“ nisu prikladni. Iznimka je čestica „Koliko često pitate dijete kako napreduje u školi?“ koja je jedina bila značajnije saturirana trećim faktorom, što je posljedica visoke učestalosti ovog ponašanja kod roditelja te niskog varijabiliteta, što upućuje na činjenicu da uvjerljiva većina roditelja vrlo često pita djecu kako napreduju u školi, pa čestica nije bila dovoljno diskriminativna. Isključenjem navedenih čestica potvrđeno je postojanje jednog jasnog faktora kojim je objašnjeno 55,58 % ukupne varijance rezultata. Odluku o izbacivanju ovih čestica podržava i uvid u spljoštenost i asimetričnost distribucije odgovora na tim česticama iz kojih je vidljivo da je svakako riječ o odstupajućim česticama. Pouzdanost verzije skale od 11 čestica iznosila je $\alpha = .92$. Iz konačne verzije upitnika za učitelje izbačene su korespondentne čestice ranije navedenih neodgovarajućih čestica kako bi instrumenti za roditelje i učitelje bili usporedivi.

U glavnom istraživanju na poduzorku roditelja dobivena je jasna jednofaktorska struktura (*scree plot* u prilogu 25) kojom je objašnjeno 53,84 % varijance rezultata. Pouzdanost ovog instrumenta od 11 čestica iznosila je $\alpha = .91$, ukazujući na visoku pouzdanost. I na poduzorku učitelja potvrđeno je jednofaktorsko rješenje kojim je objašnjeno 38,4 % varijance rezultata. Pouzdanost upitnika iznosila je $\alpha = .83$, ukazujući na zadovoljavajuću pouzdanost (vidi priloge 26 i 28).

e) Skala stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta

Skala stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta preuzeta je iz rada Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2010) te nije bila uključena u predistraživanje, već je zbog pretpostavljene korisnosti uključena u glavno istraživanje. Sastoji se od 10 čestica (vidi prilog 32 i 34). Iako je navodna teorijska osnova Skale klasifikacija roditeljske uključenosti Sheridan i Kratochwill (2007), koja pretpostavlja postojanje kontinuuma od tradicionalnog odnosa roditelja i škole (koji podrazumijeva da je sve odgovornost škole), do suradničkog odnosa roditelja i škole, upitnik je imao 5 uporišnih točaka (*1 – u potpunosti je posao škole, 2 – više je posao škole nego roditelja, 3 – posao i škole i roditelja, 4 – više posao roditelja nego škole, 5 – u potpunosti je posao roditelja*). Točka 1 u ovom je upitniku ekvivalent tradicionalnom odnosu roditelja i škole prema klasifikaciji Sheridan i Kratochwill (2007), a točka 3 pretpostavlja suradnički odnos roditelja i škole. Međutim, skala stavova Pahić, Miljević- Riđički i Vizek Vidović (2010) ima i drugi pol

dimenzije koji pretpostavlja da je određena učenikova obveza u potpunosti zadatak roditelja, što predstavljaju točke 4 i 5. Iako je takav format odgovora metrijski problematičan, pa čak i dijelom neusklađen s teorijskom osnovom, upitnik se uključilo u izvornom obliku zbog mogućnosti daljnjih usporedbi rezultata s ranijim istraživanjima.

Na poduzorku roditelja u glavnom istraživanju utvrđena je dvofaktorska struktura kojom je objašnjeno 49,18 % varijance rezultata (*scree plot* u prilogu 31). Međutim, ne može se reći da je riječ o „čistoj“ faktorskoj strukturi, s obzirom na to da je većina čestica podjednako saturirana s oba faktora, što nije u skladu s teorijskom osnovom. Pouzdanost ove skale na poduzorku roditelja nije bila zadovoljavajuća, jer je Cronbachov α koeficijent iznosio svega $\alpha = .67$. Na poduzorku učitelja utvrđena je još problematičnija faktorska struktura, kojom je identificirano postojanje triju faktora, koji su objasnili 50,31 % varijance rezultata (*scree plot* u prilogu 33). Pouzdanost je na ovom poduzorku bila još slabija, svega $\alpha = .58$. Zaključeno je da je riječ o metrijski slabom instrumentu, čija faktorska struktura i razina pouzdanosti na razini skale ne opravdavaju računanje ukupnih rezultata. Stoga je odlučeno da će se instrument analizirati na razini pojedinih čestica, isključivo kao izvor informacija o zahvaćenom stanju onoga što se ispituje pojedinom česticom.

f) Završno pitanje otvorenog tipa

Na kraju upitnika nalazilo se pitanje otvorenog tipa: „*Molim Vas kratko opišite koji je najvažniji način, prema Vašem mišljenju, na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svog djeteta?*“ u verziji za roditelje, odnosno: „*Molim Vas kratko opišite koji je najvažniji način prema Vašem mišljenju na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svoga djeteta*“ u verziji za učitelje. Odgovor na pitanje nije bio obavezan. Otvoreno pitanje nije bilo prisutno u predistraživanju, već se nalazilo samo u završnoj verziji upitnika namijenjenoj glavnom istraživanju. Sudionici su imali slobodu izraziti svoje mišljenje u slobodnoj formi, a prostor ponuđen za odgovore bio je dostatan i za opsežniji odgovor.

1. 3. 1. Pregled instrumenata korištenih u predistraživanju i glavnom istraživanju

U Tablici 3. može se vidjeti koji su instrumenti primijenjeni u predistraživanju, a koji u glavnom istraživanju.

Tablica 3. Pregled instrumenata korištenih u predistraživanju i glavnom istraživanju.

Predistraživanje ($N_{\text{roditelja}}= 347$)	Glavno istraživanje ($N_{\text{roditelja}}= 825$; $N_{\text{učitelja}}= 226$)
1. Skala stavova prema školskom kurikulumu (16 čestica)	1. Skala stavova prema školskom kurikulumu (14 čestica)
2. Skale procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja (16 čestica)	2. Skale procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja (15 čestica)
3. Upitnik percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta (10 čestica)	3. Upitnik percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta (10 čestica)
4. Upitnik uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza (17 čestica)	4. Upitnik uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza (11 čestica)
	5. Skala stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta (10 čestica)
	6. Završno pitanje otvorenog tipa

1.4. Ispitanici

1.4.1. Predistraživanje

Predistraživanje je provedeno na prigodnom uzorku roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta na području Republike Hrvatske, regrutiranih putem društvenih mreža, točnije skupina koje okupljaju roditelje. Uzorak je sačinjavalo 347 roditelja, od toga 321 majka (92,5 %) i 26 očeva (7,5 %). Prema dobnoj strukturi, prevladavali su roditelji u dobi između 36 i 45 godina (68,9 %). Obrazovna struktura uzorka ukazuje na dominantno srednju stručnu spremu (45,5 %) te visoku stručnu spremu (34,6 %), s manjim udjelom više stručne spreme (18,4 %) te vrlo malo niske stručne spreme (1,4 %). Većina roditelja ima jedno (55,6 %) ili dvoje (35,4 %) djece koja trenutačno pohađaju osnovnu školu.

1.4.2. Glavno istraživanje

U glavnom istraživanju postojala su dva uzorka, uzorak roditelja i uzorak učitelja. Riječ je o prigodnim uzorcima roditelja i učitelja s područja Zagrebačke županije, regrutiranih posredstvom škola. Iako se težilo metodi jednostupanjskog klaster uzorkovanja kao tipa probabilističkog uzorkovanja te se izabrao nasumičan uzorak škola s područja Zagrebačke županije, sudionici su imali pravo odbiti sudjelovanje u istraživanju, pa nisu ispitani kompletni školski klasteri, uslijed čega se može reći da je rezultirajući uzorak zapravo prigodan, jer su ispitani dostupni pojedinci. Teorijski gledano, odbijanjem nekog sudionika da pristupi istraživanju probabilističke postavke uzorkovanja dovode se u pitanje, jer se ne može znati razlikuju li se sudionici koji su odbili sudjelovanje od sudionika koji su pristali sudjelovati prema relevantnim karakteristikama ili mjerenim varijablama.

U istraživanju su sudjelovali roditelji i učenici iz osnovnih škola u Božjakovini, Brdovcu, Dugom Selu, Jastrebarskom, Krašiću, Klinča Selima, Mariji Gorici i Pisarovini. Poduzorak roditelja činilo je 825 roditelja, od čega 725 majki (87,9 %) i 100 očeva (12,1 %). Prevladavali su roditelji u dobi od 36 do 45 godina (61,2 %) i roditelji u dobi od 26 do 35 godina (21,3 %). Većina roditelja (69,2 %) imala je srednju stručnu spremu. Podjednako su bili zastupljeni roditelji čija djeca pohađaju sve razrede osnovne škole, a većina roditelja školski uspjeh svoje djece procjenjuje odličnim (49,1 %) ili dobrim (32,7 %). Roditelji su uglavnom imali jedno (47,5 %) ili dvoje djece (41,3 %) koja trenutačno pohađaju osnovnu školu. Detaljniji prikaz strukture poduzorka roditelja prikazan je u prilogu 1.

Poduzorak učitelja bio je sastavljen od 226 učitelja, 200 žena (88,5 %) i 26 muškaraca (11,5 %), od kojih je 46 % predavalo razrednu nastavu (niži razredi osnovne škole), a 54 % predmetnu nastavu (viši razredi osnovne škole). Pritom, 70,8 % učitelja ujedno su i razrednici. Većina učitelja (88,1 %) organizira i provodi i izvannastavne aktivnosti. Oko 70 % učitelja imalo je između 11 i 35 godina radnog iskustva (vidi prilog 2). Prevladavali su učitelji visoke stručne spreme (77,9 %), a 97,3 % učitelja i dodatno se usavršava.

1.5. Postupak

Kako bi se ispitalo psihometrijsko funkcioniranje instrumenata te njihova faktorska struktura, prije provedbe glavnog istraživanja pristupilo se predistraživanju. Predistraživanje je provedeno na prigodnom uzorku roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta s područja Republike Hrvatske, regrutiranih putem društvenih mreža. Na društvenu mrežu Facebook u grupe roditeljskog sadržaja postavljen je poziv za istraživanje i pripadajuća poveznica na Google Docs anketu. Nakon prikupljanja podataka, analizirani su podaci i prilagođeni instrumenti. Nakon formiranja konačnih verzija instrumenata pristupilo se glavnom istraživanju s ciljem formiranja probabilističkog klaster uzorka škola, koji će biti reprezentativan za škole s područja Zagrebačke županije. Putem web-stranice Zagrebačke županije konzultiran je popis škola na području županije. S popisa su izdvojene redovne osnovne škole te se potom metodom slučajnog odabira odabrao broj škola čiji okvirni broj roditelja i učitelja predstavlja oko 5 % populacije roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta s područja Zagrebačke županije, odnosno oko 5 % populacije učitelja koji predaju u osnovnim školama Zagrebačke županije. Putem e-mail adresa škola navedenih na web-stranicama škola kontaktirana je uprava odabranih škola te su zamoljeni za suradnju. Proslijeđene su im poveznice na Google Docs ankete (verzija za roditelje i verzija za učitelje), uz zamolbu da poziv za istraživanje i poveznicu na odgovarajuću anketu proslijede roditeljima odnosno učiteljima. Takvim postupkom zajamčena je anonimnost sudionika, a sudionici su uputom informirani o svrsi istraživanja, istraživaču koji istraživanje provodi, anonimnosti te pravu na odustajanje od sudjelovanja. Po završetku ispunjavanja ankete sudionicima se zahvalilo za suradnju.

IV. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U ovom dijelu rada prikazani su rezultati provedenog istraživanja strukturirani u dva potpoglavlja. Prvo potpoglavlje odnosi se na kvantitativni dio istraživanja, odnosno analizu anketnih upitnika kojima su se ispitali roditelji i učitelji osnovnih škola Zagrebačke županije, dok drugo potpoglavlje obuhvaća kvalitativni dio istraživanja, odnosno analizu završnog pitanja (neobaveznog tipa) na koje su također odgovarale obje skupine ispitanika.

1.1. Preliminarne provjere i analize podataka kvantitativne analize istraživanja

Kao preduvjet provođenja analiza kojima će se provjeriti postavljene hipoteze provedene su određene preliminarnе analize i provjere podataka, što uključuje tretman podataka koji nedostaju u bazi, detekciju i tretman univarijatno ili multivarijatno odstupajućih podataka, faktorske analize mjernih instrumenata te analizu osnovnih deskriptivnih pokazatelja i matrice bivarijatnih korelacija kompozitnih varijabli. Kako su poduzorak roditelja osnovnoškolske djece i poduzorak učitelja zaposlenih u osnovnim školama uzorci iz dviju jasno odvojenih populacija, provedene su odvojene analize na ta dva poduzorka kako bi se potvrdila invarijantnost instrumenata s obzirom na različite populacije te prikladno odgovorilo na postavljene probleme.

1.1.1. Analiza i tretman podataka koji nedostaju te univarijatna i multivarijatna odstupanja rezultata

Analizom podataka koji nedostaju (engl. *missing value analysis*) u bazi s odgovorima 825 roditelja zaključeno je da problem izostanka pojedinih odgovora ne postoji, jer je *online* upitnik zahtijevao da sudionik pruži odgovore na sva pitanja. U bazi odgovora 226 učitelja također nije bilo podataka koji nedostaju.

Univarijatno odstupajući podaci (engl. *outliers*) slučajevi su s neočekivanom vrijednošću na jednoj varijabli, dok su multivarijatna odstupanja slučajevi s neočekivanim ili neuobičajenim kombinacijama odgovora na više varijabli (Tabchnick i Fidell, 2013). Budući da je bila riječ o *online* upitniku s ponuđenim odgovorima, univarijatna odstupanja nisu bila moguća, no zapažena su određena multivarijatna odstupanja. Kako bi se provjerilo postojanje odstupajućih kombinacija varijabli (multivarijatnih aberacija), izračunate su Mahalanobisove distance. Mahalanobisova

distanca ukazuje na udaljenost vrijednosti pojedinog sudionika od centroida ostalih slučajeva, kada je centroid točka sjecišta središnjih vrijednosti svih varijabli u zamišljenom multivarijatnom prostoru (Tabachnick i Fidell, 2013). Uz kriterij $p < .01$ te $df = 4$ (broj varijabli za koje se vrši provjera), zaključeno je da postoji četrnaest sudionika s multivarijatnim odstupanjima. Odstupanja ukazuju na statistički značajne razlike u izraženosti relevantnih varijabli kod ovih četrnaest sudionika u odnosu na ostatak uzorka, no prilikom isključivanja sudionika iz obrade na temelju Mahalanobisovih distanci postoji rizik isključivanja sudionika koji čine neku specifičnu manju skupinu na koju nije moguće generalizirati rezultate istraživanja ili skupinu određenih specifičnih obilježja (Tabachnick i Fidell, 2013). Kako nisu uočeni nikakvi sustavni obrasci razlikovnih varijabli za odstupajuće slučajeve, zaključeno je da ih se smije isključiti iz analize. Ukupan broj sudionika u poduzorku roditelja na kojima se provode daljnje analize stoga iznosi $N = 811$. Na poduzorku učitelja, prema značajnosti Mahalanobisovih distanci, uočeno je 6 slučajeva multivarijatnih odstupanja, uz kriterij $p < .01$ i $df = 4$. Nisu uočeni sustavni obrasci razlikovnih varijabli za odstupajuće slučajeve te su spomenuti slučajevi isključeni iz daljnje analize, čime je konačan broj sudionika u poduzorku učitelja iznosio $N = 220$.

1.1.2. Deskriptivni rezultati i normalitet distribucija kompozitnih varijabli

Prije provedbe analiza potrebnih za odgovor na postavljene istraživačke probleme analizirani su deskriptivni pokazatelji kompozitnih varijabli korištenih u ovom istraživanju, zasebno na poduzorku roditelja (tablica 4) i učitelja (tablica 5).

Tablica 4. Aritmetičke sredine, standardne devijacije i mjere oblika distribucije kompozitnih varijabli na poduzorku roditelja ($N = 811$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Asimetričnost distribucije (eng. <i>skewness</i>) ^a	Spljoštenost distribucije (eng. <i>kurtosis</i>) ^b
1. Stav prema školskom kurikulumu	3.33	0.46	1.94	4.00	-0.55	-0.18
2. Procjena kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja	3.00	0.65	1.31	4.00	-0.39	-0.57
3. Percepcija važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta	3.69	0.34	2.40	4.00	-1.17	0.82
4. Uključenost u izvršavanje djetetovih školskih aktivnosti	2.78	0.54	1.24	4.00	0.04	-0.81

^a Standardna pogreška mjere asimetričnosti distribucije iznosi 0.086
^b Standardna pogreška mjere spljoštenosti distribucije iznosi 0.171

Uvidom u tablicu 4, imajući u vidu da su odgovori na prve četiri varijable davani na skali s četirima uporišnim točkama, primjećuje se da su prosječni rezultati roditelja na varijablama Stava prema školskom kurikulumu, Procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja, Percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta te Uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza iznad središnje vrijednosti (iznad 2). To upućuje da roditelji imaju pozitivan stav prema školskom kurikulumu, odnos s učiteljem svoga djeteta smatraju kvalitetnim, smatraju da je važno da su uključeni u obrazovanje svoga djeteta te su uključeni u izvršavanje djetetovih školskih aktivnosti.

Uvidom u histograme distribucija kompozitnih varijabli uočava se da su distribucije Stava prema školskom kurikulumu, Procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja i Percepcije

važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta negativno asimetrične, što je i u skladu s ranije analiziranim prosječnim vrijednostima. No analizom podataka o asimetričnosti i spljoštenosti distribucija iz tablice 4, gdje nijedna vrijednost ne prelazi $\pm 1,5$, primjećujemo da distribucije ne odstupaju od normaliteta u mjeri koja bi utjecala na rezultate istraživanja. Formalni statistički testovi normaliteta distribucije nisu primaran izbor zbog velike strogosti koja dovodi do odbacivanja nul-hipoteze i u slučajevima vrlo malih odstupanja distribucije od normalne (Tabachnick i Fidell, 2013), već su u slučaju većih uzoraka važniji veličina indeksa asimetričnosti i oblik distribucije nego razina statističke značajnosti. Kako navodi Waternaux (1976, prema Tabachnick i Fidell, 2013), pozitivna ili negativna odstupanja u spljoštenosti distribucije rezultiraju podejnjivanjem varijance, no taj učinak pozitivne spljoštenosti nestaje s više od 100 sudionika, a učinak negativne spljoštenosti nestaje u uzorcima većim od 200. Gravetter i Wallnau (2014) te George i Mallery (2010) ističu kao prihvatljiv raspon vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti distribucije ± 2 kako bismo distribuciju mogli smatrati normalnom. Stoga se može reći da su rezultati kompozitnih varijabli korištenih u ovom istraživanju normalno distribuirani prema blažim kriterijima definiranim u Tabachnick i Fidell (2013).

Tablica 5. Aritmetičke sredine, standardne devijacije i mjere oblika distribucije kompozitnih varijabli na poduzorku učitelja ($N = 220$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Min.	Max.	Asimetričnost distribucije (eng. <i>skewness</i>) ^a	Spljoštenost distribucije (eng. <i>kurtosis</i>) ^b
1. Stav prema školskom kurikulumu	3.36	0.42	1.07	4.0	-0.23	-0.59
2. Procjena kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja	3.12	0.59	1.15	4.0	-0.85	0.49
3. Percepcija važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta	3.60	.30	2.50	4.0	-0.71	0.06
4. Uključenost u izvršavanje djetetovih školskih aktivnosti	2.31	.44	1.53	4.0	1.03	0.77

^a Standardna pogreška mjere asimetričnosti distribucije iznosi 0.164
^b Standardna pogreška mjere spljoštenosti distribucije iznosi 0.327

Iz tablice 5 može se iščitati da učitelji iskazuju visoko pozitivan stav prema školskom kurikulumu, partnerski odnos s roditeljima procjenjuju kvalitetnim, smatraju da je važno da su roditelji uključeni u obrazovanje djeteta, no istovremeno smatraju da roditelji njihovih učenika nisu dovoljno uključeni u izvršavanje djetetovih školskih aktivnosti. Uvidom u histograme distribucija kompozitnih varijabli uočava se da su distribucije Stava prema školskom kurikulumu, Procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja i Percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta negativno asimetrične, kao i na poduzorku roditelja, pri čemu podaci o asimetričnosti i spljoštenosti distribucija iz tablice 5 ukazuju na to da distribucije ne odstupaju od normaliteta u mjeri koja bi utjecala na rezultate istraživanja. No, kompozitna varijabla Uključenosti roditelja u izvršavanje djetetovih školskih obveza pozitivno je asimetrična, što znači da je većina rezultata grupirana oko središnje vrijednosti koja je ispod središnje vrijednosti skale. Međutim, i dalje je riječ o normalnoj distribuciji rezultata što omogućuje provedbu parametrijskih testova.

1. 2. Bivarijatne povezanosti među kompozitnim varijablama

Tablice 6 i 7 prikazuju korelacije kompozitnih varijabli na poduzorcima roditelja i učitelja, uz koje su napravljeni dijagrami raspršenja (koje ovdje nije moguće prikazati, ali dostupni su na zahtjev) kako bi se provjerio oblik povezanosti. Dijagrami raspršenja upućuju na linearne povezanosti. Kako bi se provjerilo postojanje multikolinearnosti, korišten je VIF pokazatelj (engl. *variance inflation factor*), koji je za sve parove kompozitnih varijabli imao vrijednost ispod 2.5, a graničnom vrijednošću indikativnom za multikolineranost smatra se 3 (Field, 2013). Stoga nije prisutan problem multikolinearnosti. Kako kompozitne varijable nisu formirane tako da uključuju druge kompozitne varijable ili njihove elemente, problem singulariteta također nije prisutan.

Kako bi se ispitala povezanost među varijablama, korišten je Spearmanov koeficijent korelacije, jer su određene varijable mjerene na ordinalnoj mjernoj ljestvici, pa je neparametrijski koeficijent korelacije prikladniji.

Tablica 6. Matrica bivarijatnih korelacija kompozitnih varijabli na poduzorku roditelja ($N = 811$)

	1.	2.	3.	4.
1. Stav prema školskom kurikulumu	1			
2. Procjena kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja	.728**	1		
3. Percepcija važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta	.532**	.460**	1	
4. Uključenost u izvršavanje djetetovih školskih aktivnosti	.294**	.310**	.300**	1

** $p < .01$

Stav prema školskom kurikulumu i Procjena kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja visoko pozitivno koreliraju ($r = .728^{**}$), što može upućivati na činjenicu da je stav prema školskom kurikulumu, odnosno školi kao cjelini u velikoj mjeri formiran na temelju procjene odnosa koji roditelji imaju s učiteljem svoga djeteta. Preostale kompozitne varijable pozitivno su međusobno povezane, a visina povezanosti varira od niske do umjerene. Ni na poduzorku učitelja nisu prisutni problemi multikolinearnosti i singulariteta, a uvid u bivarijatne povezanosti kompozitnih varijabli (tablica 7) ukazuje na nisku pozitivnu međusobnu povezanost proučavanih varijabli.

Tablica 7. Matrica bivarijatnih korelacija kompozitnih varijabli na poduzorku učitelja ($N = 220$)

	1.	2.	3.	4.
1. Stav prema školskom kurikulumu	1			
2. Procjena kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja	.179**	1		
3. Percepcija važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta	.200**	.266**	1	
4. Uključenost u izvršavanje djetetovih školskih aktivnosti	.195**	.339**	.222**	1

** $p < .01$

Uvidom u matrice bivarijatnih povezanosti kompozitnih varijabli na poduzorku roditelja i učitelja uočavaju se znatna odstupanja u visini korelacije, u smjeru da su na poduzorku roditelja

zabilježene statistički značajno više korelacije istih varijabli. Takvi su rezultati i očekivani. Naime, učiteljima škola predstavlja mnogo širi pojam nego roditeljima. Za učitelje tu su program, opremljenost škole, učenici, suradnici... Roditelji imaju kontakt sa školom preko učenika i u izravnom kontaktu s učiteljem, stoga je i pojam škole učitelja mnogo širi u odnosu na roditeljsku percepciju istoga pojma.

1.3. Testiranje hipoteza

Prvi problem bio je ispitati postoji li razlika u stavovima o školskom kurikulumu, percepciji važnosti roditeljske uključenosti te percepciji koliko su roditelji stvarno uključeni u izvršavanje školskih aktivnosti svoje djece između roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta i učitelja zaposlenih u osnovnim školama, uz hipotezu da će učitelji iskazivati pozitivniji stav o školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost u obrazovanje djece smatrati važnijom u odnosu na roditelje. Istovremeno, roditelji će smatrati da su više uključeni u obrazovanje svoje djece nego što će to smatrati učitelji. Kako bi se provjerila ta hipoteza, za varijable stavova o školskom kurikulumu te percepcije važnosti roditeljske uključenosti provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke, s obzirom na to da su za ove varijable zadovoljeni preduvjeti za provedbu parametrijske statistike.

T-test pokazao je da se učitelji i roditelji statistički značajno razlikuju u stavu o školskom kurikulumu ($t = 2,058$; $df = 1029$; $p < 0,05$), pri čemu učitelji ($M = 3.39$; $SD = .36$) imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu od roditelja ($M = 3.60$; $SD = .46$). Drugim t-testom utvrđeno je da se učitelji i roditelji razlikuju u percepciji važnosti roditeljske uključenosti ($t = -3.729$; $df = 1029$; $p < 0.01$), no, iznenađujuće, roditelji ($M = 3.69$; $SD = 0.34$) su roditeljsku uključenost percipirali važnijom nego učitelji ($M = 3.60$; $SD = 0.28$). Trećim t-testom utvrđeno je postojanje razlike ($t = -13.940$; $p < 0.01$) između učitelja i roditelja u percepciji stvarne roditeljske uključenosti, pri čemu su roditelji ($M = 2.79$, $SD = 0.54$) procjenjivali da su više uključeni nego što su to smatrali učitelji ($M = 2.31$, $SD = 0.42$). Vidimo da je prva hipoteza samo djelomično potvrđena, zbog iznenađujućeg smjera razlike između učitelja i roditelja u percepciji važnosti roditeljske uključenosti.

Drugi problem bio je ispitati razlikuju li se stavovi roditelja o školskom kurikulumu i percepcija važnosti roditeljske uključenosti ovisno o karakteristikama roditelja i djeteta. Pretpostavljeno je da će se stavovi roditelja o školskom kurikulumu i percepcija važnosti roditeljske uključenosti razlikovati ovisno o dobi djeteta i stupnju obrazovanja roditelja. Roditelji djece koja pohađaju niže

razrede osnovne škole imat će pozitivniji stav o školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost percipirati važnijom od roditelja čija djeca pohađaju više razrede osnovne škole. Obrazovaniji roditelji iskazivat će pozitivniji stav o školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost procjenjivati važnijom. Kako bi se provjerila postavljena hipoteza, provedena je dvosmjerna analiza varijance (ANOVA) sa stavom roditelja o školskom kurikulumu kao zavisnom varijablom. Budući da je druga zavisna varijabla, percepcija važnosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, mjerena na ordinalnoj mjernoj ljestvici, nije zadovoljavala preduvjete parametrijskog testiranja, pa je proveden Kruskal-Wallisov neparametrijski test. Pritom je dob djeteta mjerena preko varijable razreda koji dijete pohađa kategorizirana u niže (1. – 4. razred) i više razrede osnovne škole (5. – 8. razred).

Levenov test jednakosti varijanci pokazao se neznačajnijim, potvrđujući nužnu pretpostavku o jednakosti varijanci, što je omogućilo provođenje dvosmjerne analize varijance. Analiza varijance pokazala se značajnom ($F(3, 803) = 9.579, p < 0.01$). Statistički značajnima pokazali su se glavni efekt dobi djeteta, odnosno pohađa li viši ili niži razred ($p < .01$) te obrazovanja roditelja ($p < .01$), no ne i interakcija (vidi Prilog 9.). Roditelji čije dijete pohađa niži razred osnovne škole ($M = 3.44, SD = 0.42$) imali su pozitivniji stav o školskom kurikulumu u odnosu na roditelje čije dijete pohađa viši razred osnovne škole ($M = 3.23, SD = 0.46$). Proveden je Turkeyjev post-hoc test za varijablu obrazovanja roditelja, koji je pokazao da postoji statistički značajna razlika u stavu o školskom kurikulumu između roditelja VSS i višeg obrazovanja ($M = 3.19, SD = 0.04$), u odnosu na roditelje NSS ($M = 3.41, SD = 0.06$) i SSS ($M = 3.37, SD = 0.02$) razine obrazovanja, u smjeru negativnijeg stava o školskom kurikulumu visokoobrazovanih roditelja. No valja primijetiti da su aritmetičke sredine svih obrazovnih skupina roditelja vrlo visoke (iznad 3 na skali od moguća 4 odgovora), što upućuje na generalno pozitivan stav o školskom kurikulumu, a primijećene razlike su male, iako statistički značajne. Time je druga hipoteza samo djelomično potvrđena s obzirom na to da je bilo očekivano da će obrazovaniji roditelji imati pozitivniji stav o školskom kurikulumu, no utvrđen je suprotan obrazac rezultata.

Ispitivanjem trećeg problema na poduzorku učitelja željelo se saznati razlikuju li se stavovi učitelja o školskom kurikulumu ovisno o karakteristikama učitelja te je pretpostavljeno da će se stavovi učitelja razlikovati ovisno o godinama radnog iskustva te predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu. Budući da se Levenov test jednakosti varijanci pokazao neznačajnijim,

pristupilo se dvosmjernoj analizi varijance. Utvrđeno je da je rezultat analize varijance statistički značajan ($F(212,3) = 2.315; p < 0.05$), pri čemu je značajan samo glavni efekt godina radnog iskustva ($p < 0.05$). Turkeyjev post-hoc test ukazao je na razliku stavova prema školskom kurikulumu između učitelja s do 10 godina radnog iskustva ($M = 3.52; SD = 0.39$) u odnosu na sve ostale ($M = 3.34; SD = 0.34$), u smjeru da oni s manje od 10 godina radnog iskustva imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu od iskusnijih kolega. Predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu nije se pokazalo značajnim faktorom razlikovanja u stavu o školskom kurikulumu, a neznačajna je bila i interakcija vrste nastave koju učitelj predaje i godina radnog iskustva. Kako bi se utvrdilo razlikuju li se učitelji ovisno o broju godina radnog iskustva i tome predaju li razrednu ili predmetnu nastavu u percepciji važnosti roditeljske uključenosti, također je provedena analiza varijance. Analiza varijance bila je statistički značajna ($F(218, 3) = 5.739, p < 0.01$), no značajan je bio samo glavni efekt varijable predaje li osoba razrednu ili predmetnu nastavu, pri čemu su učitelji razredne nastave ($M = 2.49, SD = 0.06$) roditeljsku uključenost smatrali važnijom od nastavnika predmetne nastave ($M = 2.17, SD = 0.66$).

Na poduzorku roditelja, četvrtim problemom željelo se ispitati može li se predvidjeti roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta na temelju demografskih varijabli roditelja (dob i obrazovanje), karakteristika djeteta (dob djeteta i školski uspjeh djeteta) te stava o školskom kurikulumu. Pretpostavljeno je da će mlađi roditelji višeg obrazovanja, čija djeca pohađaju razrednu nastavu i postižu bolji uspjeh, a koji iskazuju pozitivniji stav o školskom kurikulumu, izvještavati o većoj uključenosti u obrazovanje djeteta. Kako bi se ispitaio taj problem, provedena je hijerarhijska regresijska analiza, u koju su u prvom koraku uključene demografske varijable roditelja, u drugom koraku karakteristike djeteta te u trećem koraku stav roditelja o školskom kurikulumu. Takvim modelom objašnjeno je 17,1 % ukupne varijance rezultata, pri čemu su sva tri koraka bila značajna (tablica 8).

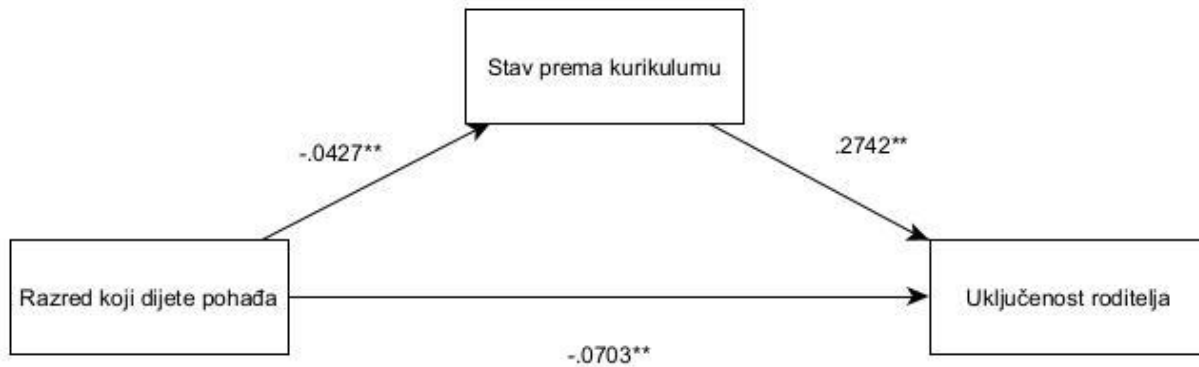
Tablica 8. Hijerarhijska regresijska analiza prediktora uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta na poduzorku roditelja ($N = 811$).

	R²	ΔR^2	F	p
1. korak (dob i obrazovanje roditelja)	.039	.039	16.452	.000
2. korak (dob i obrazovanje roditelja, razred i školski uspjeh djeteta)	.123	.084	28.371	.000
3. korak (dob i obrazovanje roditelja, razred i školski uspjeh djeteta, stav prema školskom kurikulumu)	.171	.047	33.161	.000

R^2 – koeficijent multiple korelacije; ΔR^2 – promjena koeficijenta multiple korelacije po pojedinom koraku; p – razina značajnosti

U prvom koraku i dob ($\beta = -.169$; $p < 0.01$) i obrazovanje ($\beta = -.089$; $p < 0.05$) pokazali su se značajnim prediktorima. U drugom koraku statistički značajnim prediktorom pokazao se razred koji dijete pohađa ($\beta = -.263$; $p < 0.01$), a uspjeh djeteta nije bio statistički značajan ($\beta = -.004$; $p > 0.1$). U trećem koraku dodana je varijabla stava prema školskom kurikulumu, uslijed čega je obrazovanje roditelja prestao biti značajan prediktor, a stav prema kurikulumu imao je statistički značajnu prediktivnost ($\beta = .226$; $p < 0.01$). Iz rezultata je vidljivo da se opisanim modelom može predvidjeti roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta, pri čemu su u obrazovanje djeteta više uključeni roditelji mlađe dobi, koji imaju mlađu djecu (koja pohađaju niže razrede) te oni koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu. Time je hipoteza djelomično potvrđena. Pretpostavljeni medijacijski učinak stava prema školskom kurikulumu na vezu dobi djeteta (razreda koji pohađa) na uključenost roditelja testiran je i pomoću Heyesova programa Process (2012), bootstrapping metodom. Model je vidljiv na slici 11. Razred koji dijete pohađa statistički značajno izravno predviđa uključenost roditelja u obrazovanje djeteta ($b = -.0703$, $s.e. = .0083$, $p < .001$, $LLCI = -.0865$, $ULCI = -.0540$). No značajan je i neizravan put, pa tako razred koji dijete pohađa statistički značajno predviđa stav roditelja prema školskom kurikulumu ($b = -.0427$, $s.e. = .0072$, $p < .001$, $LLCI = -.0569$, $ULCI = -.0285$), a stav prema školskom kurikulumu predviđa statistički značajno uključenost roditelja u obrazovanje djeteta ($b = .2742$, $s.e. = .0393$, $p < .001$, $LLCI = .1971$, $ULCI = .3513$). Veličina indirektnog efekta iznosi $E = -.0117$, 95% I.P., $LLCI = -.0172$, $ULCI = -.0069$. Roditelji mlađe djece su više uključeni u obrazovanje djeteta te ujedno imaju i pozitivniji stav o školskom kurikulumu. Oni roditelji koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu više su uključeni u obrazovanje djeteta. Ipak, valja imati na umu da iako je riječ o

statistički značajnim efektima, veličine efekta su male, pa je takvim modelom objašnjen prilično skroman postotak varijance kriterija ($R^2 = .1577$).



Slika 11. Medijacijski učinak stava prema školskom kurikulumu na odnos dobi djeteta (razred koji dijete pohađa) i roditeljske uključenosti na poduzorku roditelja ($N = 811$)

Međutim, uvidom u literaturu i podatke, činilo se vrijednim ispitati i moguće odnose razreda koji dijete pohađa, stava o uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta i stvarne uključenosti u obrazovanje djeteta. Kako je pretpostavljeno da je riječ o medijacijskom učinku, pri kojemu stav prema roditeljskoj uključenosti posreduje povezanost razreda koji dijete pohađa i roditeljske uključenosti, provedena je analiza Hayesovim programom Process (2012) bootstrapping metodom (slika 11). Analiza je pokazala kako nije riječ o medijaciji, već razred koji dijete pohađa i stav roditelja o roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta imaju nezavisan učinak na objašnjenje varijance stvarne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta. Razred koji dijete pohađa ima i izravan učinak na uključenost roditelja, na način da su u obrazovanje djeteta više uključeni roditelji djece koja pohađaju niže razrede, odnosno mlađe djece ($b = -.0817$, $s.e. = .0084$, $p < .001$, $LLCI = -.0980$, $ULCI = -.0653$). Roditelji koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu više su uključeni u obrazovanje svoje djece ($b = .1914$, $s.e. = .0502$, $p < .001$, $LLCI = .0929$, $ULCI = .2899$). Ponovno, takvim modelom objašnjen je mali postotak varijance stvarne uključenosti u obrazovanje djeteta ($R^2 = .1257$), o čemu će više riječi biti u raspravi.



Prikazani su nestandardizirani koeficijenti.

** $p < .01$

Slika 12. Medijacijski učinak stava prema roditeljskoj uključenosti na odnos dobi djeteta (razred koji dijete pohađa) i roditeljske uključenosti na poduzorku roditelja ($N = 811$)

Na poduzorku učitelja, petim problemom željelo se ispitati može li se predvidjeti percepcija roditeljske uključenosti u obrazovanje djece na temelju karakteristika učitelja (duljina radnog staža, predaje li razrednu ili predmetnu nastavu) te stava o školskom kurikulumu, s pretpostavkom da će učitelji kraćeg radnog staža koji drže razrednu nastavu i imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu procjenjivati uključenost roditelja svojih učenika u obrazovanje djece višom. Provedena hijerarhijska regresijska analiza u dva koraka pretpostavku je djelomično i potvrdila (tablica 9), s obzirom na to da su oba koraka bila značajna.

Tablica 9. Hijerarhijska regresijska analiza prediktora uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta na poduzorku učitelja ($N = 220$)

	R^2	ΔR^2	F	p
1. korak (godine radnog iskustva i razredna/predmetna nastava)	.206	.206	28.224	.000
2. korak (godine radnog iskustva, razredna/predmetna nastava, stav prema školskom kurikulumu)	.255	.049	14.076	.000

R^2 – koeficijent multiple korelacije; ΔR^2 – promjena koeficijenta multiple korelacije po pojedinom koraku; p – razina značajnosti: razredna/predmetna nastava je varijabla u kojoj je 1 označavalo razrednu nastavu, a 2 predmetnu nastavu.

U prvom koraku predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu pokazalo se značajnim prediktorom percepcije roditeljske uključenosti ($\beta = -.456$; $p < 0.01$), a prediktor je zadržao značajnost i u drugom koraku, kada je dodan prediktor stava o školskom kurikulumu. Stav o školskom kurikulumu također se pokazao značajnim ($\beta = .225$; $p < 0.01$). Može se reći da se definiranim modelom može predvidjeti učiteljska percepcija roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, pri čemu roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta višom percipiraju učitelji mlađe djece, odnosno oni koji predaju razrednu nastavu, te oni koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu. Broj godina radnog iskustva učitelja nije se pokazao značajnim prediktorom. Time je hipoteza djelomično potvrđena. Isti model provjeren je i Hayesovim (2012) programom Process te je utvrđeno da stav prema školskom kurikulumu nije medijator odnosa između predavanja razredne/predmetne nastave i procjene roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, već je riječ o nezavisnim doprinosima tih dviju varijabli u objašnjenju kriterija (slika 13). Predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu ne predviđa stav prema školskom kurikulumu ($b = .0504$, $s.e. = .0565$, n.s.). Stav prema školskom kurikulumu ($b = .2593$, $s.e. = .0616$, $p < .001$, $LLCI = .1379$, $ULCI = .3808$) i predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu ($b = -.3530$, $s.e. = .0522$, $p < .01$, $LLCI = -.4560$, $ULCI = -.2501$) izravno i neovisno predviđaju procjenu roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Time je objašnjeno 21,25 % varijance procjene roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta ($R^2 = .2125$).



** $p < .01$

Slika 13. Medijacijski učinak stava prema školskom kurikulumu na odnos razreda kojemu predaje (razredna/predmetna nastava) i procjene roditeljske uključenosti na poduzorku učitelja (N = 226)

Provedena je i druga ekvivalentna medijacijska analiza kao i na poduzorku roditelja, a u svrhu usporedbe. Tim modelom provjeravalo se posreduje li stav prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta odnos između toga predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu i procjene roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta (slika 14). Dobiveni su usporedivi rezultati u odnosu na one na poduzorku roditelja. Naime, varijabla predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu (a time se zapravo zaključuje o dobi djece kojoj predaje) nije predviđala stav prema roditeljskoj uključenosti ($b = -.0655$, $s.e. = .0394$, n.s.). Stav prema roditeljskoj uključenosti ($b = .3063$, $s.e. = .0896$, $p < .01$, $LLCI = .1298$, $ULCI = .4828$) i predaje li razrednu ili predmetnu nastavu ($b = -.3199$, $s.e. = .0531$, $p < .01$, $LLCI = -.4246$, $ULCI = -.2152$) neovisno su i izravno predviđali procjenu roditeljske uključenosti. Učitelji koji predaju razrednu nastavu i imaju pozitivniji stav prema roditeljskoj uključenosti procjenjuju da su roditelji njihovih učenika više uključeni u obrazovanje djeteta. Taj model objasnio je 19,25 % varijance procjene roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta od strane učitelja ($R^2 = .1925$).



** $p < .01$

Slika 14. Medijacijski učinak stava prema roditeljskoj uključenosti na odnos razreda kojem učitelj predaje (razredna ili predmetna nastava) i procjene roditeljske uključenosti na poduzorku učitelja ($N = 226$).

1. 4. Analiza rezultata Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta

Kao što je spomenuto u dijelu o instrumentima, Skala stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta jest instrument koji nije pokazao zadovoljavajuće metrijske karakteristike, pa računanje ukupnih rezultata nije bilo opravdano. No kako su odgovori sudionika na ovoj skali ipak imali informativnu vrijednost, odlučeno je da će se provesti analiza odgovora po pojedinoj čestici, tretirajući ih kao nezavisne čestice.

Tablica 10. Deskriptivni pokazatelji čestica Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju

Kroz sljedeće tvrdnje pokušajte procijeniti koliko je svaka od navedenih posao škole, a koliko je to posao obitelji. Molim Vas, kraj svake tvrdnje zaokružite „X“ ispod opisa koji najbolje odražava Vaš stav.	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.	2.70	.67
2. Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi.	2.92	.56
3. Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.	3.77	.79
4. Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.	3.72	.93
5. Motivirati dijete da uči.	3.10	.76
6. Učiniti sve da nastava bude dobra.	1.63	.79
7. Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)	1.69	.83
8. Učiniti sve da je dijete sigurno u školi.	1.67	.84
9. Znati što je najbolje za dijete.	3.55	.80
10. Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.	2.94	.89

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

Tablica 11. Deskriptivni pokazatelji čestica Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju

Kroz sljedeće tvrdnje pokušajte procijeniti koliko je svaka od navedenih posao škole, a koliko je to posao obitelji. Molim Vas, kraj svake tvrdnje zaokružite „X“ ispod opisa koji najbolje odražava Vaš stav.	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.	2.69	.57
2. Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi.	2.90	.41
3. Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.	3.46	.57
4. Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.	3.47	.65
5. Motivirati dijete da uči.	2.88	.50
6. Učiniti sve da nastava bude dobra.	1.51	.66
7. Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)	1.51	.71
8. Učiniti sve da je dijete sigurno u školi.	1.70	.76
9. Znati što je najbolje za dijete.	3.17	.44
10. Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.	2.78	.65

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija

Uvidom u tablicu 10 uočava se da na poduzorku roditelja odudaraju tri čestice („Učiniti sve da nastava bude dobra.“, „Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)“ i „Učiniti sve da je dijete sigurno u školi.“) za koje je prevladavajući stav roditelja da je riječ o području u kojemu glavnu odgovornost ima škola (središnja vrijednost skale je 3, što označava podjednaku odgovornost roditelja i škole; 1 označava da je nešto u potpunosti posao škole, a 5 u potpunosti posao roditelja). Odgovori na većinu čestica kreću se oko središnje vrijednosti skale, a odgovori na čestice „Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.“, „Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.“ i „Znati što je najbolje za dijete.“ ukazuju na stav roditelja da su navedene stvari prvenstveno posao roditelja. Uvidom u odgovore učitelja (tablica 11) uočava se jednak obrazac rezultata, s obzirom na to da iste tri čestice ostvaruju najniže rezultate (što ukazuje na to da je riječ o odgovornosti škole) te iste tri čestice ostvaruju najviše rezultate (što ukazuje na to da je riječ o odgovornosti roditelja). Najveći broj odgovora na čestice „Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.“, „Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi.“, „Motivirati dijete da

uči.“ i „*Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.*“ u obje skupine sudionika (tablice 10 i 11) kreće se oko središnje vrijednosti skale, tj. ukazuju na stav da su navedene stvari podjednako posao škole i roditelja. Ipak, postoji statistički značajna razlika u rezultatima na čestice 3. „*Odgojiti dijete da postane dobar čovjek*“, 4. „*Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.*“, 5. „*Motivirati dijete da uči.*“, 6. „*Učiniti sve da nastava bude dobra.*“, 7. „*Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)*“, 9. „*Znati što je najbolje za dijete.*“ i 10. „*Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.*“ Na svim navedenim česticama učitelji u odnosu na roditelje izražavaju stav da su opisani zadaci u nešto većoj mjeri odgovornost škole nego što to smatraju roditelji. Ipak, riječ je o malim razlikama, iako statistički značajnim.

2.1. Kvalitativna analiza odgovora na završno pitanje otvorenog tipa

Na kraju upitnika nalazilo se pitanje otvorenog tipa koje je u verziji upitnika za roditelje glasilo: „Molim Vas kratko opišite koji je najvažniji način, prema Vašem mišljenju, na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svog djeteta?“, a u verziji za učitelje: „Molim Vas kratko opišite koji je najvažniji način prema Vašem mišljenju na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svoga djeteta“. S obzirom na to da je riječ o pitanjima otvorenog tipa, provedena je kvalitativna analiza odgovora. Pitanjem se željelo ispitati mišljenje roditelja na koji način mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitog djeteta, kao i mišljenje učitelja na koji način roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitog djeteta, a sve kako bi se analizom dobivenih odgovora poboljšala suradnja i unaprijedio partnerski odnos između obiju skupina ispitanika. Ukupno je 659 roditelja odgovorilo na pitanje o tome kako mogu biti uključeni u obrazovanje svoga djeteta, dok je na to pitanje odgovorilo 149 učitelja. Iz kvalitativne analize odgovora proizašle su kategorije koje su primjenjive i za učitelje i za roditelje.

Prva definirana kategorija odnosila se na komunikaciju i suradnju sa školom, odnosno njezinim zaposlenicima. Druga kategorija odnosila se na odnos roditelja s djetetom, a treća kategorija odnosila se na pomoć koju roditelji pružaju djeci sa školom, odnosno školskim obavezama. U nastavku će biti prikazani odgovori za svaku od tih triju kategorija, prvo za roditelje, a zatim za učitelje.

2.1.1. Odgovori roditelja

Komunikacija i suradnja sa školom

Roditelji su konzistentno isticali važnost redovite i kvalitetne komunikacije s učiteljima, razrednicima, predmetnim profesorima i stručnom službom, a navodili su važnost odlaska na informacije i roditeljske sastanke. Roditelji su komunikaciju sa školom i njezinim zaposlenicima označili presudnom za djetetov uspjeh u školi.

„Redovite informacije od nastavnika ili nastavnica djeteta.“

„Redovita i kvalitetna komunikacija s učiteljem, zasigurno je dobar način da roditelj bude uključen u obrazovanje svoga djeteta.“

„Komunikacija s nastavnicima i stručnom službom škole.“

„Dobra komunikacija s učiteljima i redovito pružanje informacija kako bi roditelji bili upućeni i mogli sudjelovati u obrazovanju.“

„Prisustvo na roditeljskim sastancima, provjera e-dnevnika, dolazak na individualne razgovore...“

„Odlazak na sastanke i informacije, pregled e-dnevnika.“

„Mislim da je vrlo važna kontinuirana komunikacija roditelja i školskih djelatnika, kako učitelja, tako i ostalih djelatnika (školski pedagog i ostali stručni suradnici koje škola ima) kako bi zajedničkim snagama omogućili djetetu kvalitetno obrazovanje i rješavanje eventualnih poteškoća u učenju ako ih dijete ima.“

Većina odgovora ispitanih roditelja bila je vrlo kratka, a jedan je roditelj detaljnije opisao svoje mišljenje o vlastitom angažmanu u školi i odnosu s njom, kao i ulozi učitelja u školi i odgoju djece.

„Ostvariti komunikaciju s djetetom i njegovim učiteljima, koja će biti nenametljiva i nepristrana, a opet otvorena i konstruktivna i u svrhu djetetovog obrazovanja i odgoja. Jednako kao što je posao roditelja biti prisutan u obrazovanju (a za to postoji stručni, plaćeni kadar), također, smatram potrebnim da i učitelji malo više pažnje pridaju, osim obrazovanju i odgoju djece, posebno mlađoj djeci u nižim razredima, iako se događa da i završe osnovnu školu, a ponašaju se kao da odgoja nisu vidjeli još iz vrtića (malo je takvih, ali ih ima).“

Neki su roditelji istaknuli zabrinutost i nedostatke u komunikaciji s učiteljima i školom, napominjući da bi voljeli imati više roditeljskih sastanaka te dvosmjernu komunikaciju s učiteljima. Dio roditelja izražava želju da škola pokrene inicijativu i obavijesti ih o djetetovim problemima, no primjećuje se i da dio roditelja percipira učitelje kao osobe koje ne ulažu dovoljno truda da bi obavijestili roditelje o uspjehu njihove djece.

„Da nas učitelji obavijeste putem grupa o nekim novostima i da organiziraju češće roditeljske sastanke.“

„Da sam obaviještena o svim uspjesima i neuspjesima svog djeteta.“

„Najvažnije je da me učitelji/učiteljice obavještavaju o bilo kakvom problemu što se tiče mog djeteta, naravno, ako ga ima.“

„Više informacija od strane učitelja.“

„Komunikacija učitelj-učenik-roditelj i učitelj - roditelj!! U Vašoj školi komunikacija učitelj/roditelj je jako slaba, da ne kažem nikakva“

„Razrednica obavijesti roditelja putem maila.“

„Učestala komunikacija s predmetnim učiteljima, koja nije inicirana samo od strane roditelja.“

„Da netko iz škole uopće postavlja roditeljima pitanja i da se odgovori i primjedbe razmotre i uvažē.“

„Trebali bismo imati otvoren komunikacijski kanal sa školom, a nemamo ga. Npr. mailing lista, forum na stranicama škole, grupa na Facebooku, bilo što. Komunikacije NEMA.“

„Dobra i česta povratna informacija učitelja o napredovanju djeteta, kako vezano uz nastavni sadržaj, tako i vezano uz socijalne vještine i eventualne izazove.“

„Općenito boljim informacijama što se od djeteta očekuje tijekom školske godine, ne naslovi lekcija, nego koji je cilj pojedinog predmeta da bi se mogli uključiti.“

„U donošenju odluka vezanih za moje dijete i njegovo obrazovanje, napredak i sigurnost u školi. Roditeljski sastanci i vijeće roditelja. Nažalost to uvijek ispadne samo pro forme radi i nikog nije briga što mislite. Zato rijetko netko nešto i kaže, ali izvan škole su svi glasni i imaju nešto za reći.“

„Ne sjećam se roditeljskog sastanka na kome se razgovaralo o djeci dvosmjernom komunikacijom. Sastanci služe uglavnom za jednosmjernu komunikaciju u kojoj učitelj upoznaje roditelje s pravilnicima i kućnim redom škole, kaznama i ostalim ili temama oko izleta i ekskurzija. U školi nema dijaloga s roditeljima osim ako sami ne idemo na razgovore.“

„Učestala povratna informacija nastavnika o potencijalu i progresu djeteta; uvažavanje sugestije roditelja za promjene u provođenju nastave; proaktivni pristup nastavnog osoblja i želja

za osobnim razvojem te unapređenjem nastave trebao bi biti podržan od strane roditelja, jer takav pozitivan pristup ima primarno odgojni karakter koji nedostaje našem društvu općenito.“

Ipak, neki roditelji govore o obostranoj suradnji sa školom te ukazuju na to da roditelji trebaju pokazati inicijativu u interakciji sa školom.

„Obostranim kontaktima roditelja i škole gdje se zajedno rješavaju izazovi.“

„Biti član školskog odbora.“

„Tako da redovno komuniciram sa školom, učiteljima.“

„Najvažnije je aktivno sudjelovati u obrazovanju svog djeteta, zajedno s učiteljicom da postanu dobri, pametni i vrijedni ljudi.“

„Da komuniciram s učiteljima i informiram se o djetetovom uspjehu u školi.“

„Iskren odnos roditelja i učitelja te proaktivnost s jedne i druge strane.“

„Razgovor s učiteljem i predlaganje nekih ideja u vezi rada s učenicima.“

„Biti otvorena za suradnju, dati to do znanja u školi, otvoreno ponuditi suradnju. Općenito suradnja roditelja i škole dok je dijete u nižim razredima osnovne škole je odlična, kasnije opada jer predmetni učitelji ne pokazuju volju i želju za suradnjom.“

„Redoviti kontakt s učiteljicom, dogovor o načinu pomoći realizacije gradiva (ili drugih problema, ponašanja), otvorenost za rad (razgovor) sa psihologom, pedagogom ili drugim stručnim suradnikom (ako ima potrebe), reagirati zajedno i osmisliti plan pomoći djetetu (neznanje, nesnalažljivost, problem komunikacije s vršnjacima,.....) Sve pohvale i probleme što prije izreći i pokušati naći rješenje.“

Odnos roditelja s djetetom

Odnos roditelja s djetetom pokazao se iznimno važnim, a presudnom se pokazala otvorena komunikacija između roditelja i učenika. Otvorenom komunikacijom s djetetom i uzajamnim povjerenjem roditelji mogu detektirati probleme izvan škole i u njoj, lakše detektirati djetetove interese, potrebe i razviti njegovu motivaciju za školom.

„Svakodnevni otvoreni razgovor o onome što je/ga raduje/muči... bilo vezano za nastavu, učenje, zadaće...“

„Najvažniji način je povjerenje između roditelja i djeteta, kao i razgovor. Na taj način roditelj može biti u tijeku sa svim školskim aktivnostima i obvezama, te na taj način može biti od pomoći djetetu ako postoji problem u učenju ili rješavanju problemskih situacija nekog gradiva. ... Smatram da roditelji trebaju biti uvijek uz dijete, ali ne na način da umjesto njega uče i pišu zadaće, već da motiviraju i pomognu djetetu tijekom njegovog obrazovanja, ako se uoči problem u učenju.“

„Svakodnevno pratiti što su radili u školi i biti informiran o svim događajima koji se događaju u školi . Zajedno raditi na odgoju i obrazovanju djeteta da se stvori poštena, radišna i moralna osoba.“

„Da ga razumijem i slušam. Da zajedno rješavamo probleme, da je otvoreno prema meni“

„Najvažnija je dobra komunikacija i spoznati što dijete želi biti ,koje su njegove mogućnosti i sposobnosti.“

„Ja kao roditelj mogu biti podrška djetetu, pomagati mu i ohrabrivati ga da on to može, a posao škole je objasniti djetetu na jednostavan način da shvati kako rješavati zadatke i da ih u potpunosti razumije jer ja kao roditelj iskreno nemam pojma ni o ničemu šta djeca danas rade npr. iz kemije, matematike, fizike....“

„Motiviranje djeteta od strane roditelja producira pozitivne stavove djeteta prema školi, učenju i učiteljima.“

„Pomoći mu da otkrije ono u čemu je dobar i čemu se želi posvetiti. Pomoći mu oko učenja, ako ne može samo, i graditi mu zdravo samopouzdanje koje je škola u našem slučaju poljuljala.“

Pomoć u izvršavanju školskih obveza

Kada je riječ o pomoći sa školskim obvezama, roditelji navode kako je važno učiti s djetetom, provjeravati zadaće, pokazivati interes za djetetov uspjeh u školi, odnosno ulagati mnogo vremena da bi dijete bilo uspješno u školi. Roditelji ulažu različitu količinu truda u rad s djecom, s time da se neki samo informiraju o tome što njihova djeca rade u školi, neki pomažu djeci pisati

zadaće, a neki redovito uče sa svojom djecom. Iznimka su roditelji koji naglašavaju važnost obrazovanja i učenja izvan škole, poput odlaska u kazalište, kao i oni kojima je važan odnos njihova djeteta s ostalom djecom u školi.

„Svakodnevno pitati dijete što su radili, pregledavati zadaću.“

„Redovito pregledavati i ispitivati dijete što su radili u školi i pomoći mu oko zadaće ako je potrebno ili istu samo pregledati.“

„Poticati ga i motivirati u radu kod kuće, kontrolirati rad djeteta. Razgovarati o sadržaju nastavnog gradiva te ga ispitati naučeno. Proširivati znanja odlaskom u kazališta, muzeje, podržavati ga u odabiru izvannastavnih aktivnosti.“

„Pomagati mu oko domaće zadaće , redovito ispitivati što se događa u školi, pomagati s učenjem , objašnjavati nerazumno gradivo....“

„Svaki roditelj je dužan omogućiti i aktivno sudjelovati u obrazovanju vlastitog djeteta, te ga svakodnevno poticati i pomagati mu. Također iz toga proizlazi i kontrola njegovog napretka, te adekvatno nagrađivanje za postignuti uspjeh bilo koje razine.“

„Da se redovno prati što je dijete radilo u školi zbog kvalitetnijeg uspjeha djeteta, npr. vidjeti što mu slabije ide, tj. koji predmet.“

„Objasniti djetetu kad mu nije jasno i ne smije se pisati djetetovu zadaću.“

„Da potičem dijete da uči, da provjeravam izvršava li svoje obveze, kako školske tako i kod kuće, da potičem dijete da poštuje nastavnike škole i djecu u školi, i da ima dobar odnos s drugom djecom.“

„Tako da svakodnevno prolazimo radne zadatke iz škole znači ponavljamo. Na taj način bolje usvojilo gradivo.“

„Da svaki dan s njim razgovaramo što su radili u školi i pomažemo oko zadaće.“

„Pokazati im u životu kako praktično mogu upotrijebiti ono što uče u školi.“

„Svaki dan proći s djetetom što se učilo u školi, kako su prijatelji, što se radilo, problemi, zadaće, interesirati se za djetetov boravak u školi i najvažnije je praćenje programa.“

To je pitanje bilo neobveznog tipa, pa su roditelji na njega odgovarali prema želji i interesu. Od 659 roditelja koji su od ukupnog broja ispitanika odgovorili na to pitanje, najviše odgovora dali su roditelji u dobi između 36 i 45 godina starosti (64,55 %), roditelji sa srednjom stručnom spremom (61,15 %) te roditelji učenika koji pohađaju više razrede osnovne škole (73,74 %).

2.1.2. Odgovori učitelja

Komunikacija i suradnja sa školom

Učiteljima je važno da se roditelji samoinicijativno posvete obrazovanju vlastite djece, surađuju sa školom te komuniciraju s onim predmetnim nastavnicima iz čijih predmeta učenici ne postižu zadovoljavajuće rezultate. Učitelji primjećuju da nekim roditeljima nije pretjerano stalo do obrazovanja vlastite djece i suradnje sa školom, tvrde da roditelji nedovoljno uvažavaju učiteljsku struku te sugeriraju da bi roditelji trebali imati više razumijevanja za trud osoblja škole.

„Aktivno surađivati sa školom. Sudjelovati u raznim aktivnostima u obilježavanju nekih datuma i slično kako u razredu tako i na razini škole pri obilježavanju raznih događaja i datuma.“

„Dobra i redovita suradnja roditelj -učitelj i kontinuirano provođenje dogovorenog. Razgovor i želja za napretkom“

„Biti prisutni, redovito se informirati o djetetovu napretku na individualnim konzultacijama s razrednikom, pratiti domaći rad i način provođenja slobodnog vremena“

„Dobra suradnja s učiteljima, posebno onima koji predaju predmet koji dijete teže svladava.“

„Roditelji bi morali i trebali biti uključeni u rad škole na način da pomažu i bodre svoju djecu u radu i učenju, davanju pozitivnih sugestija u bilo kojem segmentu rada škole. Pritom bi prvenstveno i nužno trebali uvažavati mišljenje ravnatelja, stručne službe, učitelja, tj. stav struke.“

„Najbolji način je iskrena i dobronamjerna suradnja s učiteljima. Vrijedi i obrnuto.“

„Redovito dolaziti na informativne razgovore i roditeljske sastanke, biti uključeni u svakodnevni rad učenika (provjeriti što je učenik radio u školi) i zatražiti pomoć učitelja ukoliko ne zna kako riješiti problem vezano uz nastavno gradivo ili ponašanje učenika. Stalna komunikacija i suradnja roditelja i učitelja su ključ uspjeha.“

„Redovita komunikacija sa svojim djetetom, učiteljima i stručnom službom, uključivanje u aktivnosti na poziv škole. Interesirati se za nastavne sadržaje svih predmeta, motivirati dijete da postigne što bolji uspjeh u predmetima za koje pokazuje interes, imati dobru komunikaciju s učiteljima.“

„Komunikacija razrednika, učitelja i roditelja morala bi biti otvorena, usmjerena na sve segmente rada ,te na isticanje kvaliteta učenika .Do sada se roditelji češće javljaju kad primijete problem i odmah zauzimaju stav da ga mi u školi moramo samostalno i riješiti. Naglasak na kvalitetniju komunikaciju svih - roditelja i nas djelatnika škole. Ukoliko postane normalno da sve probleme rješavamo zajedno, tada možemo i očekivati kvalitetnije pomake u razvijanju kompetencija učenika.“

„Biti prisutan kad god treba. Skupa s učiteljem dogovoriti rješavanje problema u školi i van škole.“

„Roditelji trebaju biti upoznati s Nastavnim planom i programom na roditeljskom sastanku, pratiti napredak svog djeteta i ostvarivati komunikaciju učitelj-roditelj.“

„Osvijestiti roditelje da ne smiju prepustiti obrazovanje i odgoj djeteta u školi/instituciji. Produženi boravak ne smije i ne može biti zamjena za roditelja što mnogi tako doživljavaju.“

Odnos s djetetom

Učitelji su naveli da je za kvalitetan odnos s djetetom važna svakodnevna komunikacija te postavljanje jasnih očekivanja, ali i suradnja roditelja sa školom.

„Svakodnevni razgovor s djetetom. Zanimanje za sadržaje učenja, a ne samo za ocjenu. Biti motivator za trud u radu te poticati unutarnju motivaciju za rad...“

„Praćenje učenikova napredovanja, razgovor o sadržajima koji se uče jer time daju do znanja da prate dijete u radu i daju podršku. Jasno je da će se uključiti i u pomoć u radu ako je potrebno. Dakle, poželjna je stalna suradnja trokuta učitelj-dijete-roditelj.“

„Biti realni u očekivanjima svoje djece, brinuti u svakom trenutku.“

„Redovito dolaženje na informativne razgovore u školu, razgovor s djecom o njihovim interesima i školskim postignućima, usmjeravanje djeteta.“

Pomoć sa školskim obvezama

Učitelji od roditelja očekuju da svakodnevno komuniciraju s djecom o tome što se radilo u školi, provjeravaju domaću zadaću, pomažu im oko učenja. Učitelji također napominju važnost komunikacije roditelja s predmetnim nastavnicima, pogotovo onima iz čijih predmeta učenici postižu slabije rezultate.

„Svakodnevnim razgovorom o tome što je učilo u školi, provjeravanjem domaće zadaće i redovitom komunikacijom s učiteljem, razrednikom.“

„Praćenjem djetetova zalaganja u školi kroz razgovore i moguću pomoć oko učenja. Individualnim razgovorima s razrednikom i predmetnim učiteljima.“

„Veća uključenost u praćenje rada djeteta, otkriti interese i sposobnosti, usmjeravanje. Briga oko izvršavanja školskih obveza prateći e-dnevnik i dolazeći redovito na informativne razgovore, redovito javljanje barem razrednicima i traženje povratnih informacija. Razgovarati svaki dan s djetetom, često biti u kontaktu s učiteljima.“

„Biti prisutni, redovito se informirati o djetetovu napretku na individualnim konzultacijama s razrednikom, pratiti domaći rad i način provođenja slobodnoga vremena.“

„Roditelji trebaju objasniti djeci da poštuju učitelje i izvršavaju svoje obveze, trebaju surađivati s učiteljima za dobrobit djece, sudjelovati u aktivnostima koje se održavaju u školi zajedno s djecom. Svakodnevna komunikacija s djetetom. Redovito pregledavati školske radove te komunikacija sa školom.“

V. RASPRAVA

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati i usporediti stavove roditelja i učitelja osnovnih škola o školskom kurikulumu te roditeljsku uključenost u školskih život djeteta. Specifičnije, zanimalo nas je postoji li razlika u stavovima o školskom kurikulumu, percepciji važnosti roditeljske uključenosti te percepciji stvarne uključenosti roditelja u izvršavanje školskih obveza djeteta između roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta i učitelja zaposlenih u osnovnim školama. Isto tako, željelo se doznati razlikuju li se stavovi roditelja o školskom kurikulumu ovisno o karakteristikama roditelja i djeteta te razlikuju li se stavovi učitelja o školskom kurikulumu ovisno o karakteristikama učitelja. Također se željelo ispitati može li se predvidjeti roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta na temelju nekih njihovih demografskih varijabli (dob i obrazovanje), karakteristika djeteta (dob djeteta i školski uspjeh djeteta) te stava o školskom kurikulumu, kao i može li se predvidjeti percepcija roditeljske uključenosti u obrazovanje djece na temelju karakteristika učitelja (duljina radnog staža, predaje li razrednu ili predmetnu nastavu) te stava o školskom kurikulumu.

Na temelju postavljenih problema i rezultata niza istraživanja koja su se bavila sličnim aspektima ovih problema (npr. Epstein i sur., 2009; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Pahić i sur., 2010; Šušanj Gregorović, 2017, i dr.) definirane su hipoteze istraživanja.

Rezultati provedenog istraživanja djelomično su potvrdili svih pet postavljenih hipoteza.

Prema tvrdnjama **hipoteze 1**, pretpostavljeno je da će učitelji iskazivati pozitivniji stav o školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost u obrazovanje djece smatrati važnijom u odnosu na roditelje. Također je pretpostavka bila da će roditelji imati percepciju veće uključenosti u izvršavanje školskih obveza djece nego što će učitelji percipirati da su roditelji uključeni u izvršavanje školskih aktivnosti svoje djece.

Za provjeru ove hipoteze, za varijable stavova o školskom kurikulumu te percepcije važnosti roditeljske uključenosti provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke. Prvi t-test pokazao je da se učitelji i roditelji statistički značajno razlikuju u stavu o školskom kurikulumu, pri čemu učitelji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu od roditelja, a drugim je utvrđeno da se učitelji i roditelji razlikuju u percepciji važnosti roditeljske uključenosti, pri čemu su roditelji, suprotno očekivanju, roditeljsku uključenost percipirali važnijom nego učitelji.

Za varijablu percepcije uključenosti roditelja u izvršavanje školskih aktivnosti djece proveden je treći t-test, kojim je utvrđeno postojanje razlike između učitelja i roditelja u percepciji stvarne roditeljske uključenosti, pri čemu su roditelji procjenjivali da su više uključeni nego što su to smatrali učitelji.

Vidljivo je da je prva hipoteza samo djelomično potvrđena, zbog iznenađujućeg smjera razlike između učitelja i roditelja u percepciji važnosti roditeljske uključenosti.

Dobiveni rezultati, u kojima su učitelji iskazali pozitivniji stav prema školskom kurikulumu, mogu se tumačiti činjenicom da su učitelji „bliži“ školskom kurikulumu, bolje razumiju sam pojam, njegovu strukturu i svrhu jer aktivno sudjeluju u njegovoj izradi na početku svake školske godine (NOK, 2011). Oni su sukreatori, tj. sudionici procesa sukonstrukcije koji, prema Miljak (2005), podrazumijeva dinamičke odnose između teorijske koncepcije reforme, uključujući i kurikulum, između timova zaduženih za koordinaciju strukturalnih čimbenika ustanove, njezine kulture, ljudi u njoj i šire lokalne zajednice.

Roditelji očito, iako bi prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011) također trebali sudjelovati u konstrukciji školskog kurikuluma u suradnji s učiteljima, stručnom službom, ravnateljem škole te učenicima i lokalnom zajednicom, nemaju aktivnu ulogu, nisu dovoljno upoznati s njegovom strukturom i sadržajima te uključeni u proces planiranja, provođenja i evaluiranja dokumenta koji izvodi škola, polazeći od potreba i interesa učenika i lokalne zajednice, nacionalnog kurikuluma i potencijala škole (ljudskih, financijskih, materijalnih), pa su i njihovi stavovi, u skladu s tim, manje pozitivni.

Rezultati kojima je pak utvrđeno postojanje razlike između učitelja i roditelja u percepciji roditeljske uključenosti u izvršavanje školskih obveza, pri čemu su roditelji procjenjivali da su više uključeni nego što su to smatrali učitelji, u skladu su s rezultatima istraživanja Cotton i Wikeland (2000), u kojemu su navedeni najčešći načini roditeljske participacije u izvršavanju školskih obveza djece poput pomaganja u pisanju domaće zadaće, u pronalaženju dodatnih izvora znanja, podržavanju djeteta u stvaranju planova za daljnji nastavak obrazovanja, suradnji roditelja i škole i sl. Uglavnom, istraživanje je pokazalo da je roditeljska uključenost u školski razvoj učenika potrebna i poželjna u svim razredima te da ima velik utjecaj na postizanje boljeg uspjeha i ostvarivanje viših životnih ciljeva, ali i da roditelji smatraju da pomažu svojoj djeci više nego što to misle učitelji te da bi po tom pitanju željeli bolju komunikaciju sa školom.

Ipak, taj se rezultat, kao i percepcija veće važnosti roditeljske uključenosti od strane roditelja nego učitelja, može jednim dijelom pripisati vremenskom terminu provođenja istraživanja. Naime, istraživanje je provedeno u lipnju školske godine 2019./2020., na početku pandemije virusa COVID-19, kada su svi učenici velik dio nastavnih aktivnosti pratili *online*. Iako su novi način i uvjeti rada bili novina svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, učitelji su se vjerojatno brže prilagodili nego učenici. Većina učenika na početku se teško snalazila te im je bila neophodna pomoć roditelja, posebno učenicima razredne nastave. Takav oblik nastave zahtijevao je veći angažman roditelja, više vremena, energije i sposobnosti u pomaganju, posebno kod zaposlenih roditelja ili višechlanih obitelji. Može se pretpostaviti da su te okolnosti i različite sporedne specifičnosti svake obitelji imale utjecaja prilikom odgovaranja na pitanja u ovom istraživanju. Učitelji su, sagledavajući izazove i zahtjeve koje je MZOŠ tada stavio pred njih, istu situaciju procjenjivali iz vlastite perspektive, pa je to vjerojatno imalo utjecaja i na njihove odgovore.

U prilog tomu govori istraživanje Ćurković Krašić, Katavić (2020), kojim se nastojala razmotriti struktura stavova učitelja i roditelja o nastavi na daljinu te vidjeti njihovo međusobno slaganje u stavovima. Najviše slaganje između roditelja i učitelja pokazalo se u području međusobne komunikacije i općenitom stavu o nastavi na daljinu, a najniže slaganje između roditelja i učitelja uočeno je u području zadavanja zadataka, načinu vrednovanja i ocjenjivanju, pri čemu roditelji značajno pozitivnije procjenjuju sposobnosti vlastite djece te su zadovoljni zaključenim ocjenama, dok učitelji smatraju da su prilikom ocjenjivanja bili blaži nego inače. Značajno slaganje učitelja i roditelja pokazalo se u velikom roditeljskom utjecaju na napredak djeteta tijekom nastave na daljinu te pomak sa standardnih načina ocjenjivanja prema načinima koji ispituju više kognitivne procese s obzirom na to da se nije vrednovalo samo činjenično znanje, nego i samostalnost i kreativnost u radu, projekti i istraživački radovi.

S obzirom na to da se zatvaranje škola zbog posljedica krize izazvane virusom COVID-19 događalo na globalnoj razini, suradnja obitelji i škole postala je prioritet. Istraživanje Otero-Mayer, González-Benito i Gutiérrez-de-Rozas (2021), provedeno u svim regijama Španjolske, analiziralo je kako su se roditelji nosili s tom novom situacijom, kao i načine na koje je uspostavljena suradnja obitelji i škole. Rezultati su pokazali da je suradnja obitelji i škole povezana s mnoštvom obiteljskih i školskih specifičnosti te da su najčešći problemi s kojima su se obitelji u toj situaciji suočavale bio nedostatak tehničkih mogućnosti, alata, sredstava, educiranosti (npr. internet, tablet, laptop,

novi programi i aplikacije za nastavu na daljinu) te vremena potrebnog za pomoć svojoj djeci prilikom školovanja kod kuće.

Usprkos teškoćama na koje su nailazili tijekom nastave na daljinu, većina ispitanika istraživanja Paar i Šetić (2015) smatrala je da se uvođenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovni proces poboljšava kreativno promišljanje učenika te se tako omogućuje usvajanje više razine znanja i shvaćanja znanstvenih koncepata.

Iste su stavove iskazali i ispitanici istraživanja autorica Jukić i Škojo (2021) tijekom pandemije virusa COVID-19 naglasivši važnost potrebe integracije digitalne tehnologije u nastavni proces, ali s posebnim naglaskom na dobro planiranje i strukturiranje te ulogu učitelja u „prijenosu znanja“.

Dakle, bez obzira na način održavanja nastave, roditelji i učitelji svjesni su važnosti roditeljske uključenosti i partnerskog odnosa, no moguće je da je u ovom istraživanju svaka skupina zbog specifičnosti situacije tu uključenost sagledavala iz vlastite perspektive i uvjeta koji su joj olakšavali ili otežavali praćenje nastavnog procesa. Naravno, navedene bi pretpostavke bilo dobro istražiti u uobičajenim nastavnim i radnim okolnostima.

Hipotezom 2 pretpostavili smo da će se stavovi roditelja o školskom kurikulumu razlikovati ovisno o dobi djeteta i stupnju obrazovanja roditelja, da će roditelji djece koja pohađaju niže razrede osnovne škole imati pozitivniji stav o školskom kurikulumu od roditelja čija djeca pohađaju više razrede osnovne škole, kao i da će obrazovaniji roditelji imati pozitivniji stav od manje obrazovanih roditelja.

Za provjeru te hipoteze provedena analiza varijance pokazala je statistički značajnim čimbenicima dob djeteta, odnosno pohađa li viši ili niži razred, te obrazovanje roditelja, no ne i njihovu interakciju. Roditelji čije dijete pohađa niži razred osnovne škole imali su pozitivniji stav o školskom kurikulumu u odnosu na roditelje čije dijete pohađa viši razred osnovne škole. Provedeni Turkeyjev post-hoc test za varijablu obrazovanja roditelja pokazao je postojanje statistički značajne razlike u stavu o školskom kurikulumu između roditelja VSS i višeg obrazovanja u odnosu na roditelje NSS razine obrazovanja, u smjeru negativnijeg stava o školskom kurikulumu visokoobrazovanih roditelja. Time je druga hipoteza samo djelomično potvrđena s

obzirom na to da je bilo očekivano da će obrazovaniji roditelji imati pozitivniji stav o školskom kurikulumu, no utvrđen je suprotan obrazac rezultata.

Dobiveni rezultati u kojima su roditelji učenika nižih razreda iskazali pozitivniji stav prema školskom kurikulumu može se tumačiti time da se u nižim razredima osnovne škole roditelji lakše informiraju o svom djetetu i događanjima u školi te su i više uključeni u školske aktivnosti jer komuniciraju izravno, najviše s razrednikom svoga djeteta. Također, budući da niži razredi podrazumijevaju svladavanje odgojno-obrazovnih ishoda nastavnih predmeta u kojima većina roditelja može svojoj djeci pružiti pomoć, imaju i veća očekivanja od vlastite djece, više se interesiraju, aktivno sudjeluju u raznim školskim zadacima i projektima jer to niži uzrast učenika voli i želi. Osim toga, emocionalno-psihološko-socijalni stupanj razvoja učenika nižih razreda je na razini da učenici te dobi u većini slučajeva obavještavaju roditelje o svim događanjima u školi. Kako djeca odrastaju, obveze postaju veće, emocionalno-psihološko-socijalni razvoj ide u smjeru osamostaljivanja i roditelji ne bivaju obavješteni o svim aktivnostima školskog kurikuluma. Npr. učenike nižih razreda vrlo je lako nagovoriti na pohađanje dopunske ili dodatne nastave, iako nije obvezna, s obrazloženjem da će im ona pomoći u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda pojedinog predmeta te unaprijediti njihovo znanje, sposobnosti i vještine. Suprotno tomu, učenici viših razreda skloniji su samoprocjeni pa često roditelji nisu upoznati s određenim mogućnostima školskog kurikuluma i aktivnostima ili od strane škole nisu obavješteni da su im sve informacije dostupne u školskom kurikulumu javno objavljenom na web-stranici škole. Osnovne informacije o napretku svoga djeteta roditelji učenika viših razreda većinom dobivaju od razrednika, rijetko komuniciraju s predmetnim učiteljima iako postoje otvoreni satovi, pa se i tu mogu pojaviti netočne ili djelomične informacije zbog nepostojanja neposrednog kontakta. Upravo je tu važna stavka međusobno povjerenje između roditelja i djeteta i važnost emocionalno-socijalne pismenosti roditelja koju naglašavaju Chabot i Chabot (2009).

Budući da se većina istraživanja bavi i učestalošću i važnošću uključivanja roditelja na nižoj razini obrazovanja djeteta, autorice Cotton i Wikelund (2000) u svom su istraživanju naglasak stavile na roditelje viših razreda osnovne škole i srednje škole te su došle do zaključka da je uključenost roditelja i na toj razini vrlo korisna u promicanju pozitivnih postignuća i ostvarivanju afektivnih ishoda učenja. Također su izdvojile neke motive koje su roditelji naveli kao razloge slabije uključenosti: škole su veće i udaljenije od kuće, kurikulum je teži i napredniji, veći broj

učitelja, zaposlenost, nedostatak vremena, osjećaj odvojenosti i neovisnosti od roditelja koji im daje sliku djetetove samostalnosti, sposobnosti i snalaženja u školskim aktivnostima. Ipak, autorice su izdvojile neke načine učinkovitog uključivanja roditelja u obrazovanje učenika viših razreda, poput praćenja redovitosti pisanja domaće zadaće, pomaganja u nekim njima poznatim sadržajima, zajedničko planiranje realizacije aktivnosti, redovita komunikacija o napretku učenika i prisustvo roditelja aktivnostima koje organizira škola. Budući da su autorice došle do zaključka da je uključivanje roditelja djelotvorno u poticanju postignuća i ostvarivanju afektivnih ishoda na svim razinama, važno je poticati škole da se uključe i zadrže to uključivanje tijekom cijelog razdoblja obrazovanja učenika.

Rezultat onog dijela hipoteze koji je pokazao da roditelji VSS i VŠS imaju negativniji stav prema školskom kurikulumu može govoriti o njihovu nezadovoljstvu komunikacijom sa školom. S obzirom na razinu obrazovanja, može se pretpostaviti da ti roditelji više čitaju, istražuju, žele konkretnu i potpunu informaciju, veću uključenost i razvoj partnerskog odnosa, tj. sve ono što se u medijima svakodnevno naglašava kao neophodno u cjelokupnom razvoju djeteta, a ne dobivaju takav oblik suradnje od škole jer su naše škole još uvijek većim dijelom temeljene na tradicionalnom odnosu (individualni razgovor s razrednikom o uspjehu i vladanju, 3 do 4 informativna roditeljska sastanka bez iznošenja prijedloga i rasprava). Roditelji nižeg stupnja obrazovanja možda nisu u mogućnosti upoznati se s izborom aktivnosti, slabije komuniciraju sa školom, ali i s drugim roditeljima. Osim toga, pandemija virusa COVID-19 utjecala je i na oblike komunikacije pa su te okolnosti, također, mogle utjecati na odgovore roditelja. Individualni razgovori uživo nisu se uopće održavali, a roditeljski sastanci također su bili samo u *online* okruženju. Takve je pretpostavke potvrdila i studija José Sá i Serpa (2020), koja je pokazala da je pandemija pozitivno utjecala na promicanje digitalnih kompetencija i digitalne pismenosti učitelja i učenika, ali se negativno odrazila na kulturu škole u vidu organizacijskih aspekata i međusobne komunikacije između učitelja i roditelja, koja je uglavnom bila individualna, informativnog tipa i u virtualnom okruženju putem raznih internetskih platformi.

Na veću zastupljenost tradicionalnog nasuprot partnerskom odnosu između roditelja i škole, i prije pandemije, ukazalo je istraživanje Miljević-Ridički, Pahić i Vizek-Vidović (2011). Roditelji većinom nastavu i izvannastavne aktivnosti procjenjuju isključivo kao zaduženje škole iako većina istraživanja pokazuje koristan utjecaj roditeljskog sudjelovanja u životu škole na povećanje

djetetova samopoštovanja, poboljšanja ponašanja kod kuće i u školi, izgradnju pozitivnih stavova prema školi, razvoj interpersonalnih vještina te vještina donošenja odluka. Naglasak na korektan odnos između učitelja i roditelja kao temelja za razvoj djetetova samopoštovanja i pozitivnog odnosa prema školi u svojem istraživanju ističu i Fantuzzo, McWayne, Perry, Childs (2004).

Takva inicijativa svakako treba poteći od škola kroz razvoj školskih programa potpore čije djelovanje mora postati sastavni dio odgojno-obrazovnog djelovanja škole (Grolnick i Raftery-Helmer, 2015). Ti programi podrazumijevaju dodatno savjetovanje i rad učitelja i učenika te uključivanje roditelja u takav oblik rada i praćenja školskog uspjeha djeteta (Shaver i Walls, 1998). Time se kod učitelja i ravnatelja povećava osjećaj kompetentnosti u svom zvanju, osjećaj povezanosti s roditeljima i razina potpore roditelja učiteljima u naporima koje ulažu u svoje učenike (Cappella i sur., 2011).

Hipotezom 3 pretpostavili smo da će se stavovi učitelja o školskom kurikulumu i percepcija važnosti roditeljske uključenosti razlikovati ovisno o godinama radnog iskustva, odnosno da će učitelji s manje od 10 godina radnog staža imati pozitivniji stav o školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost percipirati važnijom od učitelja s više od 10 godina radnog staža. Isto tako, pretpostavili smo da će učitelji koji predaju razrednu nastavu imati pozitivniji stav prema školskom kurikulumu te će roditeljsku uključenost percipirati važnijom od učitelja koji predaju predmetnu nastavu.

Za provjeru ove hipoteze provedena dvosmjerna analiza varijance pokazala je značajnim samo efekt godine radnog iskustva, dok je Turkeyjev post-hoc test ukazao na razliku stavova prema školskom kurikulumu između učitelja koji imaju do 10 godina radnog iskustva u odnosu na sve ostale u smjeru da oni s manje od 10 godina radnog iskustva imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu od iskusnijih kolega. Provedena analiza varijance pokazala je da godine radnog iskustva nisu važan čimbenik u percepciji roditeljske uključenosti. Predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu nije se pokazalo značajnim čimbenikom razlikovanja stava o školskom kurikulumu, no značajnim se pokazalo u percepciji roditeljske uključenosti, pri čemu su učitelji razredne nastave roditeljsku uključenost percipirali važnijom od učitelja predmetne nastave. Time je treća hipoteza djelomično potvrđena.

Dobiveni rezultati u kojima su učitelji s manje od 10 godina radnog staža imali pozitivniji stav o školskom kurikulumu te roditeljsku uključenost percipirali važnijom od učitelja s više od 10

godina radnog staža mogu se povezati s rezultatima istraživanja Šušanj Gregorović (2017), koji također ukazuju na to da učitelji mlađe dobi te razredne nastave uglavnom imaju pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti te u svojoj praksi primjenjuju različite načine komunikacije s roditeljima.

Takvi rezultati mogu se tumačiti činjenicom da su mladi učitelji neposredno prije početka rada u školskom sustavu napustili sustav visokog obrazovanja u kojemu se u posljednje vrijeme sve više naglašava važnost ostvarivanja partnerskog odnosa između škole i roditelja pa su skloniji realizaciji istog u stvarnom odnosu, tj. svom odgojno-obrazovnom radu. Isto tako, navedeno bi se moglo tumačiti i željom za postizanjem što boljih rezultata u djelokrugu vlastitog rada na svim područjima realizacije školskog kurikulumu jer je na taj način moguće pokazati svestranost i interes, usavršiti svoje komunikacijske vještine i istovremeno se razvijati na pedagoško-psihološko-sociološko-didaktičko-metodičkoj razini. Takvi rezultati pokazatelj su da je potrebno više i sustavnije provoditi edukacije i staviti naglasak na cjeloživotno usavršavanje kako bi i učitelji s više od 10 godina radnog iskustva uvidjeli važnost komunikacije s roditeljima i njezin pozitivan utjecaj na školski uspjeh, ali i sveobuhvatan razvoj osobnosti učenika. Ako su ipak svjesni važnosti komunikacije s roditeljima, edukacija ih može motivirati da ožive poznate te usvoje i primjene nove tehnike i načine komunikacije s roditeljima.

Dio hipoteze koji se zasnivao na pretpostavci da će učitelji razredne nastave imati pozitivniji stav prema školskom kurikulumu i roditeljsku uključenost smatrati važnijom u skladu je s drugim sličnim istraživanjima (Dauber i Epstein, 1993; Desforges i Abouchaar, 2003; Epstein, 2001; Hoover-Dempsey i sur., 2005) koja su pokazala da učitelji razredne nastave imaju najpozitivnije stavove i najučestalije prakse uključivanja roditelja u školske aktivnosti te da su i učitelji i roditelji skloniji poticanju roditeljske uključenosti u nižim razredima (razredna nastava), odnosno da proporcionalno s prelaskom djeteta u više razrede (predmetna nastava) i porastom njegove dobi opada učestalost roditeljske uključenosti. U svojem istraživanju autorice Epstein i Dauber (1991) također su otkrile da, u usporedbi s učiteljima u srednjoj školi, učitelji u osnovnoj školi snažnije vjeruju da je roditeljska uključenost važna za učenike te pružaju više mogućnosti i pomoći roditeljima da se uključe u obrazovanje svoje djece. Dobiveni rezultati po tom pitanju mogu se smatrati logičnima jer su učenici nižeg uzrasta otvoreniji i skloniji tražiti pomoć roditelja, oni su im je spremni i u mogućnosti pružiti, a u slučaju potrebe i jednostavnije komunicirati s učiteljem

razredne nastave. Što je uzrast učenika viši, učenici su manje skloni zatražiti pomoć, roditelji su manje u mogućnosti pružiti pomoć jer su odgojno-obrazovni ishodi koje učenici trebaju ostvariti složeniji, više nastavnih predmeta podrazumijeva i izravnu komunikaciju s predmetnim učiteljima u slučaju teškoća u svladavanju nastavnih sadržaja. Takvu komunikaciju roditelji često izbjegavaju, a najvećim dijelom ostvaruju je preko razrednika. Razlozi za to su različite prirode, poput nepoznavanja predmetnog učitelja, predrasuda i mišljenja koja nameće okolina ili nepoticanja škole na suradnju i komunikaciju.

Dio treće hipoteze koji nije dokazan, da će učitelji razredne nastave imati pozitivnije stavove prema školskom kurikulumu, temeljio se na pretpostavci da oni provode više vremena s učenicima u redovnoj nastavi, da s obzirom na dob i manju samostalnost učenika razredne nastave osim obrazovnog imaju i odgojni utjecaj na učenike, da u svrhu napretka i sveobuhvatnog razvoja ostvaruju češću komunikaciju s roditeljima, da su bolje upoznati s mogućnostima i sklonostima svojih učenika te da im sve to omogućuje veću slobodu, samostalnost i kreativnost u planiranju i realizaciji svih sastavnica školskoga kurikulumu.

Iz rezultata ovoga istraživanja može se zaključiti da se učiteljski stav prema školskom kurikulumu zasniva na individualnim osobinama svakog učitelja te njegovoj percepciji važnosti roditeljske uključenosti u obrazovanje i planiranje te realizaciju školskog kurikulumu bez obzira na predmet koji predaje. Dakle, uvjerenja učitelja o utjecaju njihovih napora da uključe roditelje u učenje učenika mogu predvidjeti njihove napore da potaknu uključivanje obitelji.

Takav bi se zaključak mogao povezati s rezultatima istraživanja Epstein i Dauber (1991) da stavovi učitelja mogu biti jedna od prepreka za uključivanje roditelja. Naime, pokazalo se da je uključenost roditelja u nekim školama posljedica percepcije osoblja o roditeljima ili stupnja do kojeg smatraju da je uključenost roditelja važna za njihove učenike.

Neke od razloga slabije komunikacije učitelja s roditeljima u svom su istraživanju otkrili autori Ozmen, Akuzum, Zincirli i Selcuk (2016) istražujući utjecaj komunikacije između učitelja i roditelja na školski uspjeh učenika. Zaključili su da međusobna komunikacija pruža višestruke prednosti učiteljima, školi i roditeljima, no da postoje različite prepreke u školskom okruženju koje ometaju učinkovitu komunikaciju na relaciji učitelj – roditelj. Rezultati su pokazali da su učitelji, bez obzira na spol, često doživjeli individualne prepreke na općoj razini. Najviše želje za ostvarivanjem partnerskog odnosa s roditeljima iskazali su učitelji početnici (do 5 godina radnog

iskustva), ali su istovremeno naveli najviše pojedinačnih prepreka u različitim područjima koje su ih u tome sputavale, poput fizičke udaljenosti, društveno-kulturnih prepreka (npr. jezik, odijevanje, vrijednosti), pristupačnosti, nespremnosti na suradnju od strane roditelja, nedostatka povjerenja roditelja u učitelje, financijski problemi roditelja i nedostatak interesa od strane roditelja za informiranje o pitanjima vezanim uz školu, neprikladan raspored školskih aktivnosti, loše ponašanje nastavnika te razina obrazovanja roditelja.

Niz provedenih istraživanja pokazao je da je individualna percepcija važnosti roditeljske uključenosti od strane učitelja bitan čimbenik za razvoj kvalitetnog odnosa. Autori Dauber i Epstein (1993); Balli, Demo i Wedman (1998); Epstein i Van Voorhis (2001); Simon (2004); Gerich (2016) došli su do spoznaja da je učestalost poziva za sudjelovanje u školskim aktivnostima od strane učitelja snažan prediktor za oblikovanje percepcije roditelja prema uključivanju u školske aktivnosti i predviđanje njihove učinkovitosti, dok su Patrikakou i Weissberg (2000) otkrili da razinu roditeljske uključenosti više od demografskih prediktora, poput roditeljskog obrazovanja, radnog statusa, dobi ili spola, predviđa roditeljska percepcija učitelja. Roditelji su češće i redovitije sudjelovali u nizu školskih aktivnosti kada ih je učitelj njihova djeteta poticao da posjete školu, a više su se uključivali u školovanje svoje djece kada su ih učitelji redovito izvještavali o postignućima njihova djeteta i školskim aktivnostima putem telefonskih poziva, bilješki ili dnevnika. Dakle, učitelj je glavni motivator i poticatelj komunikacije s roditeljima. Što više učitelj pokazuje pozitivan stav i potiče razvoj partnerskog odnosa, to će ga roditelji spremnije prihvatiti, neovisno o uzrastu djeteta.

Dakle, većina provedenih istraživanja o uključenosti roditelja u obrazovanje iznosi pozitivne stavove i učitelja i roditelja (Uludag, 2008; D'Haem i Griswold, 2017). Obje skupine slažu se da je roditeljska uključenost potrebna, važna i korisna te da ju je potrebno što više razvijati.

Jones, White, Aeby i Benso (1997) ističu da je stav učitelja prema važnosti roditeljske uključenosti u obrazovanje definiran učiteljskom percepcijom o dobrobiti podrške roditelja u obrazovanju svoje djece. Meehan i Meehan (2018) primijetili su da učitelji cijene potencijal pozitivnih odnosa s roditeljima. Učitelji s pozitivnijim stavovima prema uključivanju roditelja cijene raznolike poticaje obiteljskog angažmana kao što su obiteljske konferencije, komunikacija s obiteljima i davanje dobrih i loših izvještaja o napretku učenika (Goodall, 2018). Goodall i

Montgomery (2014) ističu da pozitivan stav učitelja o roditeljskom angažmanu također potiče uspješno uključivanje roditelja koji su tradicionalno manje uključeni u obrazovanje svoje djece.

Istraživanje Nathans i Brown (2021) pokazalo je da se na stavove učitelja o roditeljskoj uključenosti može utjecati stručnim usavršavanjem, edukativnim radionicama i praktičnim iskustvima. Učenici prepoznaju da uključivanje roditelja utječe na njihov bolji uspjeh, dok učitelji uviđaju prednosti uključivanja roditelja na nekoliko područja: (a) razmjena informacija koje poboljšavaju učenička postignuća, (b) mijenjanje negativnih stavova roditelja prema obrazovanju i (c) poboljšanje društvenog položaja učitelja kao kompetentnih stručnjaka (D'Haem i Griswold, 2017).

Na želju za uključivanjem roditelja vjerojatno djeluje i spontani stav učitelja prema uključenosti (skriveni kurikulum) kada učitelj neverbalno, svojim postupcima, odaje sklonosti češćoj ili rjeđoj komunikaciji. Budući da su stavovi i vrijednosti često značajni prediktori budućeg ponašanja (Kraus, 1995; Sheeran, 2002), važno je da su programi obrazovanja i stručnog usavršavanja učitelja usmjereni na promjene takva obrasca ponašanja. Odnos učiteljevih uvjerenja i stavova prema uključivanju obitelji i njihove namjere ponašanja da uspostave partnerstvo s obiteljima može se objasniti teorijom promjene ponašanja (Ajzen i Fishbein, 1973). Teorija promjene ponašanja opisuje odnos između namjere ponašanja neke osobe i stava osobe o ponašanju, kao i stajališta osoba o tome što drugi misle o ponašanju (Ajzen i Fishbein, 1973). U skladu s tim, može se pretpostaviti da će se učitelj koji ima pozitivan stav prema uključivanju roditelja u obrazovanje djece ponašati kako bi olakšao uključivanje obitelji, a isto tako i obrnuto. Mišljenja učitelja, uvjerenja i prethodno iskustvo s uključivanjem roditelja čine njihove vrijednosti i stav prema uključivanju roditelja (Kurtines-Becker, 2008; Patte, 2011).

Autori Gordon i Louis (2009) istaknuli su da su učitelji koji su u školi osnaživani i poticani na uključivanje roditelja češće s njima i ostvarivali komunikaciju. Stoga je vrlo važno da škole uključe učitelje u programe edukacije kroz koje će unaprijediti i poboljšati svoje vještine uključivanja roditelja u obrazovanje te kvalitetnom suradnjom doprinijeti obogaćivanju školskog kurikulumu.

Hipotezom 4 pretpostavili smo da će mlađi roditelji višeg obrazovanja, čija djeca pohađaju razrednu nastavu i postižu bolji uspjeh, a koji iskazuju pozitivniji stav o školskom kurikulumu, izvještavati o većoj uključenosti u obrazovanje djeteta.

Rezultati su pokazali da su u obrazovanje djeteta više uključeni roditelji mlađe dobi, koji imaju mlađu djecu (koja pohađaju niže razrede) te oni koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu. Iz navedenog proizlazi da je četvrta hipoteza djelomično potvrđena jer se očekivalo da će se bitnim prediktorima za dokazivanje veće uključenosti u obrazovanje djeteta pokazati i viši stupanj obrazovanja roditelja i bolji uspjeh djeteta. Slično se potvrdilo u istraživanjima Epstein (1990) i Epstein i Scott-Jones (1988, prema Sheridan i sur., 1996), gdje se roditeljska uključenost u izvršavanje školskih obveza djeteta pokazala važnijom od stupnja roditeljskog obrazovanja, veličine obitelji i materijalnog statusa. Većina roditelja, uključujući samohrane roditelje i zaposlene, željeli su znati kako pomoći svojem djetetu kod kuće i kako biti uključen u djetetovo obrazovanje.

Kako bismo potvrdili predviđene odnose, specificiran je model parcijalne medijacije, u kojemu je razred koji dijete pohađa predstavljao prediktor, uključenost roditelja u obrazovanje djeteta bila je kriterij, dok je stav prema školskom kurikulumu bio parcijalni medijator navedenog odnosa. Model je potvrđen te je utvrđeno da je riječ o odnosu parcijalne medijacije. Drugim riječima, na temelju toga koji razred pohađa dijete (što je zapravo posredno, i podataka o dobi djeteta) može se predvidjeti stav roditelja prema školskom kurikulumu, na način da roditelji mlađe djece izražavaju pozitivniji stav prema školskom kurikulumu. Stav prema školskom kurikulumu predviđao je uključenost roditelja u obrazovanje djeteta tako što su oni roditelji koji su izražavali pozitivniji stav prema školskom kurikulumu bili viši uključeni u obrazovanje svojeg djeteta. No razred koji dijete pohađa (a time i dob djeteta) i izravno su predviđali uključenost roditelja u obrazovanje djeteta, tako što su roditelji mlađe djece koja pohađaju niže razrede bili više uključeni u obrazovanje djeteta.

Rezultati našeg istraživanja također su pokazali da su mlađi roditelji više uključeni u obrazovanje svoga djeteta, što se može pripisati njihovu većem interesu, boljoj motivaciji, želji za ostvarivanjem što većeg potencijala vlastitog djeteta, posjedovanju kompetencija potrebnih za usvajanje odgojno-obrazovnih ishoda i sl. Iako se očekivalo da će važnu ulogu u roditeljskoj uključenosti imati stupanj obrazovanja roditelja, u smislu da roditelji višeg stupnja obrazovanja imaju veća očekivanja od vlastitog djeteta te veće kompetencije za pružanje pomoći, kao i da će školski uspjeh kao motivacijski čimbenik utjecati na razinu roditeljske uključenosti, rezultati ovog

istraživanja nisu to pokazali. Većina roditelja, bez obzira na stupanj obrazovanja i školski uspjeh koji dijete postiže, pomaže djeci u nižim razredima.

Istraživanja Henderson (1987), Kocayoruk (2016) te Moreno i Lopez (1999) pokazala su da su djeca čiji su roditelji pokazivali veći interes za djetetovo obrazovanje, koji su im osigurali potporu i pomoć, postizala bolji školski uspjeh. Ovdje se ipak, za razliku od našeg istraživanja, osim razreda koji dijete pohađa (niži razred = veća uključenost), važnim pokazao stupanj obrazovanja roditelja (viši stupanj obrazovanja = veća uključenost = bolji školski uspjeh). Može se zaključiti da sve obitelji žele da im djeca uspijevaju u školi, no nemaju sve iste resurse ili mogućnosti za uključivanje u obrazovanje svoje djece.

Dobiveni rezultati u dijelu potvrđene hipoteze podudaraju se s rezultatima ranijih istraživanja koja također pokazuju da intenzitet roditeljske uključenosti pada s prelaskom djeteta u viši razred škole, tj. roditelji učenika osnovnih škola više su uključeni u obrazovanje svoje djece od roditelja starijih učenika (Cotton i Wikeland, 2000; Dauber i Epstein, 1993; Fantuzzo, Tighe i Childs, 2000).

Razlozi veće uključenosti mlađih roditelja te pada intenziteta roditeljske uključenosti s prelaskom djeteta u viši razred škole mogu se potražiti i u suradnji s učiteljem, koja je u nižim razredima znatno jednostavnija jer je potrebna komunikacija s manjim brojem učitelja nego u predmetnoj nastavi ili u stavu roditelja da je djetetu potrebna veća pomoć na početku školovanja dok ne razvije određenu razinu samostalnosti koju će kasnije, u višim razredima, nadograđivati. Pritom se rijetko uzima u obzir da viši razredi podrazumijevaju svladavanje složenijih odgojno-obrazovnih ishoda, pri čemu samostalnost nije ključna osobina za uspjeh djeteta, nego mu je čak više potrebna pomoć u svladavanju težih i zahtjevnijih zadataka. Stoga se razlozi pada roditeljske uključenosti u izvršavanje školskih obveza u višim razredima mogu pronaći i u manjku kompetencija za pružanje pomoći djetetu, nedostatku vremena i padu motivacije roditelja, lošijim materijalnim uvjetima koji onemogućuju osiguravanje vanjske pomoći, nedovoljnoj komunikaciji s djetetom, neprepoznavanju potrebe za pomoći, nedostatku pomoći od strane škole, nekvalitetnoj komunikaciji sa školom itd.

Upravo su istraživanja Dauber i Epstein (1993) te Fantuzzo, Tighe i Childs (2000) pokazala da karakteristike učenika i obitelji utječu na razinu uključenosti roditelja. Najjačim prediktorima uključenosti roditelja pokazale su se školska i učiteljska praksa, kao i roditeljska uvjerenja i percepcije. Obrazovne težnje roditelja i razina ugode u školi i osoblju imali su važan utjecaj na

razinu roditeljske uključenosti. Isto tako, kroz uvjerenja roditelja o njihovim roditeljskim odgovornostima, njihovoj sposobnosti da utječu na obrazovanje svoje djece te percepciju interesa djece za školske predmete moglo se predvidjeti njihovu uključenost kod kuće i u školi.

Autori Henderson i Berla (1994) te Hill i Taylor (2004) također su dokazali da je komunikacija roditelja učenika sa školom bolja ako osjete pozitivnu školsku klimu, što znači društvenu i obrazovnu atmosferu koja podrazumijeva dobrodošlicu, razumijevanje, poštovanje, povjerenje, uvažavanje mišljenja i iskazivanje potrebe za partnerskim odnosom. Specifične prakse za koje se pokazalo da predviđaju uključivanje roditelja uključuju: zadavanje domaćih zadaća osmišljenih za povećanje interakcije učenika i roditelja, održavanje radionica za roditelje i komuniciranje s roditeljima o obrazovanju njihove djece.

Autori Topor, Keane, Shelton i Calkins (2010) u svojem su istraživanju ispitivali utjecaj djetetove percipirane kognitivne kompetencije i kvalitete odnosa učenik – učitelj na razinu roditeljske uključenosti i djetetov školski uspjeh. Rezultati su pokazali da je povećana uključenost roditelja, definirana kao učiteljeva percepcija pozitivnog stava roditelja prema obrazovanju, učitelju i školi svog djeteta, značajno povezana s povećanjem akademskih uspjeha učenika. Također se pokazalo da je povećano uključivanje roditelja značajno povezano s boljom kvalitetom odnosa učenik – učitelj, da je povećana percipirana kognitivna kompetencija povezana s boljim rezultatima učeničkih testova te da je i kvaliteta odnosa učenik – učitelj značajno povezana s djetetovim akademskim uspjehom.

Upravo zato Epstein (1995) u svom članku naglašava da su škole te koje trebaju razumjeti zahtjeve koji se postavljaju pred obitelji svojih učenika te raditi na njihovu prevladavanju osiguravajući mogućnosti za dvosmjernu komunikaciju između škole i obitelji; potičući aktivno uključivanje roditelja u školska tijela; razmjenu informacija među roditeljima te uključivanje lokalne zajednice kroz razne skupne aktivnosti i radionice. Vrlo sličan prijedlog u zaključku svog istraživanja iznose i autori Ozmen, Akuzum, Zincirli i Selcuk (2016) ističući da bi ravnatelji i učitelji trebali provoditi tzv. politiku otvorenih vrata za roditelje te da bi škole trebale preuzeti inicijativu za uklanjanjem komunikacijskih prepreka među školskim osobljem, roditeljima i drugim relevantnim institucijama jer razvoj i poticanje učinkovitosti komunikacijskih vještina može pridonijeti boljim postignućima učenika i cjelovitom razvoju.

Zanimljivo se učinilo ispitati i odnos stava prema uključenosti roditelja u obrazovanje u povezanosti razreda koji dijete pohađa i uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta. Iako smo očekivali da će stav prema uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta djelomično posredovati povezanost razreda koji dijete pohađa i uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta, takav model parcijalne medijacije nije potvrđen, već je utvrđeno da su razred koji dijete pohađa i stav prema uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta nezavisni prediktori roditeljske uključenosti.

Hipotezom 5 pretpostavili smo da će učitelji kraćeg radnog iskustva koji predaju razrednu nastavu te imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu procjenjivati uključenost roditelja svojih učenika u obrazovanje djece višom.

Rezultati su pokazali da se definiranim modelom može predvidjeti učiteljsku percepciju roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, pri čemu roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta višom percipiraju učitelji mlađe djece, odnosno oni koji predaju razrednu nastavu, te oni koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu. Broj godina radnog iskustva učitelja nije se pokazao značajnim prediktorom. Može se zaključiti da je time peta hipoteza djelomično potvrđena.

Dobiveni rezultati u kojima učitelji razredne nastave te oni s pozitivnijim stavom o školskom kurikulumu roditeljsku uključenost percipiraju višom mogu se usporediti s rezultatima istraživanja Hoover-Dempsey i sur. (2005) te Šušanj Gregorović (2017), koja također ukazuju na to da učitelji razredne nastave imaju pozitivnije stavove prema roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti.

Takvi se rezultati mogu tumačiti činjenicom da učitelji mlađe djece više surađuju s roditeljima s obzirom na dob svojih učenika, njihove potrebe i razvoj. Učitelji razredne nastave samostalno planiraju različite aktivnosti u svom razrednom odjelu, koje su sastavni dio školskog kurikuluma, pa im je često za realizaciju potrebna izravna komunikacija s roditeljima s obzirom na slabe komunikacijske vještine učenika mlađe dobi koji često nisu u stanju zapamtiti i prenijeti potpunu i točnu informaciju, za razliku od starijih učenika predmetne nastave. Uspjeh u realizaciji planiranih aktivnosti uglavnom ovisi o dobroj komunikaciji s roditeljima, stručnom službom škole i vanjskim čimbenicima koji na pojedine aktivnosti mogu utjecati (npr. suradnja s lokalnom zajednicom, udrugama, sportskim i kulturno-umjetničkim društvima i sl.). Ako se prvenstveno roditelji, ali i drugi akteri, odazovu, komuniciraju, prihvate planirane aktivnosti, učitelj će realizirati planirano i vjerojatno imati pozitivniji stav prema školskom kurikulumu. Dakle, priroda posla i karakteristike

radnog mjesta neminovno nose i potrebu za više komunikacije. Pritom se godine radnog iskustva ne pokazuju značajnim prediktorom.

Autori Lewis, Kim i Bay (2011) bavili su se karakteristikama učitelja osnovnih škola koji više komuniciraju s roditeljima te tehnikama koje pritom koriste. Tehnike kojima su se služili da pridobiju roditelje na suradnju bile su: telefonski pozivi, roditeljski sastanci, edukativne radionice, pisane obavijesti, pisane poruke, poruke putem društvenih mreža i mobilnih aplikacija, slanje mailova, slanje korisnih informacija o školskim i izvanškolskim aktivnostima te tjednih i mjesečnih izvještaja o napretku učenika, pozivanje na školske priredbe i događanja.

Zaključili su da učitelji koji više uključuju roditelje u obrazovanje ostvaruju i bolje rezultate u odgojno-obrazovnom radu, da su motiviraniji, kreativniji u smišljanju kurikulumskih aktivnosti te skloniji dodatnom usavršavanju i korištenju stručnih materijala u svom radu.

Istraživanje autora Arsenault (1991) pokazalo je također podudarnost s nekim rezultatima dobivenim prilikom dokazivanja pete hipoteze ovog istraživanja. Među 250 učitelja javnih škola u američkoj državi Massachusetts ispitivao se stav prema različitim oblicima učešća roditelja u školama. Učitelji su odgovarali na pitanja kojima se istraživalo sedam kategorija uključenosti roditelja: odnosi roditelja i učitelja; roditelji kao podrška; roditelji kao publika; roditelji kao donositelji odluka; roditelji kao zagovornici; roditelji kao pomagači; roditelji kao učenici. Svrha istraživanja bila je utvrditi postoje li razlike u stavu učitelja u pogledu uključenosti roditelja u školski život. Rezultati su pokazali da postoje značajne razlike među učiteljima u osnovnoj i srednjoj školi s obzirom na uključenost roditelja, pri čemu su učitelji osnovnih škola imali više pozitivnih stavova. Najznačajnije razlike pokazale su se u pogledu roditelja kao publike u školskim aktivnostima. Srednjoškolski nastavnici nisu se složili u pogledu uloge roditelja kao učenika u školama. Također se značajna razlika pojavila između učitelja koji su prošli usavršavanje za aktivnosti uključivanja roditelja i onih koji nisu sudjelovali u nikakvim programima stručnog usavršavanja. Prediktori koji su utjecali na razliku u stavovima prema roditeljskom uključivanju bili su spol te je li anketirana osoba roditelj, dok dob, godine radnog iskustva i obrazovanje nisu značajno utjecali na stav učitelja prema uključivanju roditelja u škole. Dakle, postoji podudarnost s ovom hipotezom istraživanja u pogledu dobi učitelja koja se nije pokazala važnom i u pogledu pozitivnijih stavova učitelja nižeg školskog uzrasta prema roditeljskoj uključenosti u školski kurikulum.

Istraživanje Ames (1995) otkrilo je da su roditelji najskloniji komunikaciji s učiteljem putem poruka, pisanih izvješća i telefonskih poziva, a najmanje dolascima u školu. To saznanje moglo bi se povezati s rezultatima pete hipoteze u dijelu u kojem se navodi da su učitelji razredne nastave pokazali višu percepciju roditeljske uključenosti. Naime, istraživanje je provedeno krajem pandemijske nastavne godine u kojoj su učenici nižih razreda komunicirali sa svojim učiteljima putem raznih aplikacija. S obzirom na njihovu dob, mnogo ih nije znalo ili moglo samostalno komunicirati, nego im je bila neophodna pomoć roditelja. Komunikacija se nije odvijala samo vezano uz nastavu, nego i sve druge roditeljima bitne informacije s obzirom na to da je kontakt uživo bio onemogućen. Jedan dio roditelja, koji u normalnim okolnostima ne bi komunicirao, tada je bio prisiljen jer su učitelji razredne nastave preko roditelja pratili aktivnost učenika i poticali ih na rad. Učenici viših razreda bili su samostalniji u *online* načinu rada i komunikaciji s predmetnim učiteljima. Vjerojatno je i ta činjenica utjecala na stavove jednoga dijela učitelja u našem istraživanju.

Na poduzorku učitelja željeli smo provesti ekvivalentne medijacijske analize kao na poduzorku roditelja kako bismo utvrdili postoje li neke univerzalne zakonitosti ili procjena uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta. Poduzorak učitelja imao je različite prediktore u odnosu na poduzorak roditelja. Prva provedena medijacijska analiza testirala je model u kojem je razred kojemu učitelj predaje (predaje li razrednu ili predmetnu nastavu) bio prediktor procjene uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta, a stav prema školskom kurikulumu parcijalni medijator toga odnosa. Za razliku od uzorka roditelja na kojemu je utvrđena parcijalna medijacija u ekvivalentnom modelu, na poduzorku učitelja nije utvrđena parcijalna medijacija, već su se razred kojemu učitelj predaje i stav prema školskom kurikulumu pokazali kao nezavisni prediktori procjene roditeljske uključenosti, na način da su učitelji koji predaju razrednu nastavu uključenost roditelja procjenjivali višom, kao i učitelji koji su izražavali pozitivniji stav prema školskom kurikulumu. Drugim modelom ispitali smo posreduje li stav prema uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta povezanost razreda kojemu učitelj predaje (razredna ili predmetna nastava) i procjene uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta. Istovjetno rezultatima utvrđenim na poduzorku roditelja, stav prema uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta i razred kojemu učitelj predaje bili su nezavisni prediktori procjene roditeljske uključenosti, tako što su roditeljsku uključenost višom procjenjivali učitelji koji predaju razrednu nastavu i učitelji koji imaju pozitivniji stav o roditeljskoj uključenosti.

Hipotezom 6 pretpostavili smo da na poduzorku roditelja i učitelja neće postojati značajna razlika u izraženosti stava prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje, a to smo analizirali po pojedinim česticama skale. Očekivano je da nijedna skupina neće većinski zastupati tradicionalan odnos u kojemu je većina stvari vezana uz školu, odgoj i obrazovanje odgovornost samo škole ili samo roditelja, nego da će većinom zastupati partnerski odnos u kojemu roditelji i škola podjednako dijele odgovornost za odgoj i obrazovanje djeteta. Kako Skala stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta preuzeta iz istraživanja Pahić, Miljević-Ričićki, Vizek-Vidović (2010) kao instrument nije pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike, odgovori sudionika analizirani su po pojedinoj čestici te tretirani kao nezavisne čestice zbog svoje informativne vrijednosti.

Dakle, šesta hipoteza djelomično je potvrđena jer se pretpostavka o partnerskom odnosu obje skupine ispitanika, bez ikakvih razlika u stavu, mogla prepoznati samo u rezultatima odgovora 1. i 2. čestice (1. „Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.“, 2. „Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi“). Kod svih ostalih čestica postojale su razlike u stavovima.

Pokazalo se da obje skupine imaju vrlo sličan način razmišljanja iako kod nekih čestica postoji minimalna, ali statistički značajna razlika jer učitelji u odnosu na roditelje izražavaju stav da su opisani zadaci u nešto većoj mjeri odgovornost škole nego što to smatraju roditelji. (3. „Odgojiti dijete da postane dobar čovjek“, 4. „Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.“, 5. „Motivirati dijete da uči.“, 6. „Učiniti sve da nastava bude dobra.“, 7. „Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika).“, 9. „Znati što je najbolje za dijete.“, 10. „Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.“)

Međutim, zanimljivo je spomenuti čestice kod kojih je postignuta visoka razina slaganja u smjeru da je navedeno u potpunosti ili više posao škole (6. „Učiniti sve da nastava bude dobra.“, 7. „Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika).“ i 8. „Učiniti sve da je dijete sigurno u školi“). Dakle, kod 6. čestice obje skupine sudionika nisu razmišljale u smjeru partnerskog odnosa, tj. da odgovornost za kvalitetnu i dobru nastavu nemaju samo učitelji nego i roditelji jer ako kod kuće redovito rade sa svojim djetetom, pomažu mu, prate njegov napredak te razvijaju određene vještine i sposobnosti važne za samostalno funkcioniranje u školi, uvelike doprinose kvaliteti nastave. Obje skupine sudionika ovdje su se usredotočile na nastavu kao školski proces za koji jedinu odgovornost imaju učitelj i

škola. Slično razmišljanje prisutno je i kod 7. čestice jer je kod obje skupine prevladao stav da su vrsta i broj školskih aktivnosti ponuđenih učenicima odgovornost škole te da roditelji na to nemaju nikakva utjecaja. Nije uzeta u obzir mogućnost davanja prijedloga od strane roditelja na roditeljskim sastancima ili Vijeću roditelja te moguće usvajanje prijedloga, inicijative ako u školi postoje odgovarajući uvjeti, kadar i interes učenika. Vrlo sličan stav obje skupine sudionika iznijele su i za 8. česticu. Škola je odgojno-obrazovna ustanova koja kroz svakodnevni boravak učenika u školi djeluje na njih odgojno i obrazovno. U obrazovnom smislu cilj je ostvariti odgojno-obrazovne ishode propisanih nastavnih predmeta, a u odgojnom osigurati dobar i kvalitetan suživot i interakciju svih sudionika školskog života, tj. poštivanje određenih pravila i normi ponašanja jer se na taj način osigurava sigurnost. Dužnost škole jest upoznati učenike s pravilima ponašanja kroz Kućni red, no učitelji, ostali djelatnici, pa i učenici međusobno djeluju odgojno jedni na druge mimo propisanih pravila kroz svakodnevna zbivanja i situacije ili tzv. skriveni kurikulum. Neke vrijednosti i obrasce ponašanja u određenim situacijama učenici donose i od kuće, roditelja i životne sredine (ekološko-sustavna teorija). Dakle, u svim trima česticama može se vidjeti da su prisutni standardni načini razmišljanja u obje skupine sudionika koji više naginju tradicionalnom odnosu te zapostavljaju međusobnu komunikaciju u svrhu poboljšanja odnosa, roditeljske uključenosti, pa time i školskog kurikuluma. Navedeni rezultati podudaraju se s rezultatima istraživanja Miljević-Ričićki, Pahić i Vizek Vidović (2011) o prevladavajućem tradicionalnom odnosu u hrvatskim školama, a ne s preporučenim razvojem dvosmjerne komunikacije kao što navode Dearing, Sibley i Nguyen (2015).

Osim kod spomenutih triju čestica koje idu u smjeru potpune ili veće odgovornosti škole, visoka razina slaganja kod obiju skupina ispitanika u smjeru da je navedeno više ili u potpunosti posao roditelja pokazala se kod čestica 3. „*Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.*“, 4. „*Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.*“ i 9. „*Znati što je najbolje za dijete.*“ Naime, svi sudionici u odgovorima na česticu 3. većinom smatraju da je roditeljski zadatak odgojiti dijete da postane dobar čovjek ne razmišljajući o već navedenom u obrazloženju čestice 8., da je škola odgojno-obrazovna ustanova pa je njezina uloga obrazovna, ali i odgojna. Učenici stječu neke odgojne vrijednosti kod kuće, u svojoj životnoj sredini, ali kao društvena bića koja svakodnevno pola dana provode u školi, određene vrijednosti stječu i interakcijom sa širom društvenom zajednicom. Zato je također važna komunikacija između roditelja i škole kako bi i jedna i druga strana bile upoznate s učenikovim obrascima ponašanja kod kuće i u školi. Što bolje poznavanje osobnosti i karakternih

osobina učenika te razmjena iskustava između učitelja i roditelja mogu biti smjernica za predviđanje ponašanja ili reakcija u određenim situacijama, iako ne moraju biti ključan čimbenik. Obje se skupine u odgovorima na česticu 4. slažu da odgovornost za rješavanje domaće zadaće leži većinom ili u potpunosti na roditeljima. Međutim, mnogo je drugih čimbenika koji mogu imati utjecaj na rješavanje domaće zadaće, npr. interes za nastavni predmet, motivacija učenika, sposobnost učitelja da potakne zanimanje za vlastiti predmet, ponašanje učitelja na satu, različitost nastavnih metoda i sl. Sve su to psihološki čimbenici (skriveni kurikulum) koji, usprkos kontroli i praćenju roditelja, mogu imati utjecaj na učenike prilikom rješavanja zadaće kod kuće. Ovdje je također važna komunikacija između učitelja i roditelja kako bi se na vrijeme uočio problem i omogućilo učeniku da pruži svoj maksimum. Obje skupine sudionika također su se u odgovorima na česticu 9. složile da su roditelji ti koji većinom ili u potpunosti trebaju znati što je najbolje za dijete, zaboravljajući pritom da dijete pola dana tijekom radnog tjedna provodi u školi te da je to sasvim dovoljno vrijeme da učitelji dobro uoče njegove karakterne osobine, sklonosti i interese koji se međusobno nadopunjuju. U komunikaciji s roditeljem učitelji bi također trebali biti bitne osobe za iznošenje mišljenja, stava i prosudbi, pogotovo oko ključnih životnih odluka kao što je npr. nastavak obrazovanja nakon osnovne škole. Takvi rezultati podudaraju se s istraživanjem autora Juula (2008), koji u svom konceptu roditeljskoga vođenja uključuje roditeljski autoritet, međusobni dijalog, zanimanje za dijete, uključenost u njegov život i prepoznavanje djetetovih potreba od strane roditelja, no ističe i važnost komunikacije sa školom. Osim što je, kako navodi Comer (1988), roditeljska uključenost u život škole važna za dobrobit razvoja škole, praksa roditeljskog uključivanja pridonosi stvaranju međusobnog boljeg razumijevanja, tolerancije, suosjećanja i poštovanja (Kumar, 2020).

Tek za četiri čestice obje su skupine sudionika u najvećem broju odgovorile da je navedena podjednako odgovornost roditelja i škole: 1. „*Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.*“, 2. „*Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi.*“, 5. „*Motivirati dijete da uči.*“ i 10. „*Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.*“ Dakle, može se iznijeti stav da postoji tendencija u smjeru razvoja partnerskog odnosa između roditelja i učitelja, usprkos tome što se pokazalo da kod 5. i 10. čestice postoji mala, ali statistički značajna razlika gdje učitelji u odnosu na roditelje izražavaju stav da su opisani zadaci u nešto većoj mjeri odgovornost škole nego što to smatraju roditelji. Dakle, pravi partnerski odnos, bez ikakvih razlika u stavu, može se prepoznati u rezultatima odgovora 1. i 2. čestice.

Takvi rezultati, koji naglašavaju važnost partnerstva oko navedenih čestica, u skladu su s istraživanjima brojnih autora o važnosti komunikacije i što ranijih i angažiranijih odnosa između obitelji i škole (Dearing , Sibley i Nguyen, 2015; Dunst i Trivette, 2010; Otero-Mayer i sur., 2021; Zygmunt-Fillwalk, 2011).

Problemom 7 kroz otvoreno pitanje neobaveznog tipa željelo se ispitati mišljenje roditelja na koji način mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitog djeteta te ispitati mišljenje učitelja na koji način roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitog djeteta.

Roditelji su u tom pitanju zamoljeni da kratko opišu koji je, prema njihovu mišljenju, najvažniji način na koji oni mogu biti uključeni u obrazovanje svoga djeteta. Od 659 roditelja koji su od ukupnog broja ispitanika odgovorili, najviše odgovora dali su roditelji u dobi između 36 i 45 godina starosti (64,55 %), roditelji sa srednjom stručnom spremom (61,15 %) te roditelji učenika koji pohađaju više razrede osnovne škole (73,74 %). S obzirom na to da je najveći broj ispitanika ovog istraživanja pripadao dobnoj skupini između 36 i 45 godina starosti te roditelja sa srednjom stručnom spremom, ne iznenađuje podatak da su ti roditelji u najvećem broju odgovorili na to pitanje. Međutim, važno je zamijetiti da je na njega odgovorilo više roditelja čija djeca pohađaju više razrede osnovne škole. Od triju kategorija u koje su podijeljeni odgovori roditelja (Komunikacija i suradnja sa školom, Odnos s djetetom, Pomoć sa školskim obvezama), najviše se roditelja u svojim odgovorima usmjerilo na potrebu kvalitetne komunikacije sa školom. Uzme li se u obzir da su najvećim dijelom odgovarali roditelji učenika predmetne nastave te da su se najviše usredotočili na komunikaciju sa školom, može se zaključiti da su vjerojatno nezadovoljni trenutnom suradnjom sa školom te bi ona trebala poraditi na poboljšanju kvalitete odnosa. Teškoće u komunikaciji u višim razredima mogu se pojaviti zbog većeg broja nastavnih predmeta pa se komunikacija ne može odvijati samo preko razrednika, nego s predmetnim učiteljima. Iako i predmetni učitelji u hrvatskim osnovnim školama u svojem zaduženju imaju otvoreni sat za komunikaciju s roditeljima, ona se rijetko ostvaruje. Bilo bi dobro ispitati razloge zašto je tomu tako. Škole bi trebale prepoznati jesu li prepreka za ostvarivanje učinkovite komunikacije stavovi učitelja prema komunikaciji s roditeljima, što kao mogućnost navode autori poput Gerich (2016), Epstein i Dauber (1991) te Simon (2004); roditeljska percepcija učitelja, kao što navode autori Patrikakou i Weissberg (2000) ili nešto treće. U svakom slučaju, budući da se istraživanjima došlo do spoznaja da je učestalost poziva za sudjelovanje u školskim aktivnostima od strane učitelja snažan prediktor za oblikovanje

percepcije roditelja prema uključivanju u školske aktivnosti i predviđanje njihove učinkovitosti (Epstein i Van Voorhis, 2001), škola bi trebala pronaći načine kako motivirati obje strane na izravnu i kvalitetnu suradnju u interesu učenika.

Od 149 učitelja koji su od ukupnog broja ispitanika odgovorili na to pitanje, najviše odgovora dali su učitelji razredne nastave (65,77 %) i s radnim stažem u rasponu od 21 do 25 godina (51,67 %). Učitelji su zamoljeni da kratko opišu koji je, prema njihovu mišljenju, najvažniji način na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svoga djeteta. Od triju kategorija u koje su podijeljeni odgovori učitelja (Komunikacija i suradnja sa školom, Odnos s djetetom, Pomoć sa školskim obvezama), najviše se učitelja u svojim odgovorima usmjerilo na potrebu pomoći djeci sa školskim obvezama. Prema rezultatima, može se zaključiti da učitelji razredne nastave više komuniciraju i potiču suradnju s roditeljima jer su odgovorili na ovo pitanje u većem postotku. Za razliku od prvog dijela istraživanja, gdje se veći broj godina radnog iskustva nije pokazao važnim čimbenikom, ovdje se pokazalo suprotno. Naime, najviše odgovora dala je skupina s radnim stažem u rasponu od 21 do 25 godina, što je u suprotnosti s rezultatima hipoteze 3., gdje su učitelji s manje od 10 godina radnog iskustva iskazali pozitivnije stavove prema školskom kurikulumu i važnosti roditeljske uključenosti, te rezultatima hipoteze 5., gdje se godine radnog iskustva nisu pokazale kao bitan čimbenik u percepciji razine roditeljske uključenosti. S obzirom na to da su najviše odgovora dali učitelji razredne nastave od 21 do 25 godina radnog iskustva, može se zaključiti da su njihovi odgovori bili plod pozitivnih i negativnih iskustava u dosadašnjoj komunikaciji s roditeljima. Ti se rezultati podudaraju s rezultatima hipoteze 2. u dijelu u kojemu je dokazano da učitelji nižih razreda roditeljsku uključenost smatraju važnijom te da imaju pozitivnije stavove prema školskom kurikulumu, kao i u rezultatima istraživanja Dauber i Epstein (1993) i Šušanj Gregorović (2017).

Ipak, i ovdje treba napomenuti da je utjecaj na rezultate, mišljenja i stavove roditelja i učitelja mogla imati i potpuno nova i nepoznata situacija u kojoj su se našli u trenutku ispunjavanja upitnika, tj. *online* nastave zbog pandemije virusa COVID-19 koja je uvelike otežala komunikaciju.

Osim toga, u istraživanju su se pokazali neki metodološki nedostaci, tj. podaci s kojima bi dobiveni rezultati bili precizniji i potpuniji. Kod roditelja koji imaju djecu u višim razredima ne zna se točno za kojeg su učitelja ispunjavali upitnik. Postoji mogućnost da su neki ispitanici dali

odgovore kroz koje su procjenjivani njihovi ukupni stavovi i uključenost na temelju osobnog pozitivnog ili negativnog doživljaja jednoga ili nekoliko učitelja.

Isti se nedostatak može pronaći kod učitelja predmetne nastave jer se kod njih ne zna za koje su roditelje ispunjavali. Moguće je da se kod razrednika stavovi prema školskom kurikulumu i procjena ukupne uključenosti temelje na procjeni njihova pozitivnog ili negativnog odnosa s roditeljima učenika kojemu su razrednici. Kod učitelja koji nisu razrednici također je pitanje na temelju kojeg su broja roditelja s kojima su komunicirali izgradili stavove na kojima su temeljili odgovore. Naime, istraživanja su pokazala da su se najjačim prediktorima uključenosti pokazale školska i učiteljska praksa, kao i roditeljska uvjerenja i percepcije, tj. školska klima (Dauber i Epstein, 1993; Henderson i Berla, 1994; Hill i Taylor, 2004; Fantuzzo, Tighe i Childs, 2000).

VI. ZAKLJUČAK

Svakodnevna globalna zbivanja iziskuju brze promjene i prilagodbe na društvenoj razini, pa tako i u području odgoja i obrazovanja. Od škola se očekuje kurikulumski pristup kreiranju odgoja i obrazovanja koji pretpostavlja ciljno usmjereno promišljanje i neprekidno povezivanje i usklađivanje međudnosa cilja i ishoda (Jukić, 2015). Takav pristup podrazumijeva razvoj društva temeljenoga na znanju, prihvaćanju i širenju globalizacijskih procesa, stavljanju naglaska na osobni i društveni razvoj, omogućavanje skladnog i smislenog povezivanja svih svojih dijelova, a karakterizira ga prelazak na stjecanje kompetencija i ostvarivanje ishoda učenja. Struktura suvremenog kurikuluma i temeljnih kompetencija koje bi se kroz njega trebale razviti pokazuje da one zahtijevaju interdisciplinarni pristup i međupredmetno povezivanje te holistički pristup učenikovu znanju (Marsh, 2003). On podrazumijeva ravnomjeren razvoj svih učenikovih potencijala na području kognitivnog, emocionalnog, konativnog, fizičkog, socijalnog i duhovnog razvoja koji su uvijek u određenoj svezi i relaciji (Mijatović, 1999 a).

Nova, suvremena filozofija škole (Pivac, 2009; Tonković, Pongračić i Vrsalović, 2020) utemeljena je na novoj kreativno-inovativnoj paradigmi cjelokupnog života i rada u školi koja promiče suradnju i partnerstvo škole, roditelja i zajednice kao sukreatora školskoga kurikuluma.

Proučavajući dosadašnja istraživanja vezana uz školski kurikulum i partnerski odnos roditelja i učitelja (Epstein, 2011; Kolak, 2006; Kumar, 2020; Ljubetić, 2014; Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović, 2010; Pažin-Ilakovac, Kim i Sheridan, 2015; 2016; Onyema, Eucheria, Obafemi, Sen i Atonye, 2020), došlo se do spoznaje da se nedostatan broj istraživanja bavi stavovima učitelja i roditelja o školskom kurikulumu u kontekstu procesa sukonstrukcije kao važnog čimbenika u postupku unapređenja odgojno-obrazovnog procesa. Stoga se u ovom radu odlučilo na detaljnije istraživanje usporedbe stavova učitelja i roditelja o roditeljskoj uključenosti u sukonstrukciju školskoga kurikuluma.

Istraživanjem dostupne literature koja se bavi ovim područjem uočeno je da se navedena istraživanja bave partnerskim odnosom učitelja i roditelja, njegovim utjecajem na školski uspjeh i druga područja nastavnog procesa te neosporno potvrđuju pozitivne strane takva odnosa. Ipak, sveobuhvatnijih istraživanja kojima su se ispitali stavovi učitelja i roditelja, školski kurikulum te roditeljska uključenost u njegovu sukonstrukciju ima malo.

U teorijskom dijelu rada daje se prikaz suvremenog određenja kurikuluma, pregled teorijskih polazišta sukonstrukcije školskog kurikuluma, razmatra se uloga učitelja i roditelja kao glavnih sudionika u oblikovanju školskog kurikuluma te se naposljetku pokušavaju odrediti stavovi učitelja i roditelja kao partnera u procesu sukonstrukcije školskog kurikuluma.

Većina autora (Buljubašić-Kuzmanović, 2014; Letschert, 2004; Marsh, 2003; McNeil, 2014; Pavičić Vukičević, 2019; Otero-Mayer i sur., 2021) slaže se da suvremeni kurikulum mora biti humanistički, usmjeren na djecu i njihove razvojne potencijale, sukonstruktivistički jer su djeca aktivni sudionici u izradi kurikuluma, demokratski jer uključuje različite aktere u konstrukciji kurikuluma i interkulturalni jer poštuje različite kulturne i druge identitete kao aktivne kreatore novih vrijednosti. Teorijska polazišta takve suvremene pedagoške paradigme potiču kompetentnost i kompetitivnost pojedinca u svrhu razvoja i konkurentnosti zajednice, a kao primaran zadatak odgoja i obrazovanja promiče poželjne stavove zajednice poput razvoja partnerskih odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Suvremena pedagoška paradigma svoje uporište nalazi u konstruktivističkim teorijama, ekološko-sustavnoj teoriji i teoriji socijalnog kapitala. Konstruktivistički pristup učenju i poučavanju treba omogućiti učeniku uvjete za stjecanje iskustva u realnom okruženju, koje mu jedino pruža autentična, pouzdana i provjerena znanja, ali i pružiti uvjete za njihovu primjenu (Purković, 2013). Ekološko-sustavni pristup ukazuje na međuovisnost i razmjernost utjecaja različitih sustava, uvjeta i odnosa u kojima dijete odrasta te se pažnja usredotočuje na razvoj pojedinca u njegovu okruženju (Vasta, Haith, Miller, 2005). Budući da je djetetov najbliži mikrosustav obiteljsko okruženje, nužno je i prirodno da se u suradnji sa školom razvija partnerski odnos u ostvarivanju odgojno-obrazovnih ciljeva te kreiranju suvremenog kurikuluma. Teorija socijalnog kapitala zasniva se na skupu kulturnih osobina koje stvaraju i potiču međusobno povjerenje i suradnju među članovima određene društvene zajednice (Štulhofer, 2003), u ovom slučaju škole. Škola je, kao društvena zajednica djece i mladih, važno i zasad nezamjenjivo mjesto razvoja socijalnoga, kulturnoga i ekonomskoga kapitala neke zajednice u kojem se odvija proces odgoja i obrazovanja (Pažin-Ilakovac, 2016).

Uključivanjem roditelja i učitelja u proces oblikovanja školskog kurikuluma te njihovom međusobnom komunikacijom u svrhu pravilnog i cjelokupnog razvoja učenika škola osigurava zdravu školsku klimu i okruženje. Takvom suradnjom nastoji se pridonijeti boljem školskom uspjehu učenika, njegovu uspješnom uključivanju u školsku sredinu, razvijanju interesa roditelja

za odgoj, razumijevanju školskog rada, boljoj komunikaciji i interakciji među učenicima, roditeljima i učiteljima te općenito boljoj povezanosti između škole i šire društvene zajednice (Strugar, 1994).

Pozitivne stavove prema partnerskom odnosu imaju i učitelji i roditelji. Partnerski odnos obitelji i škole može se shvatiti kao interaktivan odnos u smislu onoga što roditelji i učitelji čine, tj. pokazuju li roditelji interes za uključivanje u školske aktivnosti u školi i pomoć učenicima kod kuće te uključuju li učitelji aktivno roditelje u učenje svoje djece. Mnoga istraživanja partnerstva između roditelja i škole pokazala su da uključivanje roditelja u školske aktivnosti, ali i aktivnosti učenja i pomaganja djeci kod kuće, potiču kod roditelja osjećaj kompetentnosti kao roditelja, ali i kao partnera u obrazovnom procesu (Cappella, Jackson, Bilal, Hamre i Soulé, 2011; Pavičić Vukičević, 2019; Shernoff, Mariñez-Lora, Frazier, Jakobsons, Atkins, i Bonner, 2011; Grolnick i Raftery-Helmer, 2015). Učitelji također imaju pozitivne stavove prema roditeljskoj uključenosti i njezinoj važnosti te u svojoj praksi uglavnom primjenjuju različite načine komunikacije s roditeljima (Gordon i Louis, 2009; Kumar, 2020; Patrikakou i Weissberg, 2000; Šušanj Gregorović, 2017). Dakle, obje skupine imaju pozitivne stavove prema uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta, ali postoje razlike u važnosti vrste, načina i intenziteta uključivanja od strane roditelja i učitelja.

Cilj empirijskoga dijela ovoga rada bio je ispitati i usporediti stavove roditelja i učitelja osnovnih škola o školskom kurikulumu te roditeljsku uključenost u školski život djeteta.

Prije primjene u glavnom istraživanju provedeno je predistraživanje s ciljem provjere i validacije instrumenata. Predistraživanje i glavno istraživanje provedeni su *online*, pomoću upitnika postavljenog u sustav Google Docs. Predistraživanje je napravljeno na uzorku roditelja, a glavno istraživanje na prigodnim uzorcima roditelja i učitelja s područja Zagrebačke županije, regrutiranih posredstvom škola.

Za potrebe provedenog istraživanja korišteni su instrumenti napravljeni na temelju upitnika autorica Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2010) koji se temelji na originalnom, validiranom Upitniku o roditeljskoj uključenosti u školske aktivnosti (*Family and community involvement in the elementary and middle grades: Student survey and parent survey*) autora Sheldon i Epstein (2007). Iz validiranog i prevedenog upitnika autorica Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2010) izdvojene su čestice koje su obuhvaćale faktore od interesa, odnosno one

koje su ispitivale stavove prema školskom kurikulumu, procjenu kvalitete odnosa učitelja i roditelja te stavove o roditeljskoj uključenosti, a uključena je i procjena stvarne uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta.

Oba upitnika sastojala su se od četiriju dijelova. Prvi je bio Skala stavova prema školskom kurikulumu, kojom se ispituje općenit stav roditelja prema školi koju njihovo dijete pohađa, odnosno općenit stav učitelja prema školi čiji su zaposlenici. Drugi je bio Skala procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja, kojom se ispituje koliko dobro je učitelj djeteta u tekućoj školskoj godini nešto napravio. Treći, Upitnik percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta, propituje koliko je određeno ponašanje roditeljska obveza, a u četvrtom, Upitniku uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza, sudionici su odgovarali koliko često se uključuju u djetetove školske obveze na određeni način. Na kraju upitnika nalazilo se neobvezno pitanje otvorenog tipa prilagođeno svakoj skupini ispitanika, u kojem su mogli ukratko opisati koji je po njihovu mišljenju najvažniji način na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svoga djeteta.

U istraživanju su sudjelovali roditelji i učenici iz osnovnih škola u Božjakovini, Brdovcu, Dugom Selu, Jastrebarskom, Krašiću, Klinča Selima, Mariji Gorici i Pisarovini. Poduzorak roditelja činilo je 825 roditelja, od čega 725 majki (87,9 %) i 100 očeva (12,1 %). Prevladavali su roditelji u dobi od 36 do 45 godina (61,2 %) i roditelji u dobi od 26 do 35 godina (21,3 %). Većina roditelja (69,2 %) imala je srednju stručnu spremu. Podjednako su bili zastupljeni roditelji čija djeca pohađaju sve razrede osnovne škole, a većina roditelja školski uspjeh svoje djece procjenjuje odličnim (49,1 %) ili dobrim (32,7 %). Roditelji su uglavnom imali jedno (47,5 %) ili dvoje djece (41,3 %) koji trenutačno pohađaju osnovnu školu.

Poduzorak učitelja bio je sastavljen od 226 učitelja, 200 žena (88,5 %) i 26 muškaraca (11,5 %), od koji je 46 % predavalo razrednu nastavu (niži razredi osnovne škole), a 54 % predmetnu nastavu (viši razredi osnovne škole). Pritom, 70,8 % učitelja ujedno su i razrednici. Većina učitelja (88,1 %) organizira i provodi i izvannastavne aktivnosti. Oko 70 % učitelja imalo je između 11 i 35 godina radnog iskustva (vidi prilog 2). Prevladavali su učitelji visoke stručne spreme (77,9 %), a 97,3 % učitelja i dodatno se usavršava.

Analizom rezultata empirijskoga dijela istraživanja svih pet hipoteza istraživanja djelomično je potvrđeno.

Hipotezom 1 potvrđeno je da se roditelji i učitelji statistički značajno razlikuju u stavu o školskom kurikulumu, pri čemu učitelji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu od roditelja. U drugom dijelu hipoteze, koji nije potvrđen, pokazalo se da se učitelji i roditelji razlikuju u percepciji važnosti roditeljske uključenosti, pri čemu su roditelji, suprotno očekivanju, roditeljsku uključenost percipirali važnijom nego učitelji.

Hipotezom 2 potvrđeno je da se stavovi roditelja o školskom kurikulumu razlikuju ovisno o dobi djeteta, i to na način da roditelji djece koja pohađaju niže razrede osnovne škole imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu u odnosu na roditelje čija djeca pohađaju više razrede osnovne škole. U drugom dijelu hipoteze, koji nije potvrđen, pokazalo se postojanje statistički značajne razlike u stavu o školskom kurikulumu između roditelja VSS i višeg obrazovanja u odnosu na roditelje NSS razine obrazovanja, u smjeru negativnijeg stava o školskom kurikulumu visokoobrazovanih roditelja. Dakle, suprotno od očekivanja.

Hipotezom 3 potvrđeno je da učitelji s manje od 10 godina radnog iskustva imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu od iskusnijih kolega te da učitelji razredne nastave roditeljsku uključenost percipiraju važnijom od učitelja predmetne nastave. U drugom dijelu hipoteze, koji nije potvrđen, pokazalo se da godine radnog iskustva nisu važan čimbenik u percepciji roditeljske uključenosti, kao ni podatak predaje li učitelj razrednu ili predmetnu nastavu u razlikovanju stava o školskom kurikulumu.

Hipotezom 4 potvrđeno je da su u obrazovanje djeteta više uključeni roditelji mlađe dobi, koji imaju mlađu djecu (koja pohađaju niže razrede) te oni koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu. U drugom dijelu hipoteze, koji nije potvrđen, pokazalo se da viši stupanj obrazovanja roditelja i bolji uspjeh djeteta nisu bitni čimbenici za dokazivanje veće uključenosti u obrazovanje djeteta.

Hipotezom 5 potvrđeno je da roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta višom percipiraju učitelji mlađe djece, odnosno oni koji predaju razrednu nastavu, te oni koji imaju pozitivniji stav o školskom kurikulumu. U drugom dijelu hipoteze, koji nije potvrđen, pokazalo se da broj godina radnog iskustva učitelja nije značajan čimbenik u procjeni razine uključenosti roditelja u obrazovanje svoje djece.

Hipoteza 6, koja se temeljila na ne baš pouzdanom metrijskom instrumentu, no rezultati su uvršteni zbog informativne vrijednosti, pokazala je da roditelji i učitelji dijele stavove o partnerskom odnosu, u kojem roditelji i škola podjednako dijele odgovornost za odgoj i

obrazovanje djeteta, samo na području dviju čestica. Na ostalim navedenim česticama postojale su male, ali statistički značajne razlike u odgovorima obiju skupina ispitanika. Može se zaključiti da nijedna skupina prilikom biranja odgovora nije sagledavala širu perspektivu te da je nužno kroz razne edukacijske programe za učitelje i roditelje raditi na osnaživanju i razvoju partnerskog odnosa.

Problemom 7, koji se odnosio na neobvezno pitanje otvorenog tipa, najviše odgovora dobiveno je od roditelja viših razreda, a ne nižih kao što je pretpostavljeno, a kod učitelja najviše odgovora dobiveno je od učitelja nižih razreda s više godina radnog staža (21 – 25). Pitanjem se željelo ispitati mišljenje roditelja o tome na koji način mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitoga djeteta, kao i mišljenje učitelja na koji način roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje vlastitoga djeteta, a sve kako bi se analizom dobivenih odgovora poboljšala suradnja i unaprijedio partnerski odnos između obiju skupina ispitanika.

Od triju kategorija u koje su podijeljeni odgovori roditelja (Komunikacija i suradnja sa školom, Odnos s djetetom, Pomoć sa školskim obvezama), najviše ih se svojim odgovorima usmjerilo na potrebu kvalitetne komunikacije sa školom.

U istom pitanju, oblikovanom za učitelje, od triju kategorija jednakih kao kod roditelja, najviše se učitelja u svojim odgovorima usmjerilo na potrebu pomoći djeci sa školskim obvezama.

Sveukupni rezultati dobiveni u empirijskom dijelu istraživanja potvrdili su većinu dosadašnjih istraživanja sličnih problema te dali odgovore na pitanja s početka ovoga rada. Doprinos rezultata rada svakako bi trebao biti poticaj aktivnom uključivanju svih sudionika u proces sukonstrukcije školskoga kurikuluma jer se time poboljšava nastavni proces, ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, socijalna interakcija, pobuđuje interes za obrazovanje, komunikaciju, uključivanje roditelja i razvija pozitivniji stav prema obrazovanju, školi i integraciji u oblikovanje školskog kurikuluma.

Kako bi se taj cilj postigao, potrebno je potaknuti mnogostruke promjene.

U prvom redu državne institucije trebale bi se aktivnije uključiti u proces samovrednovanja škola koji je definiran Izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (NN 98/19) člankom 88., jer je odluka o njegovu provođenju zasad prepuštena svakoj školi individualno. Iako Izmjene i dopune Zakona o odgoju i obrazovanju (NN 98/19) govore o potrebi provođenja samovrednovanja škola, a na mrežnoj stranici Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje moguće je pronaći Vodič za provedbu samovrednovanja u osnovnim školama u kojem se nalaze općenite upute i prijedlozi o načinu provođenja, većina škola u

stvarnosti ga ne provodi, što je vidljivo iz javno dostupnih Izvješća o realizaciji Godišnjeg plana i programa rada škole. Jedan od razloga može biti nepostojanje stručnog kadra koji bi znao oblikovati valjanje upitnike te ih protumačiti. Postojanjem jedinstvenih, standardiziranih upitnika koji bi svaka škola na kraju školske godine bila dužna provesti među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i sukreatora školskog kurikulumu dobili bi se relevantni rezultati o svim područjima rada te bi škole znale koji su to aspekti rada u kojima se postižu dobri rezultati i čiji su sudionici zadovoljni postignutim, a na kojima treba poraditi. To bi također potaknulo komunikaciju između škola, pozitivnu konkurenciju i razmjenu iskustava.

Izmjenama i dopunama Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj (NN 98/19) člankom 28. (str. 11) stavkom (2) školski kurikulum definira se kao dokument kojim se „utvrđuje dugoročni i kratkoročni plan i program škole s izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, a donosi se na temelju nacionalnog kurikulumu i nastavnog plana i programa“. Iako se u članku 28. (str. 11) stavku (5) kaže da se školskim kurikulumom „mogu utvrditi i druge odrednice sukladno kurikulumskim dokumentima“ te se tako školski kurikulum može strukturirati prema individualnim odlukama i specifičnostima škole, većina škola u izradi koristi odrednice predložene člankom 28. stavkom (4) poput aktivnost, program i/ili projekt, ciljevi aktivnosti, programa i/ili projekta, namjena aktivnosti, programa i/ili projekta, nositelji aktivnosti, programa i/ili projekta i njihova odgovornost, način realizacije aktivnosti, programa i/ili projekta itd. Dakle, u izradi školskog kurikulumu trebalo bi osim zakonom predloženih koristiti i druge odrednice koje su prilagođene trenutku, vremenu i okolnostima realizacije. To znači da se kurikulum treba promatrati kao teorija u akciji (Fullan, 2002) koja se izgrađuje (sukonstruira) kao rezultat kontinuiranog zajedničkog istraživanja odgojne prakse svih koji u njoj sudjeluju (Marsh, 1994), sa svrhom stvaranja uvjeta rada koji će biti u skladu s dječjom prirodom i voditi prema emancipaciji svih sudionika (Miljak, 2005).

Osim potrebe provođenja jedinstvenog procesa samovrednovanja, u kojem bi se vrednovala kvaliteta realizacije od strane svih sudionika (učitelja – učenika – roditelja), ovo je istraživanje pokazalo da su roditelji većim dijelom zadovoljni suradnjom sa školom i njihovom uključenošću. Međutim, trebalo bi točnije ispitati kakvom su to uključenošću zadovoljni te jesu li na njihove stavove o partnerskom odnosu roditelja i učitelja u samo dvije čestice utjecali uvjeti pandemije u kojima se istraživanje provodilo. Naginje li u normalnim uvjetima školovanja njihovo zadovoljstvo tradicionalnom odnosu s naglaskom na informiranje o uspjehu učenika i događanjima u školi od

strane učitelja ili partnerskom odnosu u kojemu mogu razviti kvalitetnu komunikaciju s učiteljem i interakciju sa školom.

Istraživanje je također pokazalo da i učitelji imaju razvijene pozitivne stavove o školskom kurikulumu, da roditeljsku uključenost percipiraju važnom, ali ne važnijom od roditelja, te da učitelji razredne nastave i oni s manje godina radnog iskustva imaju pozitivnije stavove prema školskom kurikulumu i roditeljsku uključenost smatraju višom od učitelja predmetne nastave. Stoga bi bilo dobro istražiti koji su razlozi učiteljske indiferentnosti, tj. izbjegavanja komunikacije i uključivanja roditelja, odnosno koje su to prepreke koje ih u tome ograničavaju, tj. sputavaju.

Kao i u rezultatima već provedenih istraživanja, pokazalo se da mlađi roditelji čija djeca pohađaju niže razrede osnovne škole imaju pozitivnije stavove prema školskom kurikulumu i da su više uključeni u školske aktivnosti. Također se pokazalo da roditeljska uključenost pada s prelaskom djeteta u viši razred te da u školskim aktivnostima više sudjeluju majke, što je i u skladu s očekivanjima, ali i rezultatima istraživanja autorica Carlson i Corcoran (2001, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006), koje je pokazalo da su majke više uključene u obrazovanje djeteta te da je za djetetov kognitivni razvoj i školski uspjeh neophodno važna emocionalna i ekonomska stabilnost u obitelji, poticajna sredina i majčina roditeljska vještina. Stoga bi bilo dobro istražiti razloge zbog kojih se roditeljska uključenost i interes smanjuju te kako u obrazovanje što više uključiti oba roditelja.

Na temelju tih rezultata može se zaključiti da je neophodna edukacija obiju skupina ispitanika o školskom kurikulumu i važnosti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Budući da nema globalnog, zakonski propisanog standardiziranog mjernog instrumenta kojim bi se preispitala kvaliteta partnerskog odnosa i zadovoljstvo svih sudionika odgojno- obrazovnog procesa, na učiteljima je da individualno procijene njezinu važnost i afirmiraju se.

Kroz edukativne programe učitelji, a zatim i roditelji, mogu shvatiti važnost različitih vrsta roditeljske uključenosti u sve aspekte školskog života bez obzira na dob učenika te raznim metodama poboljšati komunikaciju i suradnju kako bi se razvili djetetov interes, motivacija i samostalnost za školske i izvanškolske sadržaje. Jedan od takvih programa pod nazivom *Program školskih zadataka (TIPS)* spominju autori Epstein i Van Voorhis (2001) koji potiče komunikaciju na način da učitelji zadaju domaću zadaću koja uključuje obiteljsku interakciju. Rezultati istraživanja ovog programa, u razrednim odjelima u kojima se provodio, potvrdili su veću

uključenost roditelja u učenje, čak i među starijim učenicima i učenicima iz obitelji niskog socioekonomskog statusa. Važnost školskih programa potpore za razvoj suvremenog kurikuluma čije djelovanje mora postati sastavni dio odgojno-obrazovnog djelovanja škole naglašava i Patrikakou (2016). Ti programi podrazumijevaju dodatno savjetovanje i rad učitelja i učenika te uključivanje roditelja u takav oblik rada i praćenja školskog napretka djeteta.

Procesu oblikovanja školskog kurikuluma treba pristupiti na razini obrazovne politike kroz nacionalne kurikulumске dokumente koji će jasno propisivati obvezu njegove izrade i smjernice za razvoj jer on predstavlja identitet škole i lokalne zajednice. Na taj način školski kurikulum postao bi sastavni i neizostavan dio odgojno-obrazovnog procesa, važnog za rad i razvoj škole, a ne kao sada, iako je propisan Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) te Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011) samo obveza koja se s istim sastavnicama i strukturom ponavlja na početku svake školske godine.

Izradom kvalitetnog i sadržajnog školskog kurikuluma planiranog prema potrebama škole i zajednice može se povezati predmetne kurikulume kroz koje se prožimaju raznovrsne međupredmetne teme te tako ostvariti ishode učenja i prilagoditi ih potrebama i interesima učenika. Budući da uloga škole nije samo obrazovne nego i odgojne prirode, u njoj se paralelno s obrazovanjem odvija i usvajanje sustava vrijednosti kako na individualnoj tako i na društvenoj razini. Bitno je pritom voditi računa o važnosti neposredne komunikacije uživo prilikom planiranja i provedbe aktivnosti kako među učenicima ne bi došlo do poteškoća u društvenoj interakciji i socijalizaciji, umijeću rješavanja sukoba ili emocionalnih problema. Sve je te odgojno-obrazovne ishode moguće rješavati kroz aktivnosti školskog kurikuluma usmjerene na „razvoj stvaralaštva, odnosno kreativnosti, zajedništva, cjelovitog razvoja ličnosti uz naglašenu psihomotornu i afektivnu domenu, samostalnosti, odgovornosti, povezivanju škole sa zajednicom i obiteljskim domom, izvanškolskim aktivnostima i s ciljem razvoja svih učenikovih potencijala“ (Koludrović i Rajić, 2021).

Suvremeni kurikulum treba pratiti svakodnevne globalne promjene u svijetu kako bi se škole i svi sudionici odgojno-obrazovnog sustava, kroz nov pristup obrazovanju, mogli što brže i bolje prilagoditi iznenadnim, nepredviđenim situacijama koje suvremeno doba donosi. U tom procesu veliku ulogu imaju učitelji, a samim time i njihova razina digitalne pismenosti i kompetentnosti te

potreba cjeloživotnog stručnog usavršavanja koja im omogućava praćenje promjena i organizaciju suvremenog nastavnog procesa (Jukić i Škojo, 2021).

Kroz proces samovrednovanja škole mogu samostalno raditi na razvoju karakteristika koje su se u istraživanjima Lashway (2002) i Bergenson (2007) pokazale uspješnima: jasno zacrtan cilj razvoja i djelovanja škole, visoki standardi i realna očekivanja za sve učenike, čvrsto i djelotvorno školsko vodstvo, visok stupanj suradnje i komunikacije, program i poduka prema državnim standardima, često nadziranje učenja i poučavanja učenika, stručno usavršavanje djelatnika, motivirajuća okolina te visok stupanj roditeljske i društvene uključenosti.

Stoga se može zaključiti da rezultati ovog istraživanja generiraju nekoliko smjerova za buduća istraživanja.

- Potrebno je na nacionalnoj razini naglasiti važnost i ulogu školskog kurikuluma te razraditi kurikulumsku strukturu za njihovu izradu na institucionalnoj razini te ispitati postoji li od strane roditelja i škole interes za poboljšanjem komunikacije i većim uključivanjem roditelja u obrazovanje i školski kurikulum kako na razini pojedinih škola tako i na nacionalnoj razini.
- Potrebno je prikupiti informacije o interesima roditelja i škole kako bi se znalo u kojem smjeru treba razvijati komunikaciju i partnerski odnos, ali i informirati i educirati javnost o važnosti izrade, strukturi, sadržajima i realizaciji školskog kurikuluma. Za navedeno po potrebi bi se moglo provoditi standardizirano ispitivanje s čijim bi rezultatima škole dobile točne smjernice za razvoj i planiranje aktivnosti u školskom kurikulumu.
- Potrebno je kroz longitudinalne studije kontinuirano pratiti promjene da bi se razumjelo kako te varijable međusobno djeluju tijekom vremena na roditeljsku uključenost i stavove prema školskom kurikulumu te ispitati odnose među varijablama. Na taj se način mogu unositi promjene u skladu s vremenom i razvojem kako bi se neprestano unaprjeđivao odnos između škole, roditelja i zajednice kao sukreatora školskog kurikuluma.

VII. LITERATURA

Abangma, M. A. (1981). *A study of primary teachers attitudes towards the ruralisation of school curriculum in English-speaking Cameroon*. Doctoral thesis , Institute of Education, University of London.

<https://www.researchgate.net/publication/282511053_Teachers'_perceptions_of_constructivist_curriculum_change_as_a_predictor_of_their_perceptions_of_the_implementation_of_constructivist_teaching-learning_activities>_(15.12.2020.)

Adler, P. S. i S. Kwon (2002). Social Capital: Prospects for a New Concept. *Academy of Menagement Review* 27, 17 - 40.

Al.qomoul, M. i Al.roud, A. (2017) Impact of Hidden Curriculum on Ethical and Aesthetic Values of Sixth Graders in Tafila Directorate of Education Department of Curricula and Instruction. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6 (1), 35–44 <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157434.pdf>> (21.11.2020.)

Alismail, H. A. i McGuire, P. (2015). 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. *Journal of Education and Practice*, 6 (6), 150–154.

Ajduković, M., Rajhvajn Bulat, L., Sušac, N. i Vejmelka, L. (2020). Subjektivna dobrobit djece u Hrvatskoj. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku

Ajzen, I., Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27 (1), 41–57.

Ajzen, I. I Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predisting social behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Ames, C., de Stefano, L., Watkins, T. i Sheldon, S. (1995). *Teachers' school-to-home communications and parent involvement: The role of parent perceptions and beliefs*. Baltimore, MD: Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED383451.pdf>> (15.2.2021.)

Ames, C. (1993). How school-to-home communications influence parent beliefs and perceptions. *Equity and Choice*, 4 (3), 44–49.

Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. Ed: Roberts, G. C. (Ed.), *Motivation in sport and exercise*.161–176. Human Kinetics Books.

Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.

Andrilović, V., Čudina, M. (1988). *Psihologija učenja i nastave*, Zagreb: Školska knjiga

Anyon, J. (1980). Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *The Journal of Education*, 162 (1), 67–92 <https://www.jstor.org/stable/42741976?seq=1> (15.12.2020.)

Apple M. W. (1992.) *The Text and Cultural Politics*. *SAGE Journals* <<https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X021007004>> (15.10.2020.)

Apple, M. W. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga

Arsenault, J. E. (1991). *A comparative study of teachers' attitudes toward parent involvement in the schools*. University of Massachusetts Amherst. Doctoral Dissertation

<<https://www.proquest.com/openview/6921f5b0498399c0b2d62614f7813443/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>> (27.7.2021.)

Aronson, E., Wilson, T.D. i Akert, R.M. (2005). *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate.

Altschul, I. (2011). Parental Involvement and the Academic Achievement of Mexican American Youths: What Kinds of Involvement in Youths' Education Matter Most? *Social Work Research*, 159-170.

Auerbach, S. (2007). From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of workingclass families of color, *Urban Education*, 42 (3), 250-283.

Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoški istraživanja* 4 (2), 217-231.

Babić, Z. (2004). Participacija i ulaganje u obrazovanje u Hrvatskoj. *Privredna kretanja i ekonomska politika* 14 (101), 28-53. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=28883> (21.1.2021.)

Balli, S. J., Demo, D. H. i Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47, 149-157.

Bandura, A., (1997). *Self-efficacy; The Exercise of Control*. New York: Freeman

Baranović, B., Domović, V., Matic, J., Puzić, S. i Vizek Vidović, V. (2015). Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i drugim europskim zemljama U: Baranović, B. (ur.), *Školski kurikulum: Teorijski i praktični aspekti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. 15-21.

Baranović, B., (2006). Nacionalni kurikulum u europskim zemljama i Hrvatskoj: komparativan prikaz. *Sociologija i prostor : časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 44, 172/173 (2/3)

Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49 (4), 193-224.

- Barros, R. (2012) From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. *European journal for Research on the Education and Learning of Adults* 3 (2), 119-134.
http://www.pedocs.de/volltexte/2012/6741/pdf/RELA_2012_2_Barros_From_lifelong_education.pdf (28.1.2022.)
- Barton, P. E., Coley R. L. i Wenglinski, H. (1998). *Order in the classroom: Violence, Discipline and Student Achievement*. Princeton NJ: Educational Testing Service
 <<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/PICORDER.pdf>> (12.11.2021.)
- Basyiruddin, M i Rukayah, Z. (2020) Teaching Strategies as a Powerful Hidden Curriculum: A Review Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 397, 765–769
- Bašić, S. (2000), Koncept prikrivenog kurikulumu. *Napredak*, 141 (2), 170-180.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju; kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), 22-44.
- Bauch, P. A. i Goldring, E. B. (2000). Teacher work context and parent involvement in urban high schools of choice. *Educational Research and Evaluation*, 6, 1 – 23.
- Bay, E., İlhan, M., Aydın, Z., Kinay, I., Yiğit, C., Kahramanoğlu, R., Kuzu, S. i Özyurt, M. (2014). An Investigation of Teachers' Beliefs about Learning. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 16 (3)
- Becher, R. M. (1986). Parent involvement: A review of research and principles of successful practice. *Current topics in early childhood education*, 6, 85-122
- Becker, H. J. i Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Bergenson, T. (2007). *Nine Characteristics Of High-Performing Schools*. Washington: The Office of Superintendent of Public Instruction
- Berthelsen, D. i Walker, S. (2008) Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41.
- Bertović, N., Kokanović, T. I Opić, S. (2019). Alternativne pedagogogije u školskim ustanovama. U: Klasnić, I. (ur.) *Pedagogija i psihologija: od ispravljanja nedostataka do poticanja osobnih snaga i vrlina*. 31-46, Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Bjelobrk, V. (2020). Uloga medija u procesu socijalizacije mladih i adolescenata. *Magistra Iadertina*, 15 (1), 41-56.
- Blake B. i Pope T. (2008). Developmental Psychology: Incorporating Piaget's and Vygotsky's in Classrooms. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education* 1, 59-67.

Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 5, 119-131.

Bloomer, M. (1997). *Curriculum making in post – 16 education*. London and New York: Routledge.

Bognar, L. (2007). Pedagogija u razdoblju postmoderne. U: Previšić, V., Šoljan, N. i Hrvatić, N. (ur.) Zbornik radova I. Kongresa pedagoga Hrvatske *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. 28-40, Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Bognar, B. i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20 (1), 137-168.

Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22 (2), 9-37

Bolstad, R. (2004). *School-based curriculum development: principles, processes, and practices*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research

Bolton, G. (2005). *Reflective Practice, Writing and Professional Development*. London: SAGE Publication Ltd

Bouffard, S.M. i Weiss, H.B. (2014). Families, time, and learning. Ed: Weiss, H.B., Lopez, M.E., Kreider, H. i Chatman-Nelson, C. (ed.), *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological systems framework*. 134-139, Los Angeles, CA: Sage.

Bourdieu, P. (2003). Participant Objectivation, *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9 (2), 281-294.

Bradley, R H., Caldwell, B. M., i Rock, S. L. (1988). Home environment and school performance: A ten year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, 852-867.

Brajša, P. (1995). Očevi, gdje ste? *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 4 (4 - 5), 18-19.

Bradley, R. H. i Caldwell, B. M. (1984). The HOME Inventory and family demographics. *Developmental Psychology*, 20 (2), 315-320. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.20.2.315>

Braslavsky, C. (2003). Teacher Education for Living together in the 21st Century, *Journal of Research in International Education*, 2 (2), 167-183.

Bratanić, M. (2002). *Paradoks odgoja: studije i eseji*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada

Bronfenbrenner U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological Models of Human Development. Ed: *International Encyclopedia of Education*, vol. 3, 2nd. Ed. Oxford: Elsevier. Reprinted in: M. Gauvain, M. Cole (ed.), *Readings on the development of children*. 37-43, 2nd Ed. New York: Freeman.

Bruggencate, G., Luyten, H. i Scheerens, J. (2012), Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference?, *SAGE Journals*, 48 (4), 699-732. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X11436272>> (15.11.2020.)

Brust Nemet, M., Vrdoljak, G. i Livaja Budaić, V. (2021). Parenting Style and the Active Involvement of Fathers in Child-Rearing. *JAHHR*, 12/1, (23)

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Studentska prosudba učinkovitosti integrativnog učenja. *Odgojne znanosti*, 9 (2), 147-160.

Buljubašić - Kuzmanović, V. (2012), Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagojska istraživanja*, 9 (1/2), 191-208.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014), Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 95-107.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2015). Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik*, 64 (2), 43-55.

Burušić, J., Babarović, T. i Šakić, M. (2009). Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: rezultati empirijske provjere. *Društvena istraživanja*, 18 (4 - 5), 605-624.

Canzi, E., Danioni, F.V., Parise, M., Lopez, G., Ferrari, L., Ranieri, S., Iafrate, R., Lanz, M., Regalia, C. i Rosnati, R. (2021). Perceived Changes in Family Life During COVID-19: The Role of Family Size. *Family Relations*, 70 (5), 1303-1311. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/fare.12579>> (7.2.2022.)

Cappella, E., Jackson, D. R., Bilal, C., Hamre, B. K. i Soulé, C. (2011). Bridging mental health and education in urban elementary schools: Participatory research to inform intervention development. *School Psychology Review*, 40 , 486-508.

Carlson, M. J. i Corcoran, M. E. (2001). Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 63 (3), 779-792. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2001.00779>

Ceka, A. i Murati, M. (2016). The Role of Parents in the Education of Children. *Journal of Education and Practice*, 7 (5), 61-64.

Chaabane, S., Doraiswamy, S., Chaabna, K., Mamtani, R. i Cheema, S. (2021). The Impact of COVID-19 School Closure on Child and Adolescent Health: A Rapid Systematic Review. *Children*, 8 (5), 415

- Chabot, D. i Chabot, M. (2006). *Emotional Pedagogy: To Feel in Order to Learn - Incorporating Emotional Intelligence in Your Teaching Strategies*. Victoria, BC, Canada: Trafford. <<https://www.amazon.com/Emotional-Pedagogy-Michel-Chabot-Daniel/dp/1412042194>> (27.2.2021.)
- Cheung, C. S. i Pomerantz, E. M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, 104, 820-832.
- Christenson, S. L. i Sheridan, S. M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Cindrić, M., Miljković, D. i Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
- Clinton, J. i Hattie, J. (2013) New Zealand students' perceptions of parental involvement in learning and schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 33 (3), 324-337.
- Coldron, J., Smith, R. (1999), Active location in teacher's construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31 (6), 711-726.
- Coleman, J. (1988.) Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Comer, J. P. (1988). Educating Poor Minority Children. *Scientific American* 259, 42-48.
- Comer, J. P., Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in school: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91 (3), 271-277.
- Connell, J.P., Spencer, M.B. and Aber, J.L. (1994) Educational Risk and Resilience in African-American Youth: Context, Self, Action, and Outcomes in School. *Child Development*, 65, 493-506. <https://doi.org/10.2307/1131398>
- Cotton, K. i Wikeland, K. R. (2000). *Parent Involvement in Education*. School Improvement Research Series <<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/3/cu6.html>> (23.7.2021.)
- Crano, W. D. i Prislín, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57, 345-374.
- Crisain, A. (2000). *Prijedlog nacрта za razvoj kurikuluma*. Bukurešt: Center Education
- Cronin, D. (2008) *Public Policy and Parental Engagement in Education*. Fellowship Report, The Winston Churchill Memorial Trust of Australia <https://www.churchilltrust.com.au/site_media/fellows/CRONIN,_Danielle_2008.pdf> (30.11.2021.)
- Cubukcu, Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practic*, 12 (2), 1528-1536. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ987859.pdf>> (2.12.2020.)

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*, Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga

Ćurković, N., Krašić, S. i Katavić, I. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Odgojno-obrazovne teme 3*, (5), 5-24.

Dauber, S. L. i Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. U: Chavkin, N. F. (ur.). *Families and schools in a pluralistic society*. 53-72, Albany: State University of New York Press.

Dalin, P. (2005). *School Development Theories and Strategies*. New York: Continuum <https://books.google.hr/books?id=nqTXyhukgGIC&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false> (27.2.2021.)

Dearing, E., Sibley, E., Nguyen, H.N. (2015). Chapter 2, Achievement Mediators of Family Engagement in Children's Education: A Family–School–Community Systems Model, Sheridan, S., Moorman, E. (ed.) *Processes and Pathways of Family-School Partnerships Across Development*, Springer International Publishing Switzerland, 30-52.

Davis – Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19 (2), 294-304.

Delors, J. (1998). *Učenje - blago u nama*. Zagreb: Educa.

Desforges, C. i Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.

Deutcher, R., Ibe, M.A. (2003.) *Relationships Between Parental Involvement and Children's Motivation*. Lewis Center for Educational Research, Apple Valley, California Pristupljeno 26. listopada 2021. na <http://www.lewiscenter.org/>

Devore, S i Bowers, B. (2006). Childcare for Children With Disabilities: Families Search for Specialized Care and Cooperative Childcare Partnerships. *Infants and Young Children* 19 (3), 203-212.

<https://www.researchgate.net/publication/232240326_Childcare_for_Children_With_Disabilities_Families_Search_for_Specialized_Care_and_Cooperative_Childcare_Partnerships> (25.2.2021.)

Dewey, J. (1966), *The Child and the Curriculum*. The University of Chicago Press Chicago, London. <<http://www.archive.org/details/childandcurricul00deweuoft>> (25.1.2021.)

D'Haem, J., Griswold, P. (2017). Teacher educators' and student teachers' beliefs about preparation for working with families including those from diverse socioeconomic and cultural backgrounds. *Education and Urban Society*, 49, 81-109. <<https://doi.org/10.1177/00131245166306032>> (27.7.2021.)

Dishion, T. J. (2011). Promoting academic competence and behavioral health in public schools: A strategy of systemic concatenation of empirically based intervention principles. *School Psychology Review*, 40, 590-597.

Domović, V., (2009). Kurikulum – osnovni pojmovi. U: Vizek – Vidović, V. (ur.), *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Priručnik za visokoškolske nastavnike. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 19-32. <http://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/Studiji_studiranje/Cjelozivotno/Podrska_nastavnicima/UPraVO/Vizek-Planiranje_kurikuluma.pdf> (15.2.2020.)

Driessen, G., Smit, F., i Slegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 509-532. <<https://doi.org/10.1080/01411920500148713>> (29.1.2021)

Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D. i Kelly, D.R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087-1101.

Dumais, S. A. (2002). Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 75, 44-68.

Duncan, G. J. i Murnane, R. J. (2011). *Whither opportunity? Rising inequality, schools, and children's life chances*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

Dunst, C. J., Trivette, C. M. (2010). Family – centered helping practices, parent – professional partnerships, and parent, family, and child outcomes. Christenson, S. L., Rechly, A.L. (ed.) *Handbook of school – family partnership*, Taylor and Francis, 362-379 .

Durlak, J. A., i DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327-350.

Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. New York, NY: Ballantine.

Đekić, R. (2016). *Uloga očeva u razvoju i odgoju djeteta*. Završni rad. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu%3A77/datastream/PDF/view> (28.10.2022)

Đurek, V., Lakovnik, V., Marijanović, M. i Vlahović, K. (2014). Poticajno okruženje za razvoj poduzetničkih kompetencija i cjeloživotno učenje. *Zbornik sažetaka i radova 10. kongresa edukacijskih rehabilitatora s međunarodnim sudjelovanjem*, 238-240.

Eccles, J. S. i Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. U: A. Booth, i J. Dunn (ur.). *Family–school links: How do they affect educational outcomes?* 3 – 34, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory. Eye on Education*. New York, NY: Guilford Press.

- Ellis, A. K. (2013). *Exemplars of Curriculum Theory*, New York: Routledge.
- Emerson, L., Fear, J., Fox, S. i Sanders, E. (2012). 'Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research'. *A report by the Australian Research Alliance (ARACY) for Children and Youth for the Family-School and Community Partnerships Bureau*. Canberra.
- <<http://www.familyschool.org.au/files/3313/7955/2295/parental-engagement-in-learning-and-schooling.pdf>> (2.12.2021.)
- Englund, M. M., Luckner, L. A., Whaley, G. J. L. i Egeland, B. (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance, *Journal of Educational Psychology*, 4, 723-730.
- Epstein, J. (1984). Meeting demands for excellence. *Educational Horizons*, 62 (2), 70-72.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement, *Elementary School Journal*, 86, 278-294.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. U: K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann i F. Lasel (ur.). *Social intervention: Potential and constraints*, 121-136. New York: Walter de Gruyter
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15, 99-126.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research*, 5 , 261-276.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships—Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9), 701-712.
- Epstein, J. L. i Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 289-303.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. i Voorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Second edition, Thousand Oaks, CA
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B., S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., Van Voorhis, F. L., Martin, C. S., Thomas, B. G., Greenfield, M. D., Hutchins, D. J. i Williams, K. J. (2009). *School, Family, and Community Partnership: Your Handbook for Action*, Third Edition and Handbook CD. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J. L. i Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36, 181-193.

Epstein, J. L. (2011). School, family and community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan – SAGE Journal*, 76 (9), 701-712.

<<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0031721711009200326>> (17.1.2022.)

Epstein, J. L. i Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95 (5), 308-318.

Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi*, 19 (1), 143-161. <<https://hrcak.srce.hr/94726>> (21.1.2020.)

Euler, M. i Freese, J. (2012), A New Perspective to Integrate Different Social Capital Concepts. *International Journal of Social Inquiry*, 5 (1-2), 3-24. <https://www.researchgate.net/publication/236272755_A_New_Perspective_to_Integrate_Different_Social_Capital_Concepts> (22.1.2021.)

Fan, X. i Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 13 (1), 1-22.

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., i Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.

Farah, M., Betancourt, L., Shera, D., Savage, J., Giannetta, J., Brodsky N.L i Hurt H. (2008). Environmental stimulation, parental nurturance and cognitive development in humans. *Developmental Science*, 11, 793-801.

Fazio, R. H. (1989). The Role of Attitude in the Attitude to Behavior Process. *Journal of Consumer Research*, 16 (3), 280-289.

Feng, X., Harkness, S., Super, C. M., et al. (2020). Parents' concepts of the successful schoolchild in seven western cultures. In S. Harkness and C. M. Super (Eds.), *Cross-Cultural Research on Parents: Applications to the Care and Education of Children. New Directions for Child and Adolescent Development*, 170, 1-28. <https://www.researchgate.net/publication/341872559_Parents'_Concepts_of_the_Successful_School_Child_in_Seven_Western_Cultures> (20.11.2021.)

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications Ltd.

Fine, M. J. (1984). Parent involvement. In J. E. Ysseldyke (Ed.), *School psychology: The state of the art*, 195-224 . Minneapolis: National School Psychology Training Network.

Fouad, N. A. (1995). Career Linking: An Intervention to Promote Math and Science Career Awareness. *Journal of Counseling and Development*, 73 (5), 527-534.

Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem solving behavior and its impact on children's performance. *Child Development*, 61, 113-126.

Fukuyama, F. (2000.) *Social Capital and Civil Society*. IMF Working Paper <<http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforms/fukuyama.htm>> (25.1.2021.)

Fullan, M. (1999). *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press.

Gazibara, S. (2018). *Aktivno učenje kao didaktičko - metodička paradigma suvremene nastave*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet

Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research & Practice*. New York: Teachers College Press.

George, D. i Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Boston: Pearson.

Gerich, M. (2016). *Teachers' Counseling Competence in Parent-Teacher Talks Modeling: Intervention, Behavior-Based Assessment*. Dissertation Technische Universität Darmstadt. Springer

Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*, Zagreb: Educa

Giroux, H. A. (2001). Cultural Studies as Performative Politics. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*. 1 (1), 5-23. <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/153270860100100102>> (27.2.2021.)

Glatthorn, A. A. (2009). Aligning the Curriculum. U: Glatthorn, A. A. i Jailall, J. M. (ur.) *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What is Taught and Tested*. Thousands Oaks, California: Corwin Press, 109-119.

Glaser, W. (2005). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (2012). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Transaction Publishers

Glatthorn, A. A. (2000). *The principal as curriculum leader: Shaping what is taught and tested (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Goodall, J. (2018). Learning-centered parental engagement: Freire reimaged. *Education Review*, 70 (5), 603-621. <<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1358697>> (27.7.2021.)

Goodall, J., Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational Review*, 66 (4), 399-410. <<https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>> (27.7.2021.)

Gopinathan, S. i Deng, Z. (2006). Fostering School-Based Curriculum Development in the Context of New Educational Initiatives in Singapore. *Planning and Changing*, 37 (1-2) 93-110.

<https://www.researchgate.net/profile/Zongyi_Deng/publication/234768669_Fostering_School-Based_Curriculum_Development_in_the_Context_of_New_Educational_Initiatives_in_Singapore/links/564c9c1d08ae635cef2a7460/Fostering-School-Based-Curriculum-Development-in-the-Context-of-New-Educational-Initiatives-in-Singapore.pdf> (27.12.2020.)

Gordon, I. (1978). *The effects of parent involvement on schooling*. Paper presented at the annual conference of Association for Supervision and Curriculum Development, San Francisco, CA.

Gordon, M. F. i Louis, K. S. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116, 1-31.

Gravetter, F. i Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.

Gordon, M. F. i Louis, K. S. (2009). Linking parent and community involvement with student achievement: Comparing principal and teacher perceptions of stakeholder influence. *American Journal of Education*, 116, 1-31.

Grgić, B. (2015). *Kurikulum suvremene škole*. Završni rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. <<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:185955>> (28.1.2022.)

Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. i 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*, 9, 532-544.

Greenberg, P. (1989). Parents as partners in young children's development and education: A new American fad: Why does it matter?. *Young Children*, 44 (4), 61-75.

Greene, B. (1996). *Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola*. Zagreb: Alinea

Grolnick, W. S. i Raftery-Helmer, J.N. (2015). Core Components of Family–School Connections: Toward a Model of Need Satisfying Partnerships. *Foundational Aspects of Family-School Partnership Research*, 1, 15-34.

Grolnick, W. S., i Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. I Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.

Günther-Bel, C., Vilaregut, A., Carratala, E., Torras - Garat, S. i Pérez-Testor, C. (2020). A Mixed-method Study of Individual, Couple, and Parental Functioning During the State-regulated COVID-19 Lockdown in Spain. *Family Process*, 58 (3), 1060-1079. <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/famp.12585>> (7.2.2022.)

- Gutman, L. M., Midgley, C. (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29 , 233-248.
- Han, Y. S. i Jun, W. P. (2013). Parental Involvement in Child's Development: Father vs. Mother. *Open Journal of Medical Psychology*, 2, 1-6. <https://www.researchgate.net/publication/269793549_Parental_Involvement_in_Child's_Development_Father_vs_Mother> (29.10.2021.)
- Hamilton, D. (1999). *Learning about Education*. Open University Press. Philadelphia
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society*. New York: Teachers College, Columbia University
- Harris, A. i Goodall, J. (2008). Do parents know they matter Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50 (3), 277-289.
- Harrison, M. (1981). School – Based Curriculum Decision Making: A Personal Viewpoint, *Curriculum Perspectives*, 2 (1), 173-198.
- Harvard Family Research Project. (2006). *A Network of Supports for Children and Youth From Birth Through Adolescence* <https://www.gse.harvard.edu/hfrp/index.html> (14.11.2021.)
- Handelzaltz, A. (2009). *Collaborative curriculum development in teacher design teams*. Entshede: Thesis University of Twente.
- Hayes, A. F. (2012). PROCESS: A versatile computational tool for observed variable mediation, moderation, and conditional process modeling. <http://www.afhayes.com/public/process2012.pdf> (14.7.2021.)
- Henderson, A., i Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T., Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family and community connections on student achievement*. Austin, TX: Southwest Educational Laboratory.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education <<https://eric.ed.gov/?id=ED315199>> (14.7.2021.)
- Health, J. G. (2020). Reopening schools after the COVID-19 lockdown. *Journal List*, 10 (1) <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7321012/>> (6.2.2022.)
- Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa
- Hercigonja, Z. (2020). Roditelji i nastavnici – odgojni partneri. *Varaždinski učitelj - digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 3 (3)

Henrich, C., i Gadaire, D. (2008). Head Start and Parent Involvement. *Infants and Young Children*, 21, 56 - 69. <<https://doi.org/10.1097/01.IYC.0000306373.48038.e6>> (29.1.2022.)

Herrington, J. i Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: 10 suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44 (3), 219-236.

Hewstone, M. i Stroebe, W. (2003). *Socijalna psihologija europske perspektive*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Hicks, D. i Holden, C. (2007). *Teaching the Global dimension*. Oxon: Routledge.

Hickman, C. W., Greenwood, G. i Miller, D. M. (1995). High school parent involvement: Relationships with achievement, grade level, SES, and gender. *Journal of Research & Development in Education*, 28, 125-134.

Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.

Hill, N. E., i Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and childrens academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13 (4), 161-164.

Hill, N. E. i Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45, 740-763.

Holt, J. i Campbell, C. (2004). The influence of school policy and practice on mathematics achievement during transitional periods. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (23); <<https://epaa.asu.edu/epaa/v12n23/>> (15.1.2021.)

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, C., i Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.

Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education?. *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. i Closson, K. E. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications, *Elementary School Journal*, 106 (2), 105-130.

Hornby, G. (2011). Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships. *Springer Science & Business Media*, Berlin, Heidelberg.

<https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8379-4> (15.1.2021.)

Hornby, G. i Witte, C. (2010). Parent Involvement in Rural Elementary Schools in New Zealand: A Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 771-777.

Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 385-412.

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2020). Leksikografski zavod Miroslav Krleža. <<https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=44727>> (31.1.2021.)

Israel, Glenn D., Beaulieu, Lionel J., Hartless Glen (2001), The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66 (1), 43-68.

Ito, T., Kubota, K. I Ohtake, F. (2020). Long-term consequences of the hidden curriculum on social preferences, *The Japanese Economic Review*, 71 (4) <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs42973-019-00033-8>> (20.12.2020.)

Ignjatović, S. (2008). Fukujamino shvatanje socijalnog kapitala i sociologija. *Institut društvenih nauka*, 50 (1), 1-19.

Institut za društvena istraživanja, (2021). Projekt Nacionalno praćenje učinaka pandemije bolesti Covid-19 i potresa iz 2020. godine na organizaciju odgojno-obrazovnih procesa i dobrobit učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj. MZOS. Zagreb

Joksimović, A., Vujačić, M. i Stanković, D. (2012). Teachers' implicit pedagogies and their initiatives for cooperation with parents. *Nastava i vaspitanje*, 61 (3), 432-446

Jones, I., White, C., Aeby, V., Benso, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education and Development*, 8 (2), 153-168.

Janika, T., Jankoa, T., Peškova, K., Knechta, P. i Spurna, M. (2018). Czech Teachers' Attitudes Towards Curriculum Reform Implementation. *Human Affairs*, 28, 54-70.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Educational Psychology*, 4, 437-447.

Johnson, Genevieve M. (2010), Internet Use and Child Development: The Techno-Microsystem, *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Newcastle, 10 (1), 32-43.

Jonjić, V. (2017). *Stavovi i stereotipi*. Završni rad. Split: Pomorski fakultet. <<https://repositorij.pfst.unist.hr/islandora/object/pfst%3A293/datastream/PDF/view>> (6.4.2021.)

Jose Sa, M. i Serpa, S. (2020). COVID-19 and the Promotion of Digital Competences in Education. *Universal Journal of Educational Research* 8 (10), 4520-4528. <<https://pdfs.semanticscholar.org/5017/4fb20c9d353ec81594b2e01b71a90601ab3c.pdf>> (6.2.2022.)

Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik*, 62 (4), 541-558.

Jukić, R. (2015). Roditelji kao sukonstruktori suvremenog kurikuluma. *Partnerstvo u odgoju i obrazovanju (sažetak skupa)*, 11-12.

- Jukić, R. (2019). Hidden Curriculum and School Culture as Postulates of a Better Society.. U: Lepičnik Vodopivec, J., Jančec, L., Štemberger, T. (ur.) *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education*. 1-22. USA: IGI Global,
- Jukić, R i Škojo, T. (2021). The Educational Needs of the Alpha Generation. U: Skala, Karolj (ur.) *Croatian Society for Information, Communication and Electronic Technology*. 616-621. Rijeka: MIPRO.
- Jukić, T. (2010). Odnos kurikuluma i nastavnog plana i programa. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (1), 54-66.
- Junačko, J. (2021). Jeste li online ili uživo?: obrazovni proces u vrijeme pandemije bolesti COVID-19. *Knjižničarstvo : glasnik Društva knjižničara Slavonije, Baranje i Srijema* , 25 (1-2), 139-160.
- Jung, E. i Han, H. S. (2013). Teacher outreach efforts and reading achievement in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 27, 93-110.
- Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V (ur), *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. 217-265. Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu: Školska knjiga.
- Jurić, V. (2010). Kurikulumski registar socijalnih kompetencija u društvenim i školskim okvirima. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 177-189.
- Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima, *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 139-151.
- Jurčić, M. (2010). Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 97 (2), 205-218.
- Jurčić, M., Zrilić, S., Bedeković, V. (2011). Različitost u kontekstu suvremenog kurikuluma. *Školski vjesnik*, 60 (2), 45-67.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77-91.
- Juul, J. (2008). *Život u obitelji*. Zagreb: Pelago
- Kasapoğlu, K. (2015). Teachers' perceptions of constructivist curriculum change as a predictor of their perceptions of the implementation of constructivist teaching–learning activities. *Asia Pacific Education Review*, 16 (4), 565-577.
- Kalina, C. i Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130 (2), 241-250.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 24, 163-204.

Katz, L.G. i McClellan, D.E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for the Education of Young Children.

Kelly, A. V. (2011). *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.

Kendall, J. S. i Marzano, R. J. (1997). Content Knowledge. A Comprehensive Guide to Designing Standards-Based Districts, Schools, and Classrooms. *NASSP Bulletin*, 81 (590), 120-121.

Kettler, T. (2021). *Modern Curriculum for Gifted and Advanced Academic Students*. Routledge. New York

Kind, P., Jones, K., Barmby, P. (2007). Developing attitudes towards science measures. *International Journal of Science Education*, 29 (7), 871-893.

Kirchner, P. A., Sweller, J. i Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational psychologist*, 41 (2), 75–86.

Klaić, B. (1988). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb. Matica hrvatska

Klarin, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Kocayörük, E. (2016). Parental Involvement and School Achievement. *International Journal of Human and Behavioral Science* 2 (2), 1-7. <https://www.researchgate.net/publication/309161037_Parental_Involvement_and_School_Achievement> (27.7.2021.)

Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 123-140.

Koludrović, M. (2018). Suvremene odrednice obrazovanja odraslih. U: M. Koludrović i M. Vučić (ur.), *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih, 13-32.

Koludrović, M. i Rajić, V. (2019). Što je (ne)suvremeno u suvremenoj školi? U: Klasnić, I. (ur.) *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO Pedagogija i psihologija: od ispitivanja nedostataka do poticanja osobih snaga i vrlina*. 139-169. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Zagrebu

Koludrović, M. (2021). Važnost i vrste istraživanja u provođenju kurikulumskih reformi na nacionalnoj razini. U: Džinović, V. i Nikitović, T. (ur.) *Kvalitativna istraživanja kroz discipline i kontekste: osmišljavanje sličnosti i razlika*. 97-100. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta

Koludrović, M. i Rajić, V. (2021). Razvoj i uloga školskog kurikuluma u Republici Hrvatskoj: Povijesno-komparativna analiza, *Metodički ogledi*, 29 (2), 11-36.

Komro, K. A., Flay, B. R., i Bigland, A. (2011). Creating nurturing environments: A sciencebased framework for promoting child health and development within highpoverty neighborhoods. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 14 (2), 111-134.

Köning, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa

Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici – partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 22 (2), 227-234.

Kranželić, V. i Ferić Slehan, M. (2008.). Kvaliteta školskog okruženja u percepciji roditelja: temelj partnerstva škole – obitelji – zajednice. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16 (2), 124-137.

Kraus, S. J. (1995). Attitudes and the prediction of behaviour: A meta-analysis of the empirical literature. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21 (1), 58-75. <<https://doi.org/10.1177/0146167295211007>> (5.8.2021.)

Krolo, K., Marčelić, S. i Tonković, T. (2015). Roditeljski kulturni kapital kao odrednica kulturnih preferencija mladih, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (3): 329-340.

Kupiainen, S., Hautamaki, J., Karjalainen, T. (2009). *The Finnish Education System And PISA*. Helsinki: Helsinki University Print Bookstore.

Kurtines-Becker, C. (2008). Involving parents. *New Teacher Advocate*, 16 (1), 10–1. <https://www.kdpconnect.org/jit/download.aspx?ProductNumber=NF08_KURTINESBECKER> (3.8.2021.)

Kumar, P. (2020). Concept of Curriculum -Traditional and Modern. Magadh University.

<<https://magadhuniversity.ac.in/download/econtent/pdf/Concept%20of%20Curriculum-Traditional%20and%20Modern..pdf>> (15.1.2022.)

Kutsar, D., Soo, K i Raid, K. (2018). International Survey of Children's Well-Being – an opportunity to develop child-centred statistics. https://www.researchgate.net/publication/324089223_International_Survey_of_Children's_Well-Being_-_an_opportunity_to_develop_child-centred_statistics (31.10.2022.)

Lamb, E.M. (2010). *The Role of the Father in Child Development* (Fifth Edition). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.

Lashway, L. (2002). Developing Instructional Leaders. *ERIC Digest*. <<https://eric.ed.gov/?id=ED466023>> (10.11.2021.)

Lasić, K. (2019). Škola kao odgojno – obrazovna ustanova. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/342365179_SKOLA_KAO_ODGOJNO-OBRAZOVNA_USTANOVA> (6.2.2022.)

Lareau, A., i Muñoz, V. L. (2012). "You're not going to call the shots": Structural conflicts between the principal and the PTO at a suburban public elementary school. *Sociology of Education*, 85, 201-218.

Lee, S. J. i Ward, K. P. (2020). Stress and parenting during the coronavirus pandemic. *Parenting in context*.
<https://www.parentingincontext.org/uploads/8/1/3/1/81318622/research_brief_stress_and_parenting_during_the_coronavirus_pandemic_final.pdf> (7.2.2022.)

Lemut, I., (2012). *Stavovi i promjena stava*, Završni rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet

Lepičnik Vodopivec, J. (2004). Ciljevi i sadržaj odgoja i obrazovanja za okoliš u predškolskim ustanovama. U: Golac, S., Husanović-Pejnović, D., Vrcić-Mataija, S., Kreković, M., Grahovac-Pražić, V. (ur.) 127 – 145. *Ekologija u odgoju i obrazovanju*. Gospić: Tisak Stajer-Graf.

Letschert, J. (2004). *The integrated person. How curriculum relates to new competencies*. Enschede: Netherlands Institute for Curriculum Development <<https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5575421/Introduction+YB+4+The+Integrated+Person.pdf>> (27.1.2021.)

Lewis, L. L., Kim, Y. A i Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234.

Liu, C. H. i Matthews, R. (2005). Vygotsky's philosophy: Constructivism and its criticisms examined. *International Education Journal*, 6 (3), 386 - 399.

Livazović, G. (2012), Povezanost medija i rizičnih ponašanja adolescenata. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (1), 1-132.
<https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=126640> (20.10.2020.)

Livazović, G., Alispahić, D. i Terović, E. (2015). Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike. Sarajevo: UNICEF BiH i Udruženje DUGA <https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf> (27.7.2020.)

Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause Learning Initiative*, 23 (1), 240-241.

Lopez, M.E. i Caspe, M. (2014). *Family engagement in anywhere, anytime learning*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Lukaš, M. i Gazibara, S. (2010). Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja. *Život i škola*, 24 (2), 210-229.

Lynch, K. (1989). *The hidden curriculum*. London: The Falmer Press.

- Lynch, J. (2019). Father Reflections on Their Involvement With Primary School Students: Connections to School Literacy Learning. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 66 (1), 396-416.
- Luster, T., Bates, L., Vandenbelt, M. i Nievar, M.A. (2004). Family advocates' perspectives on the early academic success of children born to low-income adolescent mothers. *Family Relations*, 53, 68-77.
- Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Magomedov, I. A. (2020). The negative and positive impact of the pandemic on education. *Journal of Physics: Conference Series*, 1691 <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1742-6596/1691/1/012134/pdf> (6.2.2022.)
- Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy - An Interview with Lella Gandini. Ed. C. P. Edwards, L. Gandini, i G. Forman (ed.), *The Hundred Languages of Children - The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. 49-97. London: Ablex Publishing Corporation
- Maleš, D. (1994). Različito shvaćanje suradnje roditelja i profesionalaca, *Napredak*, 135 (3): 342-349.
- Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 1 (21), 75-88.
- Maleš, D., Stričević, I. i Ljubetić, M. (2010). Osposobljavanje budućih pedagoga za rad s roditeljima, *Život i škola*, 56 (24), 35-44.
- Maleš D. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Margetić, D. i Krapac, D. (1992). Mjesto i uloga stručnog suradnika u osnovnoj školi: problemi i perspektive. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 133 (3), 317-322.
- Marsh, C.J., (1994). *Kurikulum*. Zagreb: Educa
- Marsh, C. J. (2003). *Planning, Management and Ideology. Key concepts for Understanding Curriculum 2*. London: Routledge Falmer.
- Marsh, C. J. i Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum*. New York: Routledge – Taylor i Francis Group.
- Martin, J. (2003). *How to motivate your child for school and beyond*. Sydney: Bantham Sydney

- Marušić, I., Ristić Dedić, Z., Pavin Ivanec, T. i Jurko, L. (2006). *Roditeljska suradnja sa školom: Pogledi roditelja i učitelja*. Istraživački izvještaj. Udruga roditelja KORAK PO KORAK.
- Marušić, I. (2007). Škola otvorena roditeljima – rezultati istraživanja, *Dijete, škola, obitelj*, 13 (1), 2-6.
- Massialas, B.G., (1988). *The Hidden Curriculum and Social Studies*. Florida State University, 61-78
- Matijević, M., (2007). Evaluacija u nastavnom kurikulumu škole. U: *Kurikulum. Teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, (ur.) Previšić, V., 309 – 349. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta i Školska knjiga
- Matijević, M. (2010). Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulumske teorije. U: Matijević, M. (ur.) 391 – 408. Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga
- Matijević, M., Bilić, V. i Opić, S. (2016). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga
- Matijević, M. i Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Mayer, R. E. (2004). Should there be a three-strikes rule against pure discovery learning? *American Psychologist*, 59 (1), 14-19.
- McNeil, J., (2014). *Contemporary Curriculum*. Los Angeles: University of California
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41, 363-377.
- McWayne, C. (2015). Family–School Partnerships in a Context of Urgent Engagement: Rethinking Models, Measurement, and Meaningfulness. *Research on Family-School Partnerships*, 1, 105-124.
- Meehan, C. i Meehan, P. J. (2018). Trainee teachers' perceptions about parent partnerships: Are parents partners? *Early Child Development and Care*, 188, 1750-1763. <<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1286334>> (27.7.2021.)
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, Tenth Edition. (2004). Partner. Springfield <<https://www.m-w.com/cgi-bin/dictionary?book=Dictionary&va=partner&x=0&y=0>> (20.11.2021.)
- Mikelić Preradović, N., Babić, M., Jelača, B., Kolarić, D. i Nikolić, V. (2018). *Integracija digitalne tehnologije u učenje i poučavanje i poslovanje škole*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/04/Prirucnik_Integracija-digitalnetehnologije-u-ucenje-i-poucavanje-i-poslovanje-skole.pdf (19.1.2022.)

- Miljak, A., (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235-249. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205392> (22.1.2020.)
- Miljak, A. (2005). Sukonstrukcija kurikuluma i teorije ranog odgoja i obrazovanja, *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 235-249. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205392 (21.7.2020.)
- Mijatović, A. (1999 a). Ishodišta i odredišta suvremene pedagogije. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. 13-38. Zagreb: Hrvatski pedagoškognjiževni zbor.
- Mijatović, A. (1999 b). Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. 39-79. Zagreb: Hrvatski pedagoškognjiževni zbor.
- Mijatović, A., (2003). Između empatije i profesionalnosti. U: Ličina, B. (ur.), *Učitelj – učenik – škola*, Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji. Petrinja: VUŠ Petrinja i HPKZ Zagreb.
- Miljević - Riđički, R., Pahić, T. i Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49 (2), 165-184.
- Mirascieva, S. i Petrovska, S. (2015). Family and School – Creators of a Child's Educational Context. *International Journal of Sciences. Basic and Applied Research*, 20 (1), 334-348. <<http://eprints.ugd.edu.mk/12996/1/jsbr%20Mirascieva%20Sonja%202015.pdf>> (12.12.2020.)
- Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Škola i život*, 62 (2), 13-25.
- Moreno R. P. i Lopez J. A. (1999). *Mothers' Involvement in their Children's Schooling: The Role of Maternal Education and Acculturation*. Michigan: Julian Samora Research Institute. <<http://www.jsri.msu.edu/RandS/research/wps/wp44.html>> (27.7.2021.)
- Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa
- Muller, D. (2009) *Parental Engagement: Social and Economic Effects*. Australian Parents Council. Launceston, Australia. <http://parentsaustralia.com/application/files/4715/1902/6786/Effective_Partnerships_in_Practice_2009_FSCP_Bureau.pdf> (2.2.2021.)
- Murphey, D., Cook, E., Beckwith, S. i Belford, J. (2018). *The Health of Parents and Their Children. A Two-Generation Inquiry*. Child Trends. <<https://www.childtrends.org/publications/the-health-of-parents-and-their-children-a-two-generation-inquiry>> (7.2.2022.)
- MZOS (2014). *Nove boje znanja. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb. <<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>> (22.2.2022.)

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. <https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf> (20.1.2020.)

Nathans, L. i Brown, A. (2021). Factor Analysis of the Attitude Toward Parent Involvement Survey With Preservice Teachers. *SAGE journals*, 11 (3) <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440211030599>> (2.8.2021.)

National Center for Education Statistics (NCES). (2009). Schools and staffing survey. Washington, DC

Nelson, M. (2015). Professional Development for Curriculum Creators: A Case Study Exploring Perceived Connections. *ProQuest*. <https://search.proquest.com/openview/3d4f38cdd7e72e75163b25cfbd50b169/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> (12.12.2020.)

Nikšić Rebihić, E. i Novosel, V. (2018). *Implikacije skrivenog kurikulumu*. Zbornik radova Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu, 350-360. <<http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/11179/1/Zbornik-radova-2018-novosel.pdf>> (21.11.2020.)

Okvir nacionalnog kurikulumu. (2017). Ministarstvo znanosti obrazovanja i sporta. Zagreb <https://mzo.hr/sites/default/files/dokumenti/2017/OBRAZOVANJE/NACION-KURIK/okvir_nacionalnoga_kurikulumu.pdf> (1.10.2020.)

OECD (2011). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. <<http://www.oecd.org/dataoecd/11/16/48852721.pdf>> (22.1.2021.)

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). Early learning and child well-being: a study of five-year-olds in England, Estonia, and the United States. *OECDiLibrary*, <https://www.oecd-ilibrary.org/education/early-learning-and-child-well-being_3990407f-en> (7.2.2022.)

Olsen, G. i Fuller, M. L. (2008). *Home-school relations: working successfully with parents and families*. USA: Pearson Education, Inc.

Onyema, E. M., Eucheria, N. C., Obafemi, F. A., Sen, S., Atonye, F. G. i Sharma, A. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education. *Journal of Education and Practice*, 11 (13), 108-121.

Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum – foundations, principles and issues*. USA: Pearson/Allyn and Bacon

Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B. (2021). Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. *Early Childhood Educ Journal*, 49, 977 – 985. <<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01202-4>> (1.8.2021.)

- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M. i Selcuk, G. (2016). The Communication Barriers between Teachers and Parents in Primary Schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, 27-46.
- Paar, V. i Šetić, N. (2015). *Hrvatsko školstvo u funkciji razvoja gospodarstva i društva: doprinos kurikulnim promjenama*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
- Paige, J. (2009). The 21st century skills movement. *Educational Leadership*, 9 (67), 11-11.
- Pahić, T., Miljević-Riđički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 329-346.
- Palekčić, M. (1999). Nastavni sadržaji i znanje. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor. 265-290.
- Palekčić, M. (2006). Sadržaji obrazovanja i nastave: struktura i kriteriji odabira. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 181-200.
- Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 319-338.
- Palekčić, M. (2015a). Konstruktivizam – nova paradigma u pedagogiji? Na primjeru konstruktivističke didaktike. U: M. Palekčić (ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: EruditA. 251-268.
- Palekčić, M. (2015b). Prijelaz s poučavanja na učenje. Krićka refleksija na temelju vrijednosnoga kvadrata na primjeru Menona. U: M. Palekčić (ur.), *Pedagogijska teorijska perspektiva: značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: EruditA. 287-310.
- Pastuović, N. (2005). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Patton, C. i Caspe, M. (2014). *Finding time together: Families, schools, and communities supporting anywhere, anytime learning*. Cambridge: MA: Harvard Family Research Project.
- Patrikakou, E. N. i Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20, 103-119.
- Patrikakou, E. N. (2016). Contexts of Family–School Partnerships: A Synthesis. Ed: Sheridan, S. M. i Kim, E. M. (ed.), *Family – School Partnership in Context*, 3, 109-120.
- Patte, M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *The School Community Journal*, 21 (2), 143-159.
- Pattison, S.A. i Dierking, L.D. (2012). Exploring staff facilitation that supports family learning. *Journal of Museum Education*, 37 (3), 69-80.

Pavičić Vukićević, J. (2019). Suvremene kurikulumske polemike. *Zbornik svučilišta Libertas*, 4, 203-218.

Pažin – Ilakovac, R. (2012). Školski pedagog u kurikulumu usmjerenome prema učeniku. *Školski vjesnik*, 61 (1-2), 27-40.

Pažin – Ilakovac, R. (2016). *Kurikulumsko partnerstvo u izgradnji odgojno – socijalne kulture škole*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet u Osijeku

Peko, A. (1999), Obrazovanje. U: Mijatović, A. (ur.) *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ, 203-222.

Pećnik, N. (2008). *Prema viziji roditeljstva u najboljem interesu djeteta*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.

Pennington, D.C. (2001). *Osnove socijalne psihologije*, Jastrebarsko: Naklada Slap.

Petrović - Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-138.

Petz, B. (2005). *Psihologijski rječnik*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Phillips, L. (1992). *Parent involvement: Relationships of expectations, goals, and activities to student achievement among minority, socioeconomic, and gender groups*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA.

Pianta, R. C., Nimetz, S. L., i Bennett, E. (1997). Mother–child relationships, teacher–child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12 (3), 263-280.

Pinar, W. (2003) Introduction, Ed: Pinar, W. (ed.) *International Handbook of the Curriculum Research*. New Yersay: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 1-31.

Pintar, Ž. (2020). Tradicionalna paradigma i progresivizam suvremene paradigme ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik*. 69, (1)

Pivac, J. (2000). *Inovativnom školom u društvo znanja (škola i razvoj)*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Odsjek za pedagogiju i Školska knjiga

Polić, Milan (2003). O virtualnom i stvarnom na primjeru tzv. ‘virtualne stvarnosti’. *Filozofska istraživanja*, 23. 1 (88), 85-92.

Pomerantz, E. M. i Monti, J. D. (2015). Measuring Parents’ Involvement in Children’s Education. U: Sheridan, S. M. i Kim, E. M. (ed.) 55-76. *Foundational Aspects of Family – School Partnership Research*, 1

Popp, R. J. (1992). *Approaches to Studying the Influence of Family Literacy Programs; Progressive Pediatrics: Emphasis on Early Childhood Literacy*. Children and Youth Project, University of Louisville School of Medicine

Powell, C. K., i Kalina, J. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education, 130*, 241-250.

Powell, D.R., Son, S.H., File, N. i Froiland, J.M. (2013). Changes in parent involvement across the transition from public school prekindergarten to 1st grade and children's academic outcomes. *The Elementary School Journal, 113*, 276-300.

Prevedar, N. (2007), Socijalno-pedagoška kompetencija suvremenog nastavnika. U: Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija*, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.

Previšić, V. (1999), Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica, *Napredak 140* (1), 7-16.

Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagojska istraživanja, 2* (2), 165-175. <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/6130/1/VPhrv.pdf> (15.6.2020.)

Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur), 15-39. *Kurikulum, teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju.

Previšić, V. (2009). Kurikulum – pojmovno, didaktičko i jezično određenje. *Školske novine, 40* (6), 1-5.

Prpić, M. (2005). *Konstrukcija skale za mjerenje stavova o ulasku Republike Hrvatske u NATO savez*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet

Pšunder, M. i Ribič Hederih, B. (2010). The Comparison Between the Behavioural and Constructivist Learning and Teaching. *Informatologia, 43* (1), 34-38.

Purković, D. (2013). Konstruktivistički pristup operacionalizaciji kurikuluma tehničke kulture. *Pedagojska istraživanja, 10* (1), 49-64 <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=186878> (5.1.2021.)

Putnam, R. D., Leonardi, R., Nanetti, R. Y. (1993). *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.

Puzić, S. (2006). Decentralizacija kurikuluma i uloga jačanja autonomije škola. U: Baranović, B. (ur.), 253-290. *Nacionalni kurikulum za obavezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i centar za istraživanje i razvoj obrazovanja <<http://idiprints.knjiznica.idi.hr/494/1/Nacionalni%20kurikulum%20za%20obvezno%20obrazovanje%20u%20Hrvatskoj.pdf>> (17.2.2022.)

- Puževski, V. (2002). *Škola otvorenih vrata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Puževski, V. i Strugar, V. (2016). *Tebi, učitelju. Prinosi školskoj pedagogiji*. Zagreb: HPKZ.
- Radman, M. (2005). *Razmišljanje i demokracija*. Zagreb: Vjesnik.
- Rangelov – Jusović, R. (2007). *Od saradnje ka partnerstvu: kako izgraditi partnerske odnose između vrtića, škole i porodice : priručnik za odgajatelje i nastavnike*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step
- Razdevšek Pučko, C. (2005). Kakvog učitelja / nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra). *Napredak*, 146 (1), 75-90.
- Račić, M. (2013). Modeli kompetencija za društvo znanja. *Suvremene teme: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 6 (1), 86-100.
- Rečić, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*, Đakovo: Tempo d.o.o.
- Reynolds, A. J. i Clements, M. A. (2005). Parent involvement and children's school success. Ed: Patrikakou, and R. P. Weissberg, (ed.) 109-127. *School – Family Partnership of Children's Success*. Family-school partnerships Teachers College Press.
- Rijavec, M. i Miljković, D. (2006). *Tko su dobri ljudi?* Zagreb: IEP –D2.
- Ritblatt, S. N., Beatty, J. R., Cronan, T. A. i Ochoa, A. M. (2002). Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics: Implications for policy formation. *Journal of Community Psychology*, 30, 519-549.
- Rosandić, D. (2013). *Obrazovni kurikulumi, standardi i kompetencije. S posebnim usmjerenjem na jezično-književno područje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Rosić, V. (2005). *Odgoj – obitelj – škola*. Rijeka: Žagar.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Sahlberg, P. (2004). Teaching and Globalisation. *Managing Global Transitions*, 2 (1), 65-83.
- Salovey, P. i Sluyter, D. J. (1999). *Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija : pedagoške implikacije*. U: Salovey, P. i Sluyter, D. J. (ur), 112-237. Zagreb; Educa
- Sanders, M. G. i Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family and community partnerships*. Corwin: A SAGE Company
- Sayer, L. C., Gauthier, A.H. i Furstenberg, F.F. (2004). Educational differences in parents's time with children: Cross-national variations. *Journal of Marriage and Family*, 66, 1152-1169.
- Schiro, M. S. (2013). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Los Angeles: Sage Publications.

Schon, D. A., (1995). *The Reflective Practitioner: The Professionals Think in Action*. London: Temple Smith

Scrimin, S., Mastromatteo, L.Y., Hovnanyan, A., Zagni, B., Rubaltelli, E. i Pozzoli, T. (2022). Effects of Socioeconomic Status, Parental Stress, and Family Support on Children's Physical and Emotional Health During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Child and Family Studies* volume, 31, 2215-2228

Shannon, G. S. i Bylsma, P. (2007). Nine Characteristics Of High-Performing Schools <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499819.pdf>> (15.2.2021.)

Sheeran, P. (2002). Intention-behavior relations: A conceptual and empirical review. *European Review of Social Psychology*, 12 (1), 1-36. <<https://doi.org/10.1080/14792772143000003>> (29.7.2021.)

Sheldon, S. B. i Epstein, J. L. (2007). *Family and community involvement in the elementary and middle grades: Student survey and parent survey*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R., Bergan, J. R. (1996), *Conjoint Behavioral Consultation: A Procedural Manual*. New York: Springer Science Business Media, LLC

Sheridan, S.M. i Kratochwill, T. R. (2007). *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions*. London: Springer

Sekulić – Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole: istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 267-278. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205397> (25.7.2020.)

Sekulić – Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno – obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V (ur), 267 – 299. *Kurikulum: teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Školska knjiga, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.

Shahneaz, M. A., Akhter, S. i Yasmin, N. (2014). The impact of teacher and technology in class room. *Journal of education and practice*, 5 (27), 79-82.

Shaver, A.V. i Walls, R.T. (1998). Effect of Title I parent involvement on student reading and mathematics achievement. *Journal of Research & Development in Education*, 31 (2), 90-97.

Shavitt, S. (1990). The role of attitude objects in attitude function. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 263-279.

Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35, 149-165.

Sheridan, S.M. (2004). *Family–school partnerships: Creating essential connections for student success*. Keynote presented at the Resource Teacher: Learning and Behaviour Conference, Christchurch, New Zealand.

Sheridan, S. M., Knoche, L. L., Kupzyk, K. A., Pope Edwards, C., Marvin, C. A. (2011). A randomized trial examining the effects of parent engagement on early language and literacy: *The Getting Ready intervention*. *Journal of School Psychology*, 49 , 361-383.

Shernoff, E. S., Mariñez-Lora, A., Frazier, S. L., Jakobsons, L., Atkins, M. S., i Bonner, D. (2011). Teachers supporting teachers in urban schools: What iterative research designs can teach us. *School Psychology Review*, 40 , 465-485.

Silov, M. (2014). *Pedagoške ideje don Bosca, Makarenka i Neilla*. Zagreb: UFZG

Simon, B. S. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7, 185-209.

Skilbeck, M. (1984). *School – Based Curriculum Development*. London: Harper and Row

Slunjski E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja, istraživanja i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.

Small, D. (2020). The Hidden Curriculum in Public Schools and its Disadvantage to Minority Students. *International Forum of Teaching and Studies*, 16 (1), 16-23.

Smerekar, C. i Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: rethinking the intersection of family and school, *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75-100.

Smit, F., Sluiter, R., Driessen, G. i Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), 45-52.

Soguel, N. C. i Jaccard P. (2008). *Governance and Performance of Education System*. Helsinki: Springer.

Sorić, M., (2012). Refleksivnost u sociologiji Pierrea Bourdieua: nadilaženje socioloških dihotomija. *Socijalna ekologija*, 21 (3), 329-344.

Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon and Schuster Paperbacks

Stormshak, E. A., Dishion, T. J., Light, J., i Yasui, M. (2005). Implementing family-centered interventions within the public middle school: Linking service delivery to change in student problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 723-733.

Stormshak, E. A., Dishion, T. J. (2009). A school-based, family-centered intervention to prevent substance use: The Family Check-Up. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse*, 35, 227-232.

Stormshak, E. A., Brown, K. L., Moore K. L., Dishion, T., Seeley, J., Smolkowski, K. (2016). Going to Scale with Family-Centered, School - Based Interventions: Challenges and Future Directions. *Research on Family-School Partnerships*, 3, 25-44.

Stričević, I. (2011). Jačanje roditeljskih kompetencija kroz programe obrazovanja roditelja. U: D. Maleš (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*, 125-152. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

Strugar, V. (1995). Suradnja obitelji sa školom i učenikov školski uspjeh, *Bjelovarski učitelj – časopis za odgoj i obrazovanje*, 4, 11-15.

Strugar, V. (2012). *Znanje, obrazovni standardi, kurikulum*. Zagreb: Školske novine.

Sy, S. R., Gottfried, A. W. i Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parent involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting: Science and Practice*, 13, 133-152.

Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak*, 155 (3), 209-222.

Štulhofer, A. (2003). Društveni kapital i njegova važnost. U: Ajduković, D. (ur.), *Socijalna rekonstrukcija zajednice; zbornik radova*. 79-98. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

Šundalić, A. i Mičić, A. (2005). Obrazovanje za društveni razvoj. *Ekonomski vjesnik*,

XVIII (1 - 2), 119-129. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=294177> (20.1.2022.)

Šuran, F. (2018). *Uvod u sociologiju odgoja i obrazovanja: Priručnik za studente Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti*. Sveučilište Jurja Dobrile u Puli

Šušanj Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik* 66 (3), 347-376.

Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th edition)*. New Jersey: Pearson Education Inc.

Taber, K. S. (2011). *Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction*. Science Publishers <https://science-education-research.com/EdResMethod/Constructivist_teaching_files/Taber,%20K.%20S.%20%282011%29.%20Constructivism%20as%20educational%20theory.pdf> (5.1.2021.)

Tabin, N., Pannetier, C. i Stolz, D. (2019). Methodology of curriculum development. *Journal of Thoracic Disease* 13 (3), 2035-2037.

Tanner, C.K. (2000), The influence of school architecture on academic achievement, *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 309-330.

<<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09578230010373598/full/html>>
(23.11.2020)

Težak, S. (1996), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga

Thompson, K.M., Gillis, T. J., Fairman, J. i Mason, C. A. (2014). *Effective Strategies for Engaging Parents in Students' Learning to Support Achievement*. Maine: University of Maine

<<https://digitalcommons.library.umaine.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1017&context=mepri>>
(20.11.2021.)

Tonković, A., Pongračić, L. i Vrsalović, P. (2020). Djelovanje pandemije Covid-19 na obrazovanje diljem svijeta. *Foo2rama – stručni i znanstveni članci*, 4 (4), 121-134.
<<https://hrcak.srce.hr/file/365925>> (29.1.2022.)

Topolovčan, T., Rajić, V. i Matijević, M. (2017). *Konstruktivistička nastava: Teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Učiteljski fakultet

Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L. i Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 38 (3), 183-197.

Tracey, D. H. i Young, J.W. (2002). Mothers' helping behaviors during children's at-home oral-reading practice: Effects of children's reading ability, children's gender, and mothers' educational level. *Journal of Educational Psychology*, 94 (4), 729-737.

Turney, K. i Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?, *Journal of Educational Research*, 102 (4), 257-271.

Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31 (5), 357- 442.

Uludag, A. (2008). Elementary pre-service teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 807-817.
<<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.009>> (27.7.2021.)

VanTassel-Baska, J. i Baska, A. (2019). *Curriculum planning and Instructional design*. New York: Routledge.

Valjan-Vukić, V. (2009). Obitelj i škola – temeljni čimbenici socijalizacije. *Magistra Iadertina*, 4 (4), 171-178.

Vasta, R., Haith, M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija: moderna znanost*, Jastrebarsko: Naklada Slap

Veugelers, W i Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching; Theory and Practice*, 9 (4), 377-389.

Vekić, R. (2015). *Mijenjanje stavova persuazijom*. Diplomski rad. Osijek: Filozofski fakultet <<https://repozitorij.ffos.hr/islandora/object/ffos%3A9/datastream/PDF/view>> (6.4.2021.)

Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić (ur), *Kurikulum, teorija, metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju, 157-203.

Visković, I. i Višnjic Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*. Vol 187 (10), 1569 -1582.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1299145?casa_token=a8ELMv9ZbH4AAAAA%3AzBSMN1TiyNaLVUiTRLr3GaKNNQGBzqHi3yY2NZ7uKxw6N_3qSuqHSIH520K_ORk1Uio_H0oRfR3> (27.2.2021.)

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP – VERN.

Vizek – Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja

Vosler - Hunter, R.W. (1989). *Changing roles, changing relationships: Parent and professional collaboration on behalf of children with emotional disabilities*. Portland, OR: Portland State University, Research and Training Center on Family Support and Children's Mental Health.

Vrcelj, S. (2000). Škola i suvremena obrazovna tehnologija. *Zbornik radova Nastavnik i suvremena obrazovna tehnologija*. 8, 101-124.

Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija: Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.

Vukasović, A. (2001). *Škola između učilišta i odgojne ustanove*. U: Vrgoč, H. (ur.), *Uspješna škola*, Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor

Vukoja, L. (2021). *Uključenost roditelja u radu škole-primjer Klasične katoličke gimnazije i opće gimnazije*. Diplomski rad. Odsjek za pedagogiju: Sveučilište u Zadru

Vuorikari, R., Velicu, A., Chaudron, S., Cachia, R. i Di Gioia, R. (2020). *How Families Handled Emergency Remote Schooling during the COVID-19 Lockdown in Spring 2020: Summary of Key Findings from Families with Children in 11 European Countries*. JRC Science for Policy Report. European Commission. <<https://eric.ed.gov/?id=ED610834>> (7.2.2022.)

Wade, R. C. (1997). *Community Service – Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. State University of New York Press

Walker, J. M. T., Ice, C. L., Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (2011). Latino parents' motivations for involvement in their children's schooling, *The Elementary School Journal*, 111, 409-429.

Walsh, B. (1997). *Stvaranje razreda usmjerenih na dijete*. Projekt korak po korak. Otvoreno društvo Hrvatska.

Webster - Stratton, C. (1998). Preventing conduct problems in head start children: Strengthening parenting competencies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 715-730.

Weiss, H. B., Bouffard, S. M., Bridglall, B. L. i Gordon, E. W. (2009). *Reframing family involvement in education: Supporting families to support educational equity*. *Equity matters: Research Review No. 5*. New York: The Campaign for Educational Equity

Weiss, H., Caspe, M. i Lopez, M.E. (2006). *Family involvement in early childhood education. Family Involvement Makes a Difference 1 (Spring)*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

Welch, M. i Sheridan, S.M. (1995). *Educational partnerships: Serving students at risk*. San Antonio, TX: Harcourt Brace.

West, J.F. (1990). Educational collaboration in the restructuring of schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 23-40.

Wherry, J. H. (2003). Selected Parent Involvement Research. The Parent Institute <<http://www.parent-institute.com/parent/resources/>> (20.10.2021.)

Wiles, W. J., Bondi, C. J. (2011). *Curriculum Development. A Guide to Practice*. New York: Pearson

Winqvist Nord, C. i Brimhall, D., West J. (1997). Fathers' Involvement in Their Children's Schools.<https://www.researchgate.net/publication/314668607_Fathers'_Involvement_in_Their_Children's_Schools> (27.10.2021.)

Witte, T.C.H. i Sâmihăian, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. 13, 1-22. <<http://dx.doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>> (28.1.2022.)

Wong, Mangelsdorf, Brown, Neff, Schoppe-Sullivan (2009). Parental Beliefs, Infant Temperament, and Marital Quality: Associations with Infant-Mother and Infant-Father Attachment. *J Fam Psychol*, 23 (6), 828-838. <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4422497/>> (30.10.2021.)

Yalcin, B.M., Karahan, T. F., Karadenizli, D., Sahin E. M. (2006). Short-term Effects of Problem-based Learning Curriculum on Students' Self-directed Skills Development. *Croatian medical journal*, 47 (3), 491-498. <https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=6832> (25.7.2020.)

Young, R. i Lee, S. (1984). EFL Curriculum Innovation and Teachers' Attitudes. University of Pennsylvania and University of Hong Kong. <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED274179.pdf>> (27.7.2021.)

Yuksel, S. (2005). Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum, *Educational Science: Practice and theory*, 5 (2), 329-338.

Yunus, F.W. i Mat Ali, Z. (2012). Urban Students Attitudes towards Learning. *Procedia – Social and Behavioral Science*, 68, 295-304.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi <https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html> (20.1.2020.)

Zarevski, P. (2002). *Psihologija pamćenja i učenja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Zloković, J., Vrcelj, S. (2010). Rizična ponašanja djece i mladih, *Odgojne znanosti*, 12 (1), 197-213.

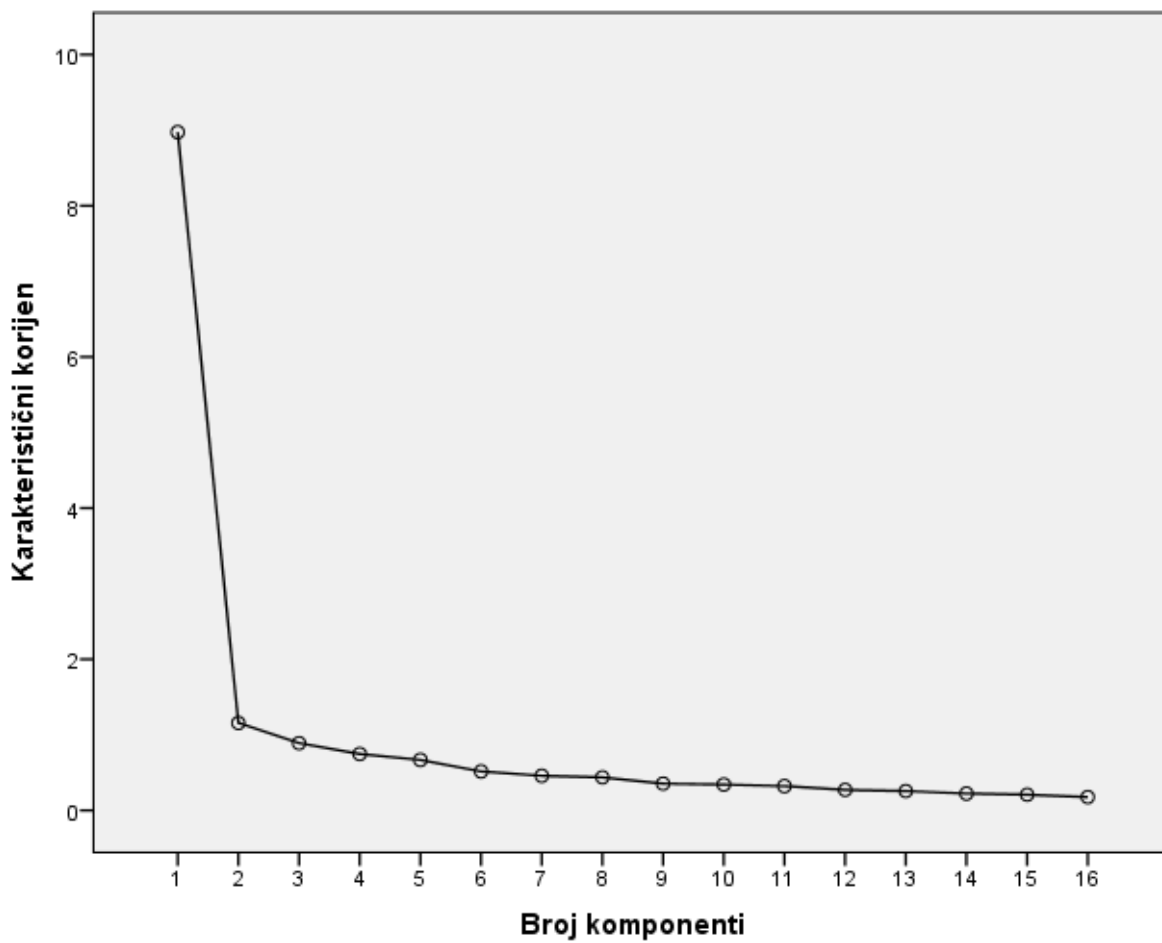
Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 97 (2), 231-243.

Zrilić, S. i Marin, K. (2019). Kompetencije u suvremenoj školi – Potrebe prakse iz perspektive učitelja. *Školski vjesnik*, 68 (2), 389-400.

Zygmunt – Fillwalk, E. (2011). Building Family Partnerships: The Journey From Preservice Preparation to Classroom Practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32 (1), 84-96.

VIII. PRILOZI

Prilog 1. Scree plot prikaz latentne strukture Skale stavova prema školskom kurikulumu u predistraživanju (N= 347).



Prilog 2. Matrica komponenti latentne strukture Skale stavova prema školskom kurikulumu ekstrahiranih metodom glavnih komponenti u predistraživanju u verziji sa 16 čestica ($N= 347$).

	Komponenta	
	1	2
1. Ovo je jako dobra škola.	.771	.003
2. Osjećam se dobrodošlo u ovoj školi.	.786	-.065
3. Slažem se s učiteljem/učiteljima svog djeteta.	.762	.098
4. Učitelji u ovoj školi brinu o mojem djetetu.	.803	.063
5. Moje dijete je sretno u školi	.805	.183
6. Moje djetetu dobro ide u školi.	.551	-.662
7. Moje dijete uživa i u drugim aspektima škole (osim učenja).	.606	.274
8. Moje dijete postiže najviše što može.	.516	-.548
9. Mogu dobiti pomoć od škole u slučaju da dijete ima neki problem osim učenja.	.810	-.114
10. Moja škola je sigurno mjesto za dijete.	.715	-.147
11. Nastava je vrlo kvalitetna.	.825	.037
12. Osoblje škole se prema meni odnosi s poštovanjem.	.731	-.128
13. Zadovoljan/a sam kvalitetom i količinom informacija koje dobivam u školi.	.817	-.197
14. Zadovoljan/a sam načinima na koje se mogu uključiti u rad škole.	.826	-.283
15. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na obrazovanje svog djeteta.	.760	-.248
16. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na školu općenito.	.800	-.243

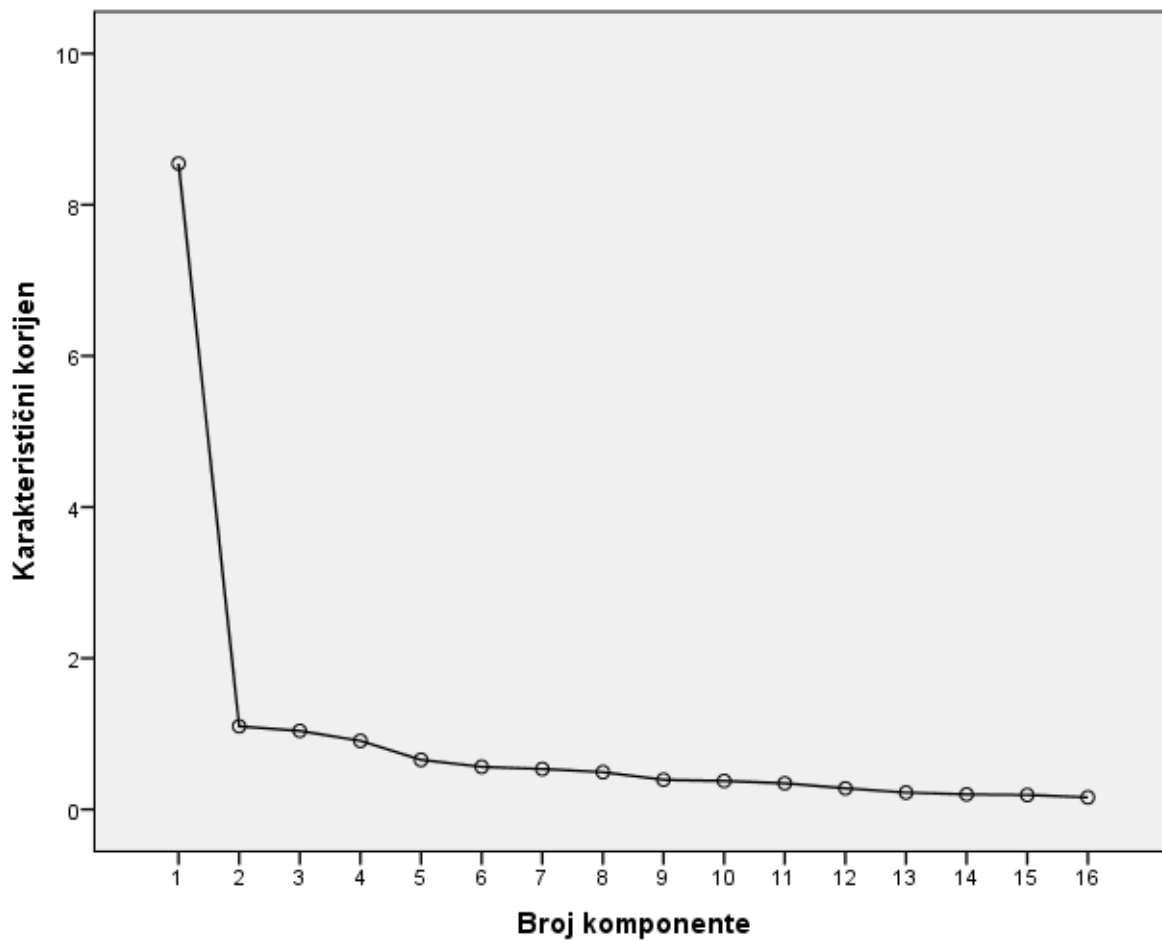
~~Ab-~~ isključene čestice

Prilog 3. Psihometrijske karakteristike čestica Skale stavova prema školskom kurikulumu u predistraživanju ($N = 347$).

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. Ovo je jako dobra škola.	2.56	0.86	-0.33	-0.55	.73	.94
2. Osjećam se dobrodošlo u ovoj školi.	2.82	0.84	-0.52	-0.16	.74	.94
3. Slažem se s učiteljem/učiteljima svog djeteta.	3.16	0.70	-0.68	0.72	.72	.94
4. Učitelji u ovoj školi brinu o mojem djetetu.	3.01	0.79	-0.62	0.19	.76	.94
5. Moje dijete je sretno u školi	2.90	0.86	-0.47	-0.38	.77	.94
6. Mom djetetu dobro ide u školi.	3.19	0.71	-0.59	0.17	.51	.95
7. Moje dijete uživa i u drugim aspektima škole (osim učenja).	3.00	0.95	-0.81	-0.19	.56	.95
8. Moje dijete postiže najviše što može.	2.79	0.86	-0.37	-0.45	.47	.95
9. Mogu dobiti pomoć od škole u slučaju da dijete ima neki problem osim učenja.	2.67	0.95	-0.30	-0.80	.77	.94
10. Moja škola je sigurno mjesto za dijete.	2.99	0.83	-0.79	0.38	.66	.94
11. Nastava je vrlo kvalitetna.	2.60	0.87	-0.26	-0.58	.79	.94
12. Osoblje škole se prema meni odnosi s poštovanjem.	3.21	0.71	-0.80	0.91	.69	.94
13. Zadovoljan/a sam kvalitetom i količinom informacija koje dobivam u školi.	2.72	0.91	-0.33	-0.67	.78	.94
14. Zadovoljan/a sam načinima na koje se mogu uključiti u rad škole.	2.56	0.94	-0.24	-0.83	.79	.94
15. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na obrazovanje svog djeteta.	2.46	0.93	-0.09	-0.87	.72	.94
16. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na školu općenito.	2.20	0.89	0.10	-0.95	.76	.94

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti; ~~abe~~ – isključene čestice

Prilog 4. Scree plot prikaz latentne strukture Skale procjene kvalitete odnosa roditelja i učitelja u predistraživanju ($N = 347$).



Prilog 5. Matrica komponenti latentne strukture Skale procjene kvalitete odnosa roditelja i učitelja ekstrahiranih metodom glavnih komponenti u predistraživanju u verziji sa 16 čestica ($N=347$).

Učitelji mog djeteta	Komponenta		
	1	2	3
1. ... pomogli su mi razumjeti djetetov stupanj razvoja.	.776	-.111	.362
2. ... rekli su mi kako moje dijete napreduje u školi.	.739	-.076	.360
3. ... tražili su da se uključim u rad škole s nekim (volonterskim) aktivnostima.	.717	-.188	-.282
4. ... objasnili su mi kako provjeravati djetetovu zadaću.	.847	-.190	.109
5. ... poslali su kući novosti o događanjima u školi.	.771	.202	.065
6. ... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u učenju matematike.	.817	-.241	.189
7. ... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju čitalačkih i jezičnih vještina.	.844	-.225	.146
8. ... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju sadržaja iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike.	.815	-.278	.068
9. ... informirali su me o izvannastavnim aktivnostima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela koristiti sa svojom obitelji.	.783	-.123	-.255
10. ... pozivali su me na roditeljske sastanke.	-.535	-.556	-.175
11. ... zadali su domaću zadaću koja zahtijeva moj razgovor s djetetom oko sadržaja koji su se učili u školi.	.365	.227	.271
12. ... pozivali su me na priredbe i događanja u školi.	.671	.443	-.161
13. ... pozivali su me da sudjelujem u humanitarnim akcijama.	.669	.305	-.337
14. ... održavali su individualne razgovore sa mnom.	.667	.329	.149
15. ... uključili su roditelje u donošenje odluka o školskom kurikulumu i njegovim poboljšanjima.	.721	-.077	-.349
16. ... informirali su nas o događanjima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela posjetiti sa svojim djetetom.	.794	-.066	-.411

~~Abc~~ – isključene čestice

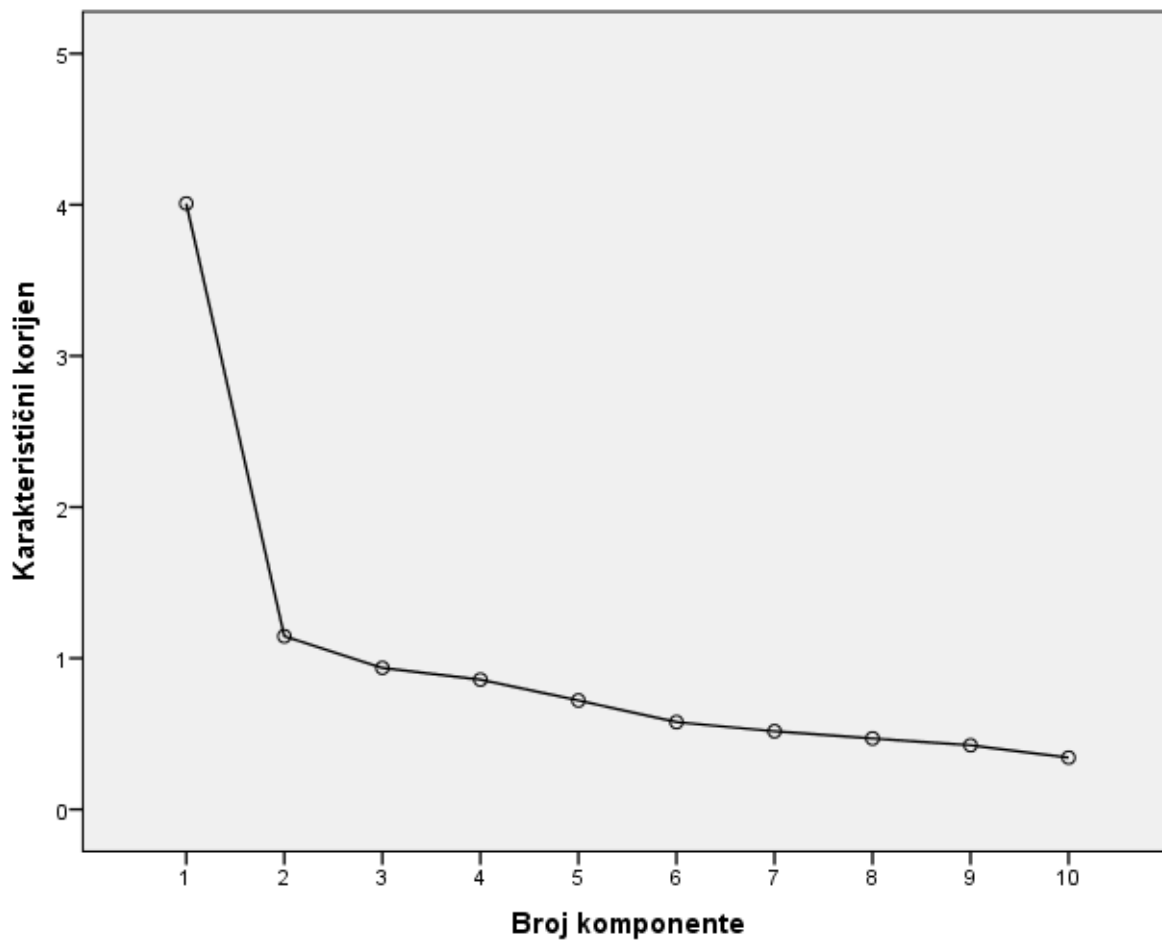
Prilog 6. Psihometrijske karakteristike čestica Skale procjene kvalitete odnosa roditelja i učitelja u predistraživanju ($N = 347$).

Učitelji mog djeteta	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. ... pomogli su mi razumjeti djetetov stupanj razvoja.	2.69	.99	-.23	-.99	.73	.93
2. ... rekli su mi kako moje dijete napreduje u školi.	2.98	.90	-.65	-.27	.69	.94
3. ... tražili su da se uključim u rad škole s nekim (volonterskim) aktivnostima.	1.80	.93	.82	-.45	.67	.94
4. ... objasnili su mi kako provjeravati djetetovu zadaću.	2.10	1.12	.49	-1.19	.81	.93
5. ... poslali su kući novosti o događanjima u školi.	2.64	1.04	-.13	-1.17	.73	.93
6. ... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u učenju matematike.	2.14	1.10	.46	-1.16	.78	.93
7. ... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju čitalačkih i jezičnih vještina.	2.20	1.12	.28	-1.29	.81	.93
8. ... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju sadržaja iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike.	2.02	1.04	.54	-.99	.78	.93
9. ... informirali su me o izvannastavnim aktivnostima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela koristiti sa svojom obitelji.	1.94	.96	.69	-.57	.74	.93
10. ... pozivali su me na roditeljske sastanke.	3.44	.79	-1.35	1.20	.49	.94
11. ... zadali su domaću zadaću koja zahtijeva moj razgovor s djetetom oko sadržaja koji su se učili u školi.	2.84	.90	-.39	-.60	.33	.94
12. ... pozivali su me na priredbe i događanja u školi.	2.96	.99	-.58	-.76	.63	.94
13. ... pozivali su me da sudjelujem u humanitarnim akcijama.	2.46	1.05	.04	-1.19	.63	.94
14. ... održavali su individualne razgovore sa mnom.	2.79	.99	-.35	-.93	.62	.94

15. ... uključili su roditelje u donošenje odluka o školskom kurikulumu i njegovim poboljšanjima.	1.82	.99	.90	-.39	.67	.94
16. ... informirali su nas o događanjima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela posjetiti sa svojim djetetom.	1.92	.94	.71	-.52	.75	.93

~~Abc~~ – isključene čestice

Prilog 7. Scree plot prikaz latentne strukture Upitnika percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta u predistraživanju ($N = 347$).



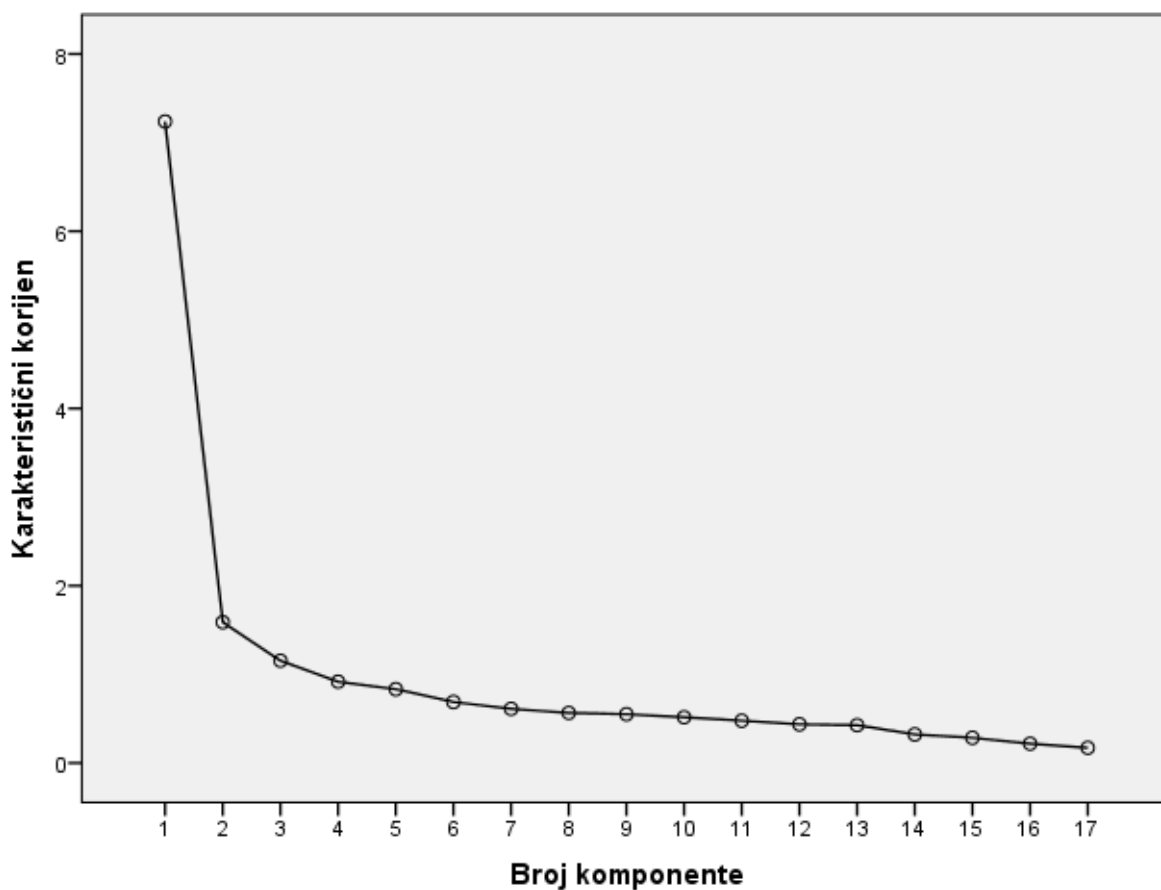
Prilog 8. Matrica komponenti latentne Upitnika percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta ekstrahiranih metodom glavnih komponenti u predistraživanju u verziji sa 10 čestica ($N= 347$).

Roditeljska obveza je	Komponenta	
	1	2
1. brinuti da njihovo dijete uči u školi.	.602	-.416
2. učiti svoje dijete da cijeni školski rad i uspjeh.	.607	.121
3. pokazati djetetu kako se koristiti rječnicima, enciklopedijama i sl.	.657	-.260
4. kontaktirati učitelja čim se pojave problemi u učenju.	.579	.144
5. provjeravati i ispitivati svoje dijete sadržaje nastavnih predmeta koje uči u školi.	.658	-.480
6. pratiti napredak svog djeteta u školi.	.690	.292
7. kontaktirati učitelja ako misle da dijete ima poteškoća u školi ili se s nečim muči.	.567	.498
8. pokazati interes za školske obveze svog djeteta.	.691	.073
9. pomoći svom djetetu da razumije zadaću.	.684	-.313
10. znati ako dijete ima problema u školi.	.579	.450

Prilog 9. Psihometrijske karakteristike čestica Upitnika percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta u predistraživanju ($N = 347$).

Obveza roditelja je	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. brinuti da njihovo dijete uči u školi.	3.22	.78	-.82	.23	.51	.80
2. učiti svoje dijete da cijeni školski rad i uspjeh.	3.66	.51	-1.07	-.03	.49	.80
3. pokazati djetetu kako se koristiti rječnicima, enciklopedijama i sl.	3.26	.79	-.88	.31	.56	.80
4. kontaktirati učitelja čim se pojave problemi u učenju.	3.39	.71	-.91	.29	.47	.81
5. provjeravati i ispitivati svoje dijete sadržaje nastavnih predmeta koje uči u školi.	2.94	.91	-.57	-.45	.58	.80
6. pratiti napredak svog djeteta u školi.	3.80	.42	-1.73	1.70	.55	.80
7. kontaktirati učitelja ako misle da dijete ima poteškoća u školi ili se s nečim muči.	3.71	.50	-1.60	2.50	.43	.81
8. pokazati interes za školske obveze svog djeteta.	3.68	.54	-1.58	2.19	.56	.80
9. pomoći svom djetetu da razumije zadaću.	3.45	.75	-1.20	.70	.58	.79
10. znati ako dijete ima problema u školi.	3.89	.36	-3.81	18.02	.44	.81

Prilog 10. Scree plot prikaz latentne strukture Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza u predistraživanju ($N = 347$).



Prilog 11. Matrica komponenti latentne Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza ekstrahiranih metodom glavnih komponenti u predistraživanju u verziji sa 17 čestica ($N=347$).

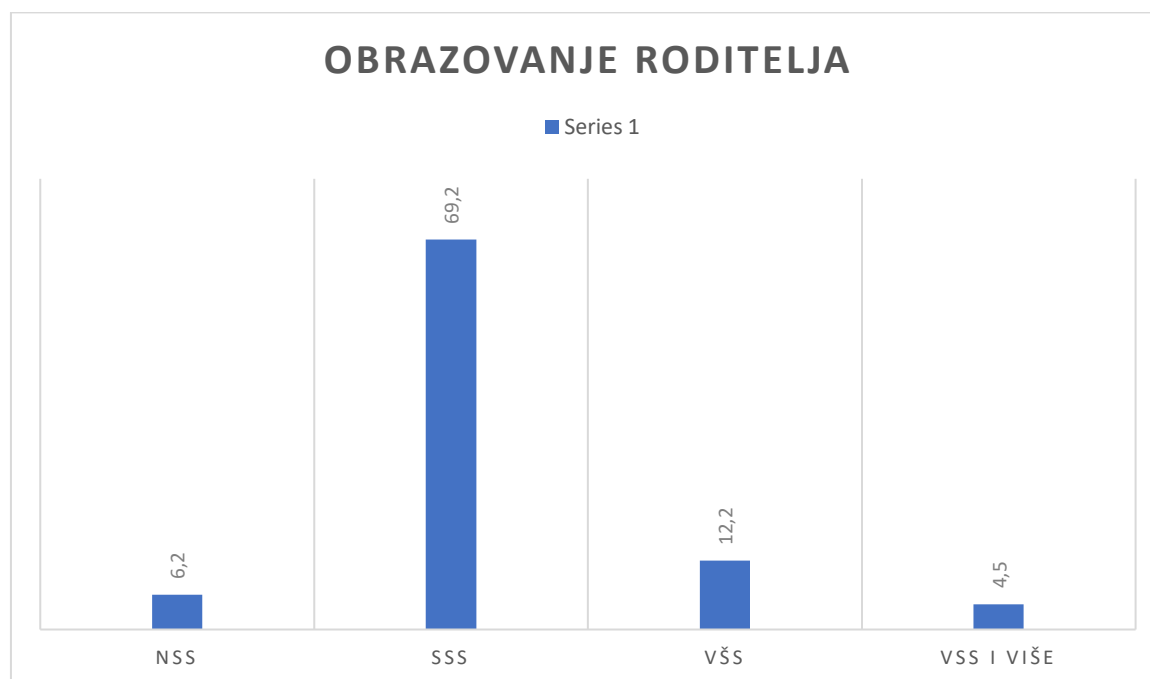
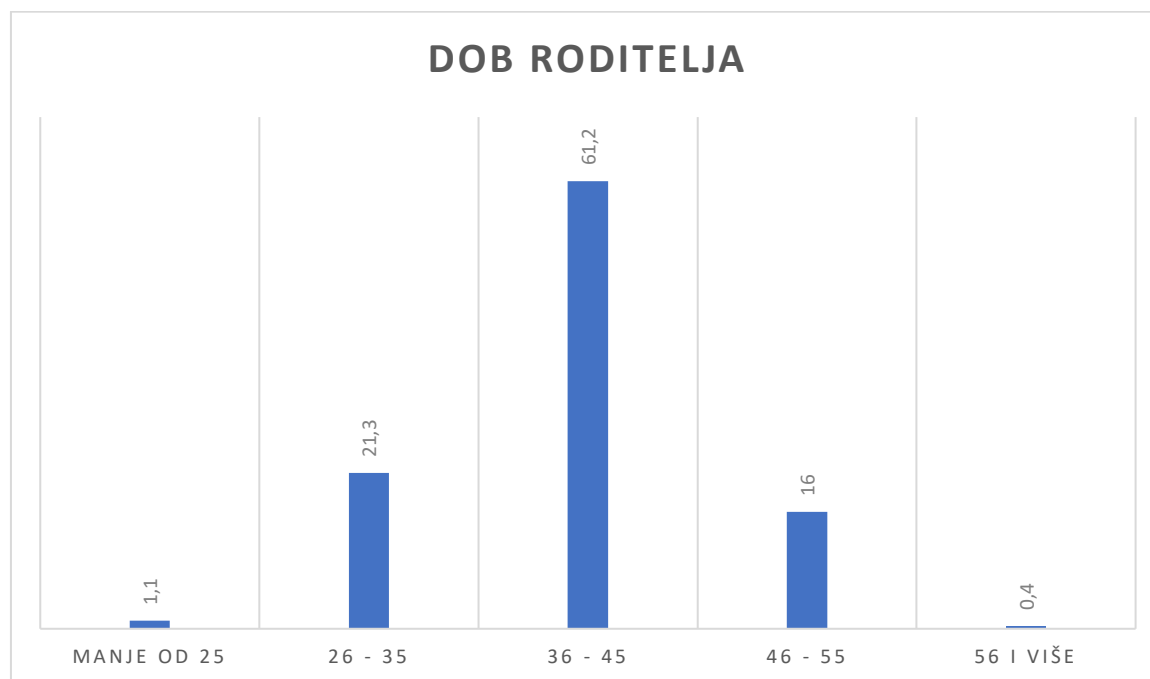
Koliko često smatrate da roditelji općenito....	Komponenta		
	1	2	3
1. ... čitaju s djetetom?	.566	.064	.421
2. ... uključuju se u određene aktivnosti u razredu ili školi?	.385	.052	.710
3. ... rade s djetetom pokuse, istražuje i sl...?	.613	.027	.450
4. ... kod kuće pregledavaju i diskutiraju s djetetom sve što se radilo u školi?	.684	-.277	.029
5. ... pomažu djetetu u matematici?	.693	-.106	-.093
6. ... posjećuju djetetovu školu?	.362	.689	-.145
7. ... vježbaju slovanje ili vokabular s djetetom?	.675	-.006	.113
8. ... pitaju dijete što uči iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike?	.785	-.229	-.094
9. ... razgovaraju s učiteljem djeteta?	.322	.723	-.208
10. ... pitaju dijete što uči iz matematike?	.830	-.104	-.160
11. ... pomažu djetetu oko domaće zadaće kojom razvija čitalačke i jezične vještine?	.824	-.043	-.116
12. ... pomažu djetetu u razumijevanju sadržaja koje uči na satovima materinjeg i stranog jezika?	.833	-.009	-.076
13. ... pomažu djetetu da se spremi za ispit iz matematike?	.750	.041	-.024
14. ... pitaju dijete kako napreduje u školi?	.641	-.172	-.254
15. ... idu na organizirane događaje u školi (npr. sportske aktivnosti, priredbe, proslave, predavanja, sastanke itd.)?	.337	.602	.067
16. ... provjeravaju je li dijete završilo domaću zadaću?	.707	-.187	-.247
17. ... traže od djeteta da čita što je napisalo?	.702	.041	.000

~~Abe~~ – isključene čestice

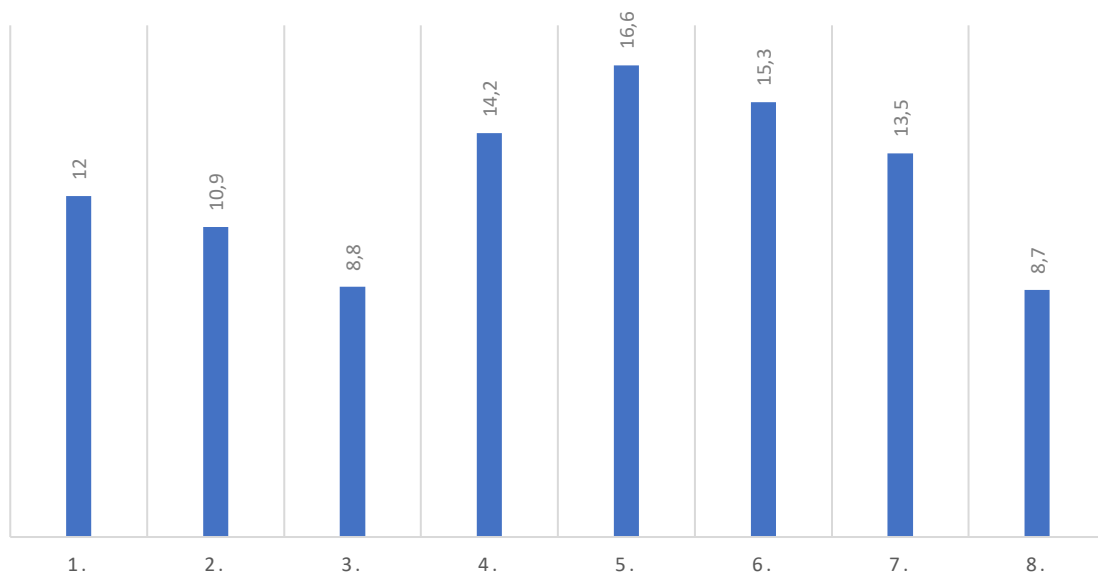
Prilog 12. Psihometrijske karakteristike čestica Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza u predistraživanju ($N = 347$).

Koliko često smatrate da roditelji općenito....	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Splošnost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. ... čitaju s djetetom?	2.52	.87	.68	-.75	.51	.91
2. ... uključuju se u određene aktivnosti u razredu ili školi?	2.17	.66	1.37	2.44	-.34	.91
3. ... rade s djetetom pokuse, istražuje i sl...?	2.19	.68	1.09	1.60	-.56	.91
4. ... kod kuće pregledavaju i diskutiraju s djetetom sve što se radilo u školi?	3.11	.97	-.33	-1.63	.63	.91
5. ... pomažu djetetu u matematici?	2.80	.95	.26	-1.59	.63	.91
6. ... posjećuju djetetovu školu?	2.17	.46	2.62	6.67	-.32	.91
7. ... vježbaju slovanje ili vokabular s djetetom?	2.61	.95	.47	-1.17	.62	.91
8. ... pitaju dijete što uči iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike?	3.03	.96	-.23	-1.54	.73	.90
9. ... razgovaraju s učiteljem djeteta?	2.11	.41	1.51	5.42	-.28	.91
10. ... pitaju dijete što uči iz matematike?	3.05	.94	-.24	-1.53	.78	.90
11. ... pomažu djetetu oko domaće zadaće kojom razvija čitalačke i jezične vještine?	2.88	.95	.14	-1.69	.77	.90
12. ... pomažu djetetu u razumijevanju sadržaja koje uči na satovima materinjeg i stranog jezika?	2.80	.92	.26	-1.51	.79	.90
13. ... pomažu djetetu da se spremi za ispit iz matematike?	2.65	.94	.47	-1.27	.69	.91
14. ... pitaju dijete kako napreduje u školi?	3.41	.85	-.99	-.62	.58	.91
15. ... idu na organizirane događaje u školi (npr. sportske aktivnosti, priredbe, proslave, predavanja, sastanke itd.)?	2.18	.61	1.86	3.79	-.29	.92
16. ... provjeravaju je li dijete završilo domaću zadaću?	3.17	.97	-.47	-1.50	.65	.91
17. ... traže od djeteta da čita što je napisalo?	2.63	1.03	.30	-1.35	.65	.91

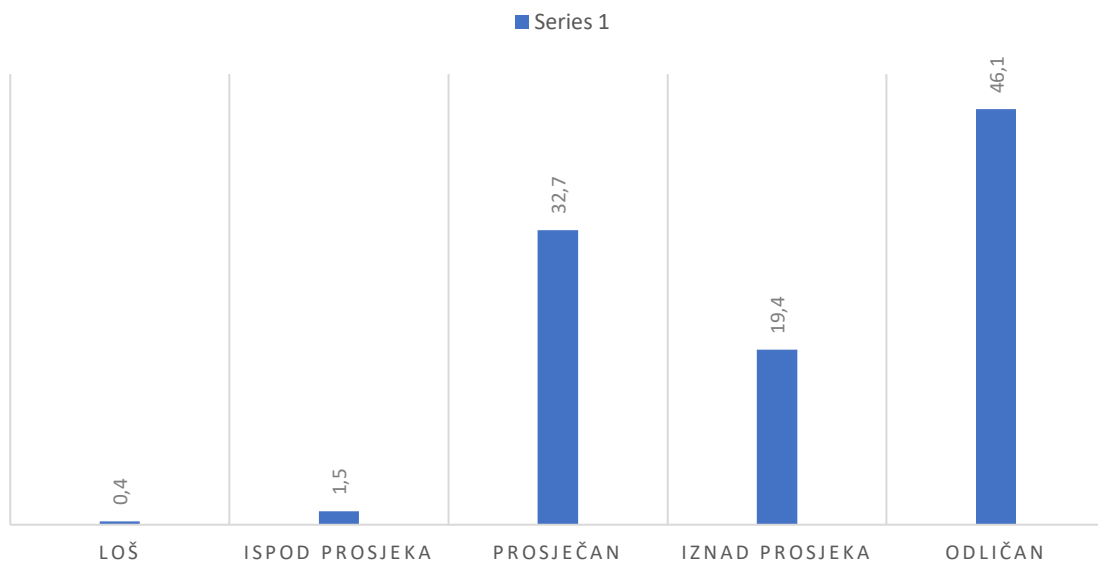
Prilog 13. Struktura poduzorka roditelja u glavnom istraživanju po relevantnim karakteristikama (N = 825).



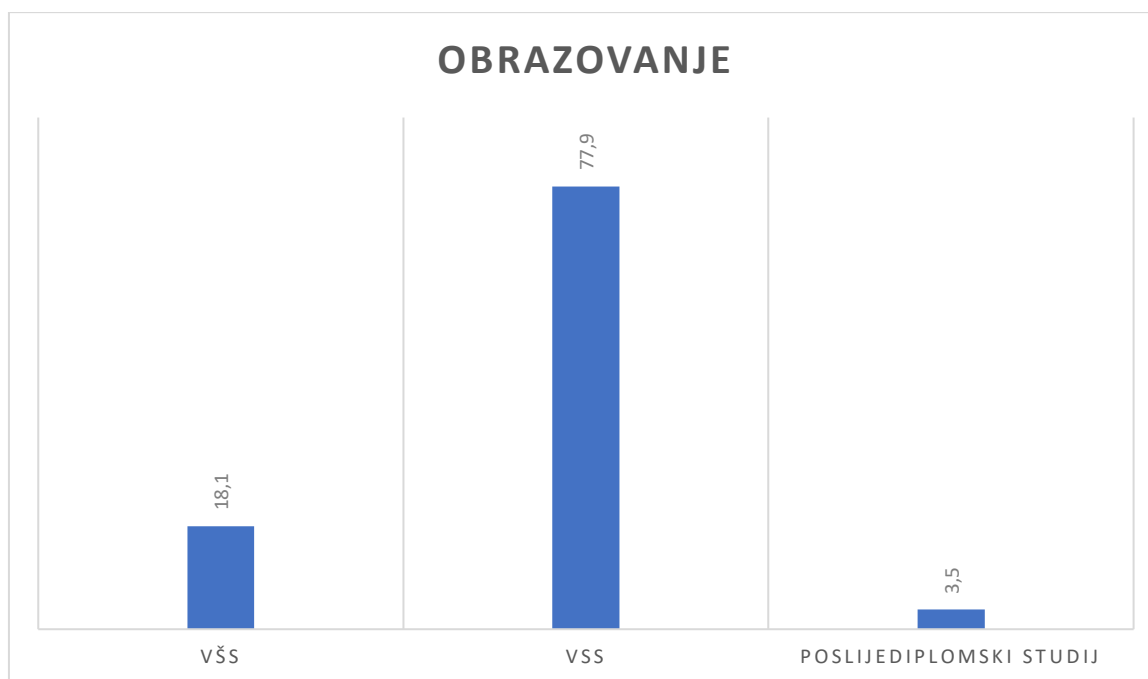
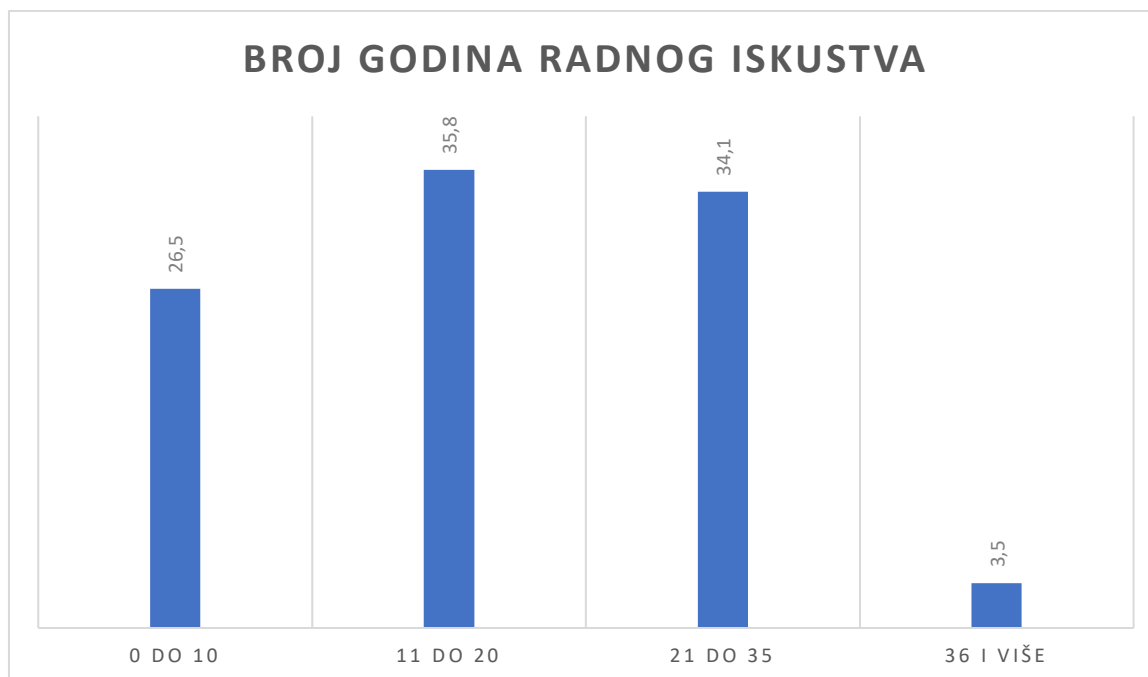
RAZRED KOJI POHAĐA DIJETE



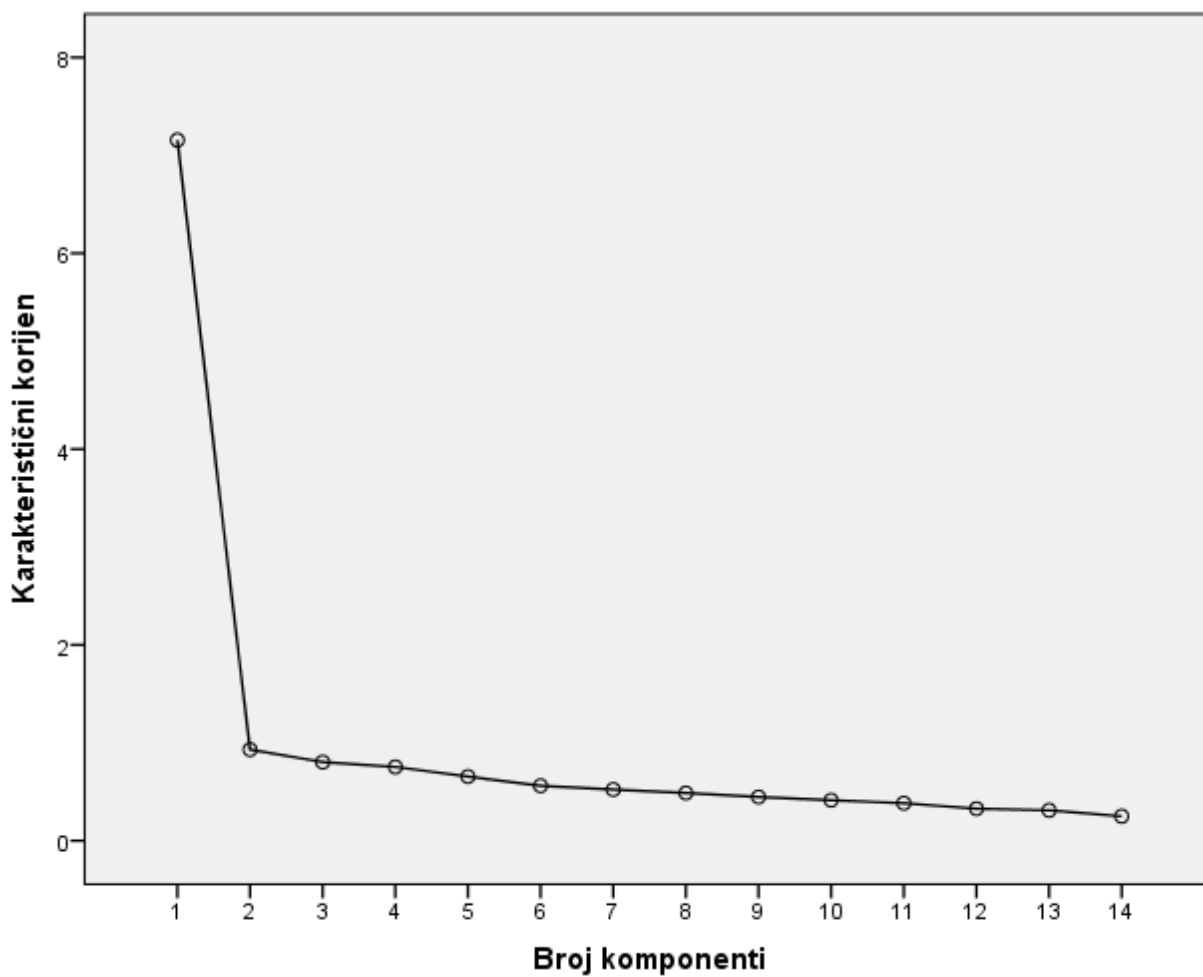
PROCJENA ŠKOLSKOG USPJEHA DIJETETA



Prilog 14. Struktura poduzorka učitelja u glavnom istraživanju po relevantnim karakteristikama (N 226).



Prilog 15. Scree plot prikaz latentne strukture Skale stavova prema školskom kurikulumu na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

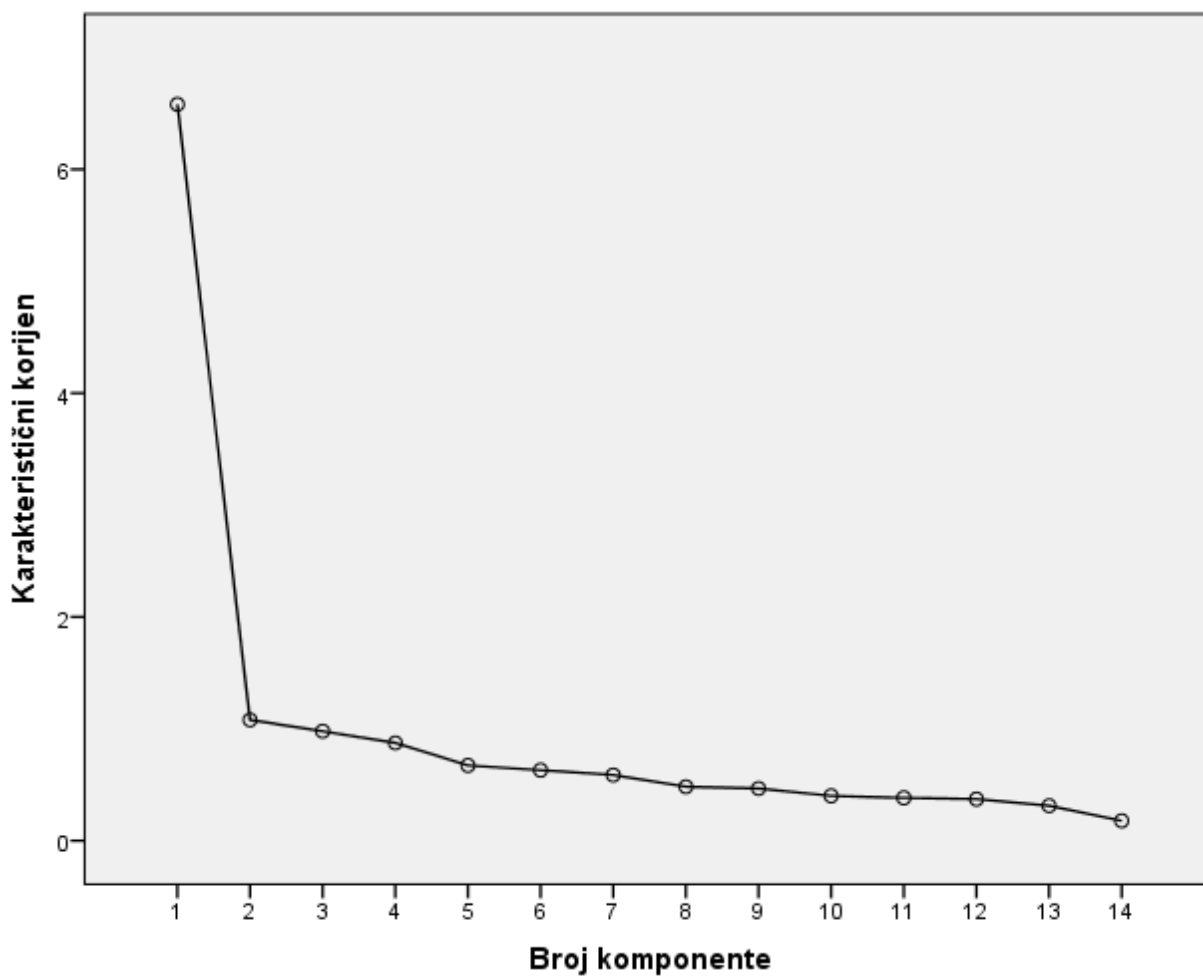


Prilog 16. Psihometrijske karakteristike čestica Skale stavova prema školskom kurikulumu na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. Ovo je jako dobra škola.	3.18	.65	-.71	1.43	.62	.92
2. Osjećam se dobrodošlo u ovoj školi.	3.46	.61	-.88	.95	.64	.92
3. Slažem se s učiteljem/učiteljima svog djeteta.	3.59	.55	-1.08	1.17	.60	.92
4. Učitelji u ovoj školi brinu o mojem djetetu.	3.53	.58	-.87	.18	.69	.92
5. Moje dijete je sretno u školi	3.36	.65	-.82	.91	.67	.92
6. Moje dijete uživa i u drugim aspektima škole (osim učenja).	3.31	.74	-.98	.81	.57	.92
7. Mogu dobiti pomoć od škole u slučaju da dijete ima neki problem osim učenja.	3.30	.73	-.96	.89	.68	.92
8. Moja škola je sigurno mjesto za dijete.	3.49	.59	-.82	.46	.64	.92
9. Nastava je vrlo kvalitetna.	3.15	.68	-.58	.63	.70	.92
10. Osoblje škole se prema meni odnosi s poštovanjem.	3.63	.57	-1.51	2.50	.57	.92
11. Zadovoljan/a sam kvalitetom i količinom informacija koje dobivam u školi.	3.37	.66	-.83	.74	.69	.92
12. Zadovoljan/a sam načinima na koje se mogu uključiti u rad škole.	3.24	.69	-.72	.66	.69	.92
13. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na obrazovanje svog djeteta.	3.14	.74	-.64	.29	.72	.92
14. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na školu općenito.	2.94	.81	-.57	-.01	.70	.92

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 17. Scree plot prikaz latentne strukture Skale stavova prema školskom kurikulumu na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.

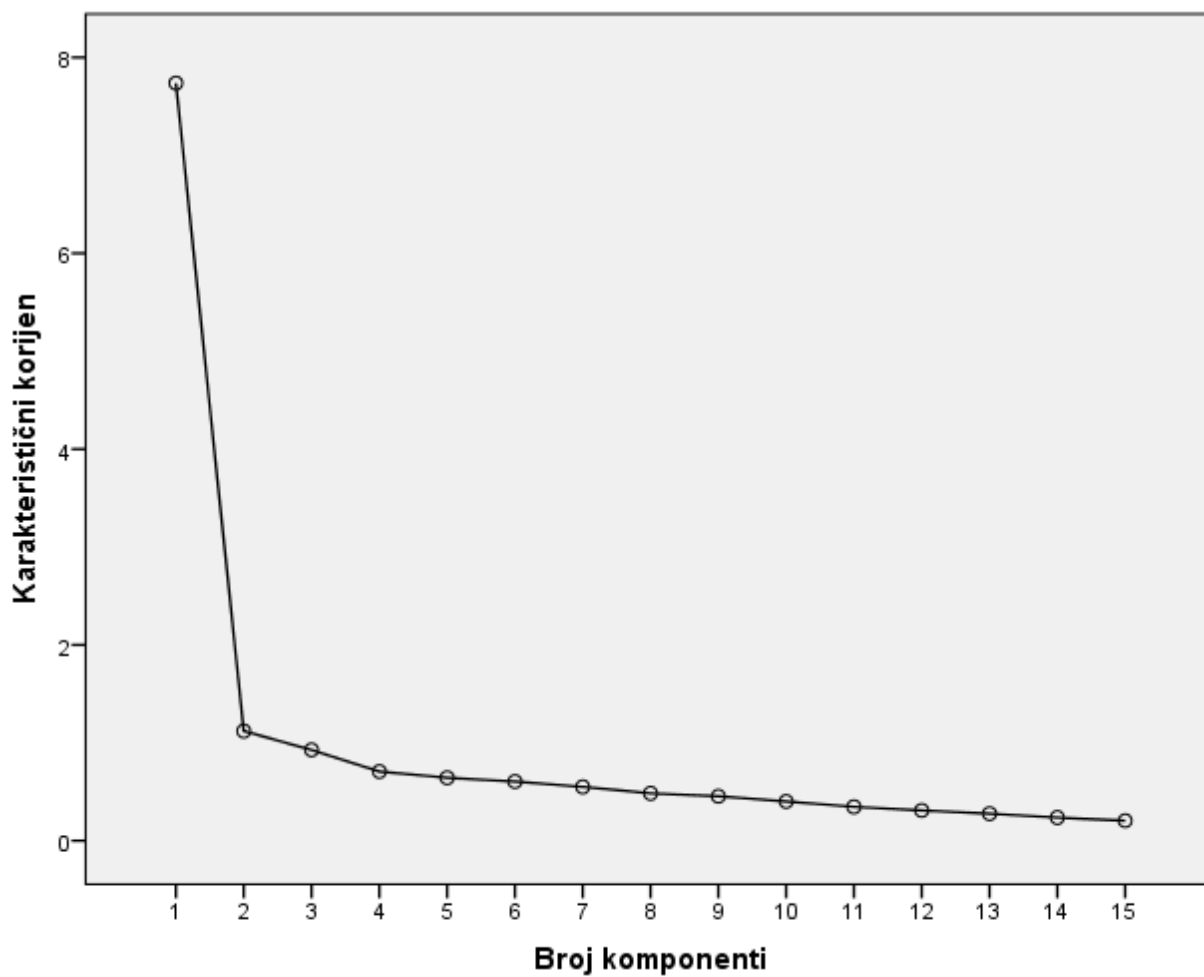


Prilog 18. Psihometrijske karakteristike čestica Skale stavova prema školskom kurikulumu na poduzorku učitelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. Ovo je jako dobra škola.	3.36	.67	-.94	1.12	.62	.90
2. Osjećam se dobrodošlo u ovoj školi.	3.53	.61	-1.14	1.48	.60	.91
3. Slažem se s roditeljima svojih učenika.	3.36	.51	.28	1.20	.27	.92
4. Učitelji u ovoj školi brinu o svojim učenicima.	3.55	.55	-.84	.62	.53	.91
5. Učenici su sretni u školi	3.22	.51	.08	1.08	.63	.90
6. Učenici uživaju i u drugim aspektima škole (osim učenja).	3.46	.66	-1.22	1.83	.64	.90
7. Roditelji mogu dobiti pomoć od škole u slučaju da dijete ima neki problem osim učenja.	3.30	.59	-.57	1.65	.71	.90
8. Naša škola je sigurno mjesto za učenike.	3.64	.57	-1.47	2.00	.74	.90
9. Zadovoljan/a sam kvalitetom i količinom informacija koje dobivam od stručne službe.	3.30	.73	-.94	.82	.69	.90
10. Zadovoljan/a sam načinima na koje se mogu uključiti u donošenje odluka o bitnim stvarima vezanim uz rad škole .	3.07	.80	-.66	.14	.69	.90
11. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na pristup i metode kojima ću obrazovati svoje učenike.	3.41	.58	-.66	1.01	.62	.90
12. Zadovoljan/a sam načinima na koje mogu utjecati na školu općenito.	2.95	.76	-.59	.38	.60	.91

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 19. Scree plot prikaz latentne strukture Skale procjene kvalitete odnosa roditelja i učitelja na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

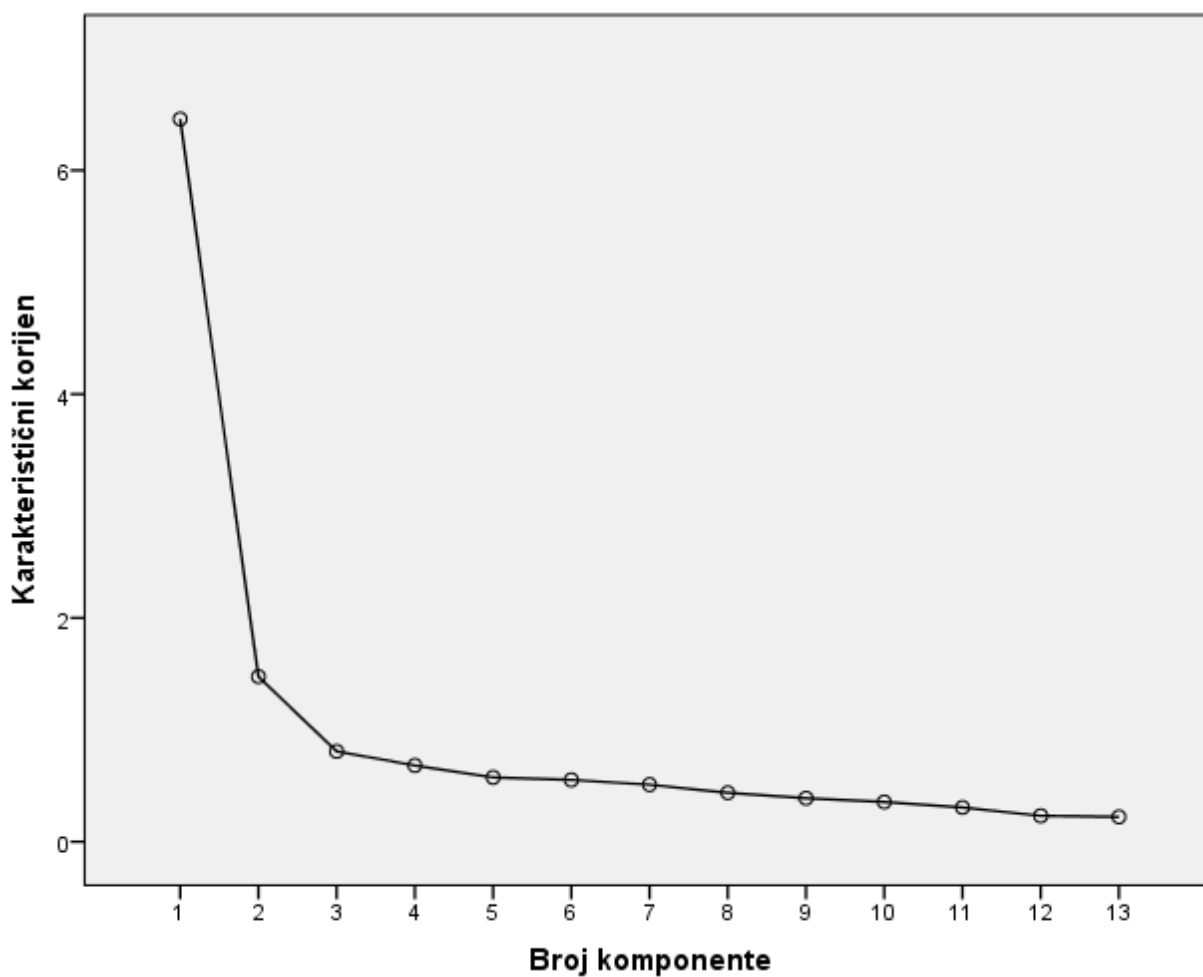


Prilog 20. Psihometrijske karakteristike čestica Skale procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

Učitelji mog djeteta...	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. pomogli su mi razumjeti djetetov stupanj razvoja.	3.26	.77	-.86	.36	.70	.92
2. rekli su mi kako moje dijete napreduje u školi.	3.43	.67	-.99	.73	.65	.93
3. tražili su da se uključim u rad škole s nekim (volonterskim) aktivnostima.	2.24	1.04	.25	-1.16	.58	.93
4. objasnili su mi kako provjeravati djetetovu zadaću.	2.87	1.05	-.52	-.94	.76	.92
5. poslali su kući novosti o događanjima u školi.	3.25	.88	-1.01	.21	.69	.92
6. govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u učenju matematike.	2.89	1.06	-.58	-.89	.74	.92
7. govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju čitalačkih i jezičnih vještina.	2.99	1.02	-.69	-.66	.76	.92
8. govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju sadržaja iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike.	2.74	1.08	-.39	-1.11	.77	.92
9. informirali su me o izvannastavnim aktivnostima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela koristiti sa svojom obitelji.	2.64	1.06	-.23	-1.17	.71	.92
10. zadali su domaću zadaću koja zahtijeva moj razgovor s djetetom oko sadržaja koji su se učili u školi.	3.13	.82	-.70	-.05	.52	.93
11. pozivali su me na priredbe i događanja u školi.	3.48	.78	-1.57	1.99	.56	.93
12. pozivali su me da sudjelujem u humanitarnim akcijama.	2.93	1.02	-.58	-.80	.55	.93
13. održavali su individualne razgovore sa mnom.	3.28	.89	-1.11	.41	.61	.93
14. uključili su roditelje u donošenje odluka o školskom kurikulumu i njegovim poboljšanjima.	2.55	1.05	-.12	-1.17	.67	.93
15. informirali su nas o događanjima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela posjetiti sa svojim djetetom.	2.59	1.01	-.13	-1.06	.73	.92

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

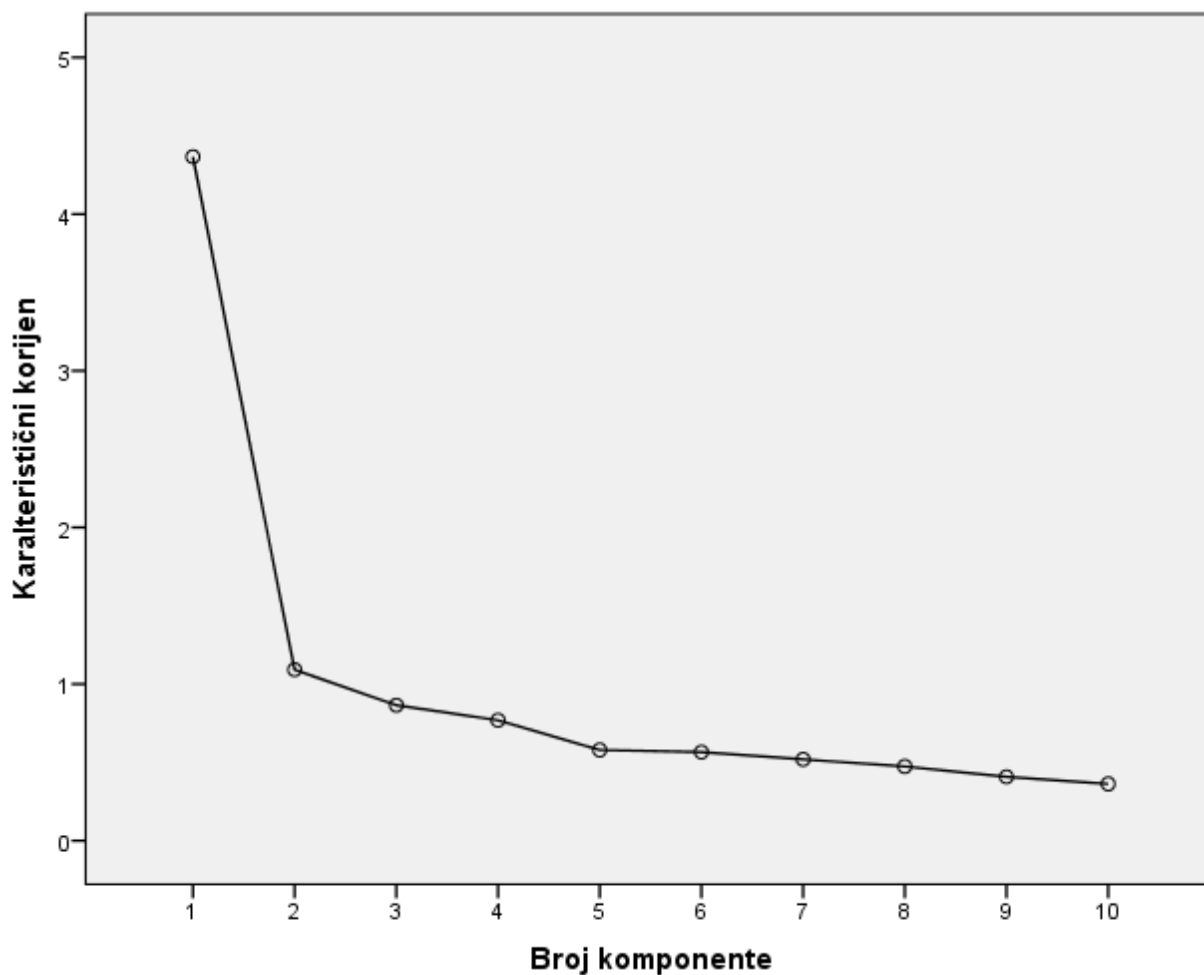
Prilog 21. Scree plot prikaz latentne strukture Skale procjene kvalitete odnosa roditelja i učitelja na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.



Prilog 22. Psihometrijske karakteristike čestica Skale procjene kvalitete partnerskog odnosa roditelja i učitelja na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju

Ja kao učitelj...	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Splošnost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. pomogao/la sam roditeljima razumjeti djetetov stupanj razvoja.	3.40	.61	-.59	.10	.56	.92
2. izvještavao/la sam kako učenici napreduju u školi.	3.65	.50	-.88	-.70	.44	.92
3. tražio/la sam roditelje da se uključe u rad škole s nekim (volonterskim) aktivnostima.	2.53	.95	-.06	-.90	.64	.91
4. objasnio/la sam roditeljima kako provjeravati djetetovu zadaću.	3.26	.82	-.95	.33	.69	.91
5. poslao/la sam kući novosti o događanjima u školi.	3.48	.78	-1.64	2.41	.73	.91
6. govorio/la sam roditeljima koje su vještine njihovom djetetu potrebne u ovladavanju predmetom kojeg poučavam.	3.49	.68	-1.32	1.84	.60	.92
7. informirao/la sam roditelje o izvannastavnim aktivnostima u lokalnoj zajednici koje bi možda željeli koristiti sa svojom obitelji.	2.84	1.01	-.46	-.89	.71	.91
8. zadavao/la sam domaću zadaću koja zahtijeva razgovor roditelja s djetetom oko sadržaja koji su se učili u školi.	2.93	.89	-.56	-.35	.51	.92
9. pozivao/la sam roditelje na priredbe i događanja u školi.	3.32	.97	-1.30	.54	.77	.91
10. pozivao/la sam roditelje da sudjeluju u humanitarnim akcijama.	3.05	1.01	-.79	-.51	.72	.91
11. održavao/la sam individualne razgovore s roditeljima.	3.65	.70	-2.15	4.35	.62	.92
12. uključivao/la sam roditelje u donošenje odluka o školskom kurikulumu i njegovim poboljšanjima.	2.37	.97	.02	-1.03	.61	.92
13. informirao/la sam roditelje o događanjima u lokalnoj zajednici koje bi možda željeli posjetiti sa svojim djetetom.	2.66	.99	-.26	-.94	.74	.91
14. pomogao/la sam roditeljima razumjeti djetetov stupanj razvoja.	3.40	.61	-.59	.10	.56	.92
15. izvještavao/la sam kako učenici napreduju u školi.	3.65	.50	-.88	-.70	.44	.92

Prilog 23. Scree plot prikaz latentne strukture Upitnika percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

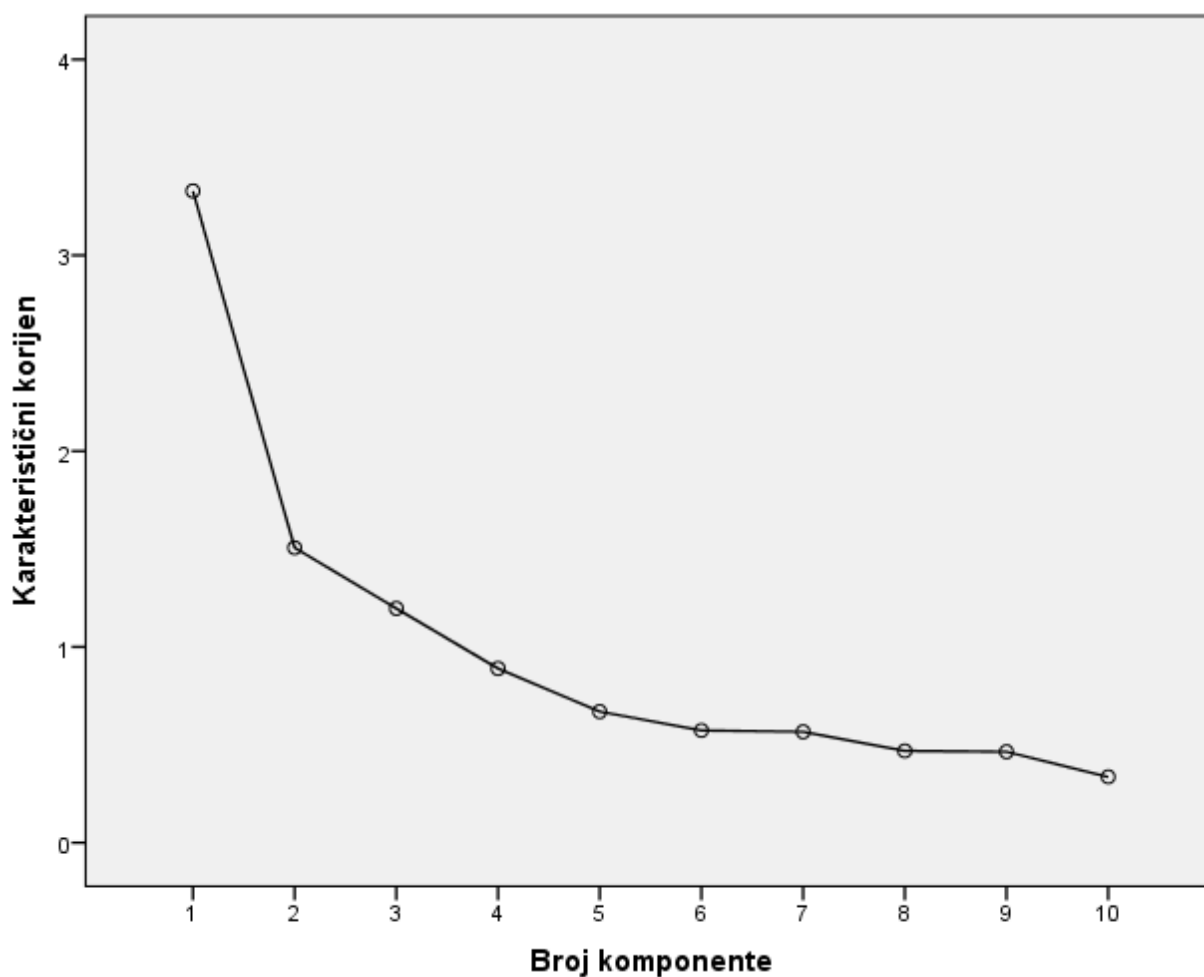


Prilog 24. Psihometrijske karakteristike čestica Upitnika percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

Roditeljska obveza je...	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. brinuti da njihovo dijete uči u školi.	3.56	.63	-1.36	1.80	.46	.83
2. učiti svoje dijete da cijeni školski rad i uspjeh.	3.83	.41	-2.37	6.72	.56	.82
3. pokazati djetetu kako se koristiti rječnicima, enciklopedijama i sl.	3.49	.64	-1.19	1.64	.56	.82
4. kontaktirati učitelja čim se pojave problemi u učenju.	3.55	.61	-1.23	1.55	.53	.83
5. provjeravati i ispitivati svoje dijete sadržaje nastavnih predmeta koje uči u školi.	3.41	.72	-1.11	.88	.56	.82
6. pratiti napredak svog djeteta u školi.	3.86	.36	-2.35	4.49	.62	.82
7. kontaktirati učitelja ako misle da dijete ima poteškoća u školi ili se s nečim muči.	3.78	.45	-1.91	3.37	.52	.83
8. pokazati interes za školske obveze svog djeteta.	3.80	.42	-1.73	1.71	.61	.82
9. pomoći svom djetetu da razumije zadaću.	3.70	.55	-1.82	3.29	.62	.82
10. znati ako dijete ima problema u školi.	3.90	.30	-2.88	6.91	.47	.83

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 25. Scree plot prikaz latentne strukture Upitnika percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.

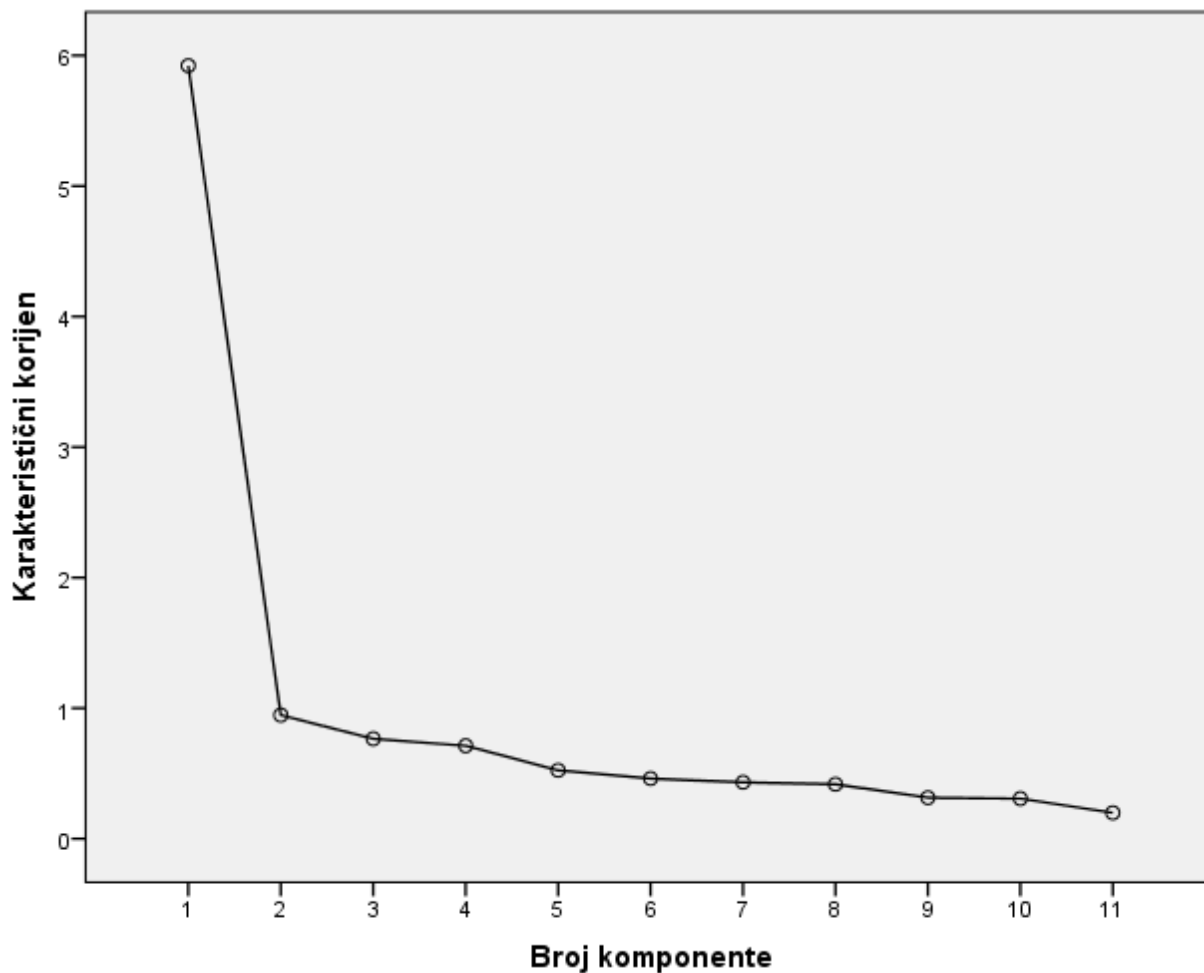


Prilog 26. Psihometrijske karakteristike čestica Upitnika percepcije važnosti uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.

Roditeljska obveza je...	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
11. brinuti da njihovo dijete uči u školi.	3.54	.65	-1.29	1.36	.38	.72
12. učiti svoje dijete da cijeni školski rad i uspjeh.	3.88	.32	-2.43	3.94	.32	.73
13. pokazati djetetu kako se koristiti rječnicima, enciklopedijama i sl.	3.13	.73	-.55	.14	.39	.72
14. kontaktirati učitelja čim se pojave problemi u učenju.	3.58	.55	-.89	-.24	.41	.71
15. provjeravati i ispitivati svoje dijete sadržaje nastavnih predmeta koje uči u školi.	2.92	.80	-.34	-.37	.47	.71
16. pratiti napredak svog djeteta u školi.	3.90	.30	-2.74	5.53	.51	.71
17. kontaktirati učitelja ako misle da dijete ima poteškoća u školi ili se s nečim muči.	3.82	.43	-2.72	9.49	.34	.72
18. pokazati interes za školske obveze svog djeteta.	3.85	.39	-2.68	6.83	.48	.71
19. pomoći svom djetetu da razumije zadaću.	3.46	.66	-1.04	.72	.46	.70
20. znati ako dijete ima problema u školi.	3.87	.35	-2.55	5.63	.45	.71

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 27. Scree plot prikaz latentne strukture Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

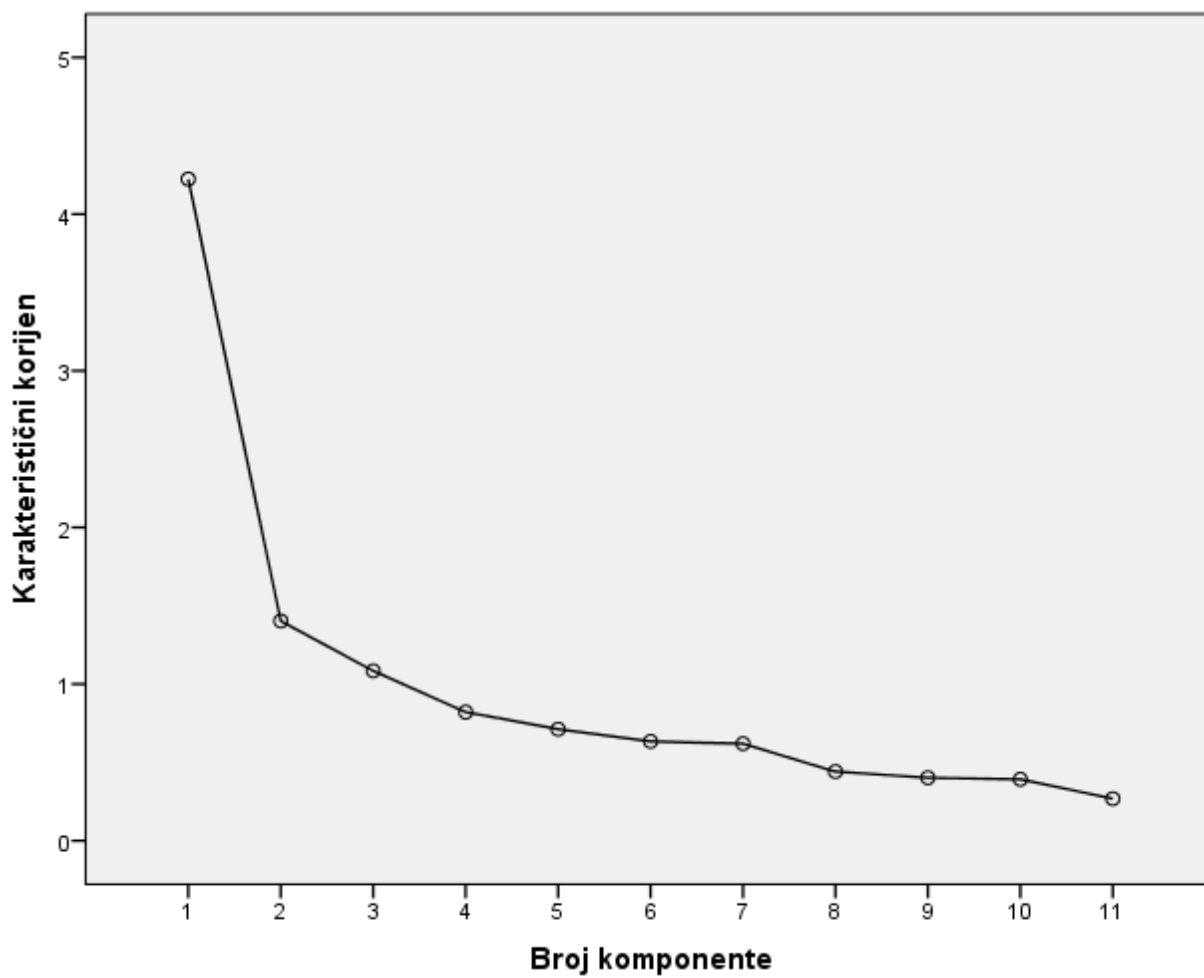


Prilog 28. Psihometrijske karakteristike čestica Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

Koliko Vi često provodite nešto od navedenog?	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. Čitate s djetetom?	2.54	.91	.61	-.93	.60	.90
2. Kod kuće pregledavate i diskutirate s djetetom sve što se radilo u školi?	3.37	.90	-.92	-.80	.60	.90
3. Pomažete djetetu u matematici?	2.95	.98	-.03	-1.73	.67	.90
4. Vježbate slovkanje ili vokabular s djetetom?	2.56	.98	.46	-1.13	.64	.90
5. Pitate dijete što uči iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike?	3.18	.93	-.49	-1.37	.61	.90
6. Pitate dijete što uči iz matematike?	3.26	.90	-.59	-1.39	.69	.90
7. Pomažete djetetu oko domaće zadaće kojom razvija čitalačke i jezične vještine?	2.97	.97	-.10	-1.63	.76	.90
8. Pomažete djetetu u razumijevanju sadržaja koje uči na satovima materinjeg i stranog jezika?	2.89	.95	.07	-1.62	.75	.90
9. Pomažete djetetu da se spremi za ispit iz matematike?	2.69	.94	.40	-1.35	.71	.90
10. Provjeravate je li dijete završilo domaću zadaću?	3.38	.93	-.97	-.76	.59	.90
11. Tražite od djeteta da čita što je napisalo?	2.82	1.03	.10	-1.61	.64	.90

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 29. Scree plot prikaz latentne strukture Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.

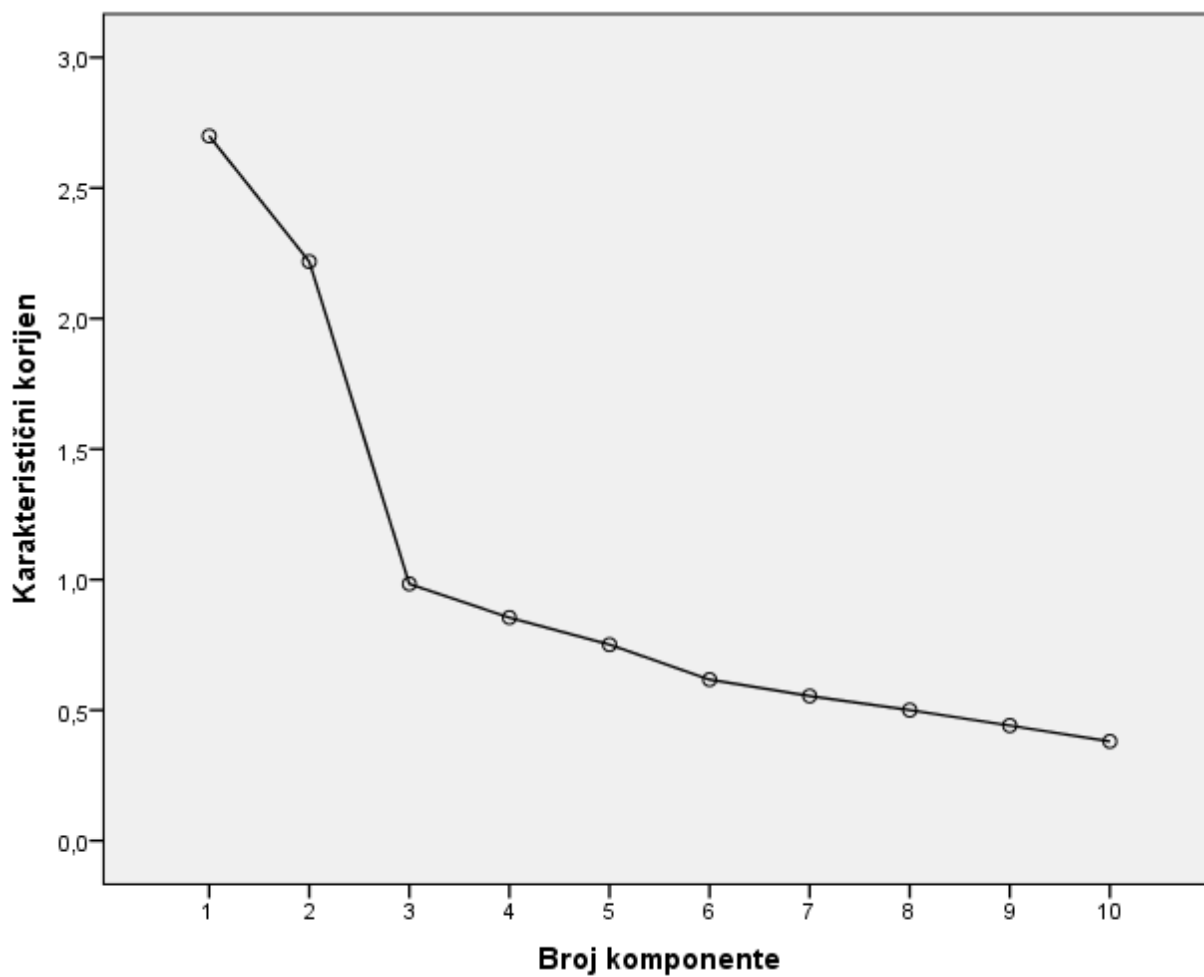


Prilog 30. Psihometrijske karakteristike čestica Upitnika uključenosti u izvršavanje djetetovih školskih obveza na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.

Koliko često smatrate da roditelji Vaših učenika općenito	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. Čitaju s djetetom?	2.12	.69	1.10	1.96	.62	.81
2. Kod kuće pregledavaju i diskutiraju s djetetom sve što se radilo u školi?	2.62	.89	.52	-1.07	.24	.84
3. Pomažu djetetu u matematici?	2.48	.78	.98	-.31	.54	.82
4. Vježbaju slovanje ili vokabular s djetetom?	2.22	.70	1.14	1.45	.66	.80
5. Pitaju dijete što uči iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike?	2.39	.75	1.03	.24	.70	.80
6. Pitaju dijete što uči iz matematike?	2.51	.75	.94	-.38	.54	.82
7. Pomažu djetetu oko domaće zadaće kojom razvija čitalačke i jezične vještine?	2.34	.76	1.10	.57	.31	.83
8. Pomažu djetetu u razumijevanju sadržaja koje uči na satovima materinjeg i stranog jezika?	2.29	.72	1.15	1.00	.62	.81
9. Pomažu djetetu da se spremi za ispit iz matematike?	2.23	.58	2.08	3.60	.51	.82
10. Provjeravaju je li dijete završilo domaću zadaću?	2.69	.92	.47	-1.38	.54	.82
11. Traže od djeteta da čita što je napisalo?	2.15	.75	1.05	1.33	.44	.83

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 31. Scree plot prikaz latentne strukture Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

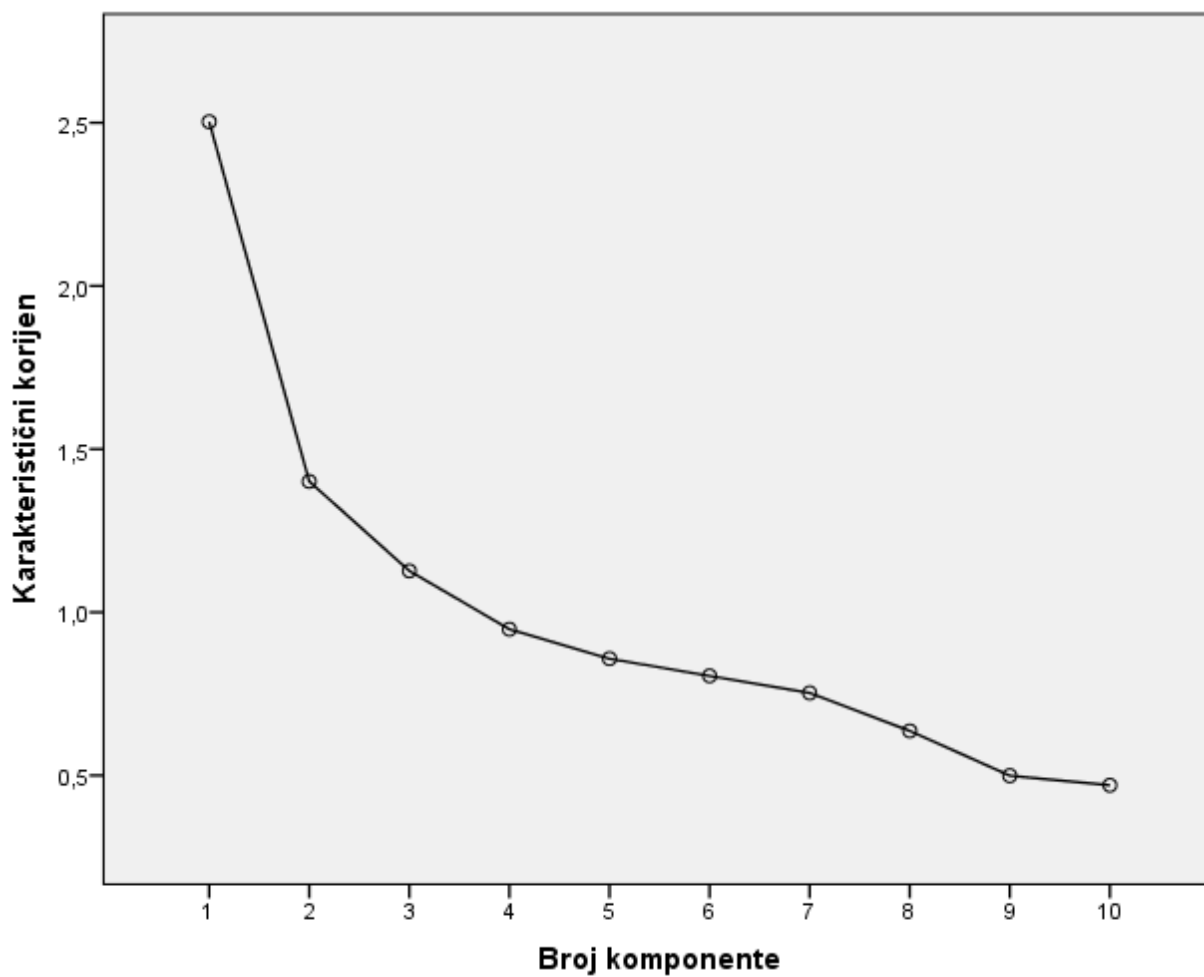


Prilog 32. Psihometrijske karakteristike čestica Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta na poduzorku roditelja ($N = 811$) u glavnom istraživanju.

Kroz sljedeće tvrdnje pokušajte procijeniti koliko je svaka od navedenih posao škole, a koliko je to posao obitelji. Molim Vas, kraj svake tvrdnje zaokružite „X“ ispod opisa koji najbolje odražava Vaš stav.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
11. Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.	2.70	.67	-.95	1.63	.43	.64
12. Učinit sve da dijete ima uspjeha u školi.	2.92	.56	-.77	5.03	.50	.63
13. Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.	3.77	.79	.04	-.29	.25	.67
14. Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.	3.72	.93	-.31	-.18	.32	.66
15. Motivirati dijete da uči.	3.10	.76	.38	2.04	.40	.64
16. Učiniti sve da nastava bude dobra.	1.63	.79	1.12	.95	.32	.65
17. Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)	1.69	.83	1.03	.68	.33	.65
18. Učiniti sve da je dijete sigurno u školi.	1.67	.84	.93	.02	.34	.65
19. Znati što je najbolje za dijete.	3.55	.80	.36	.13	.29	.66
20. Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.	2.94	.89	-.13	1.43	.26	.67

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 33. Scree plot prikaz latentne strukture Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.



Prilog 34. Psihometrijske karakteristike čestica Skale stavova prema roditeljskoj uključenosti u obrazovanje djeteta na poduzorku učitelja ($N = 226$) u glavnom istraživanju.

Kroz sljedeće tvrdnje pokušajte procijeniti koliko je svaka od navedenih posao škole, a koliko je to posao obitelji. Molim Vas, kraj svake tvrdnje zaokružite „X“ ispod opisa koji najbolje odražava Vaš stav.	<i>M</i>	<i>SD</i>	Asimetričnost distribucije	Spljoštenost distribucije	<i>r</i> čestice i ukupnog rezultata	α bez čestice
1. Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.	2.69	.57	-1.40	1.47	.29	.55
2. Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi.	2.90	.41	-1.47	5.46	.29	.56
3. Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.	3.46	.57	.76	-.43	.09	.60
4. Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.	3.47	.65	.38	-.14	-.03	.63
5. Motivirati dijete da uči.	2.88	.50	-.69	4.03	.28	.55
6. Učiniti sve da nastava bude dobra.	1.51	.66	1.02	.32	.47	.50
7. Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)	1.51	.71	1.33	1.42	.45	.50
8. Učiniti sve da je dijete sigurno u školi.	1.70	.76	.56	-1.06	.44	.50
9. Znati što je najbolje za dijete.	3.17	.45	1.36	2.58	.08	.59
10. Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.	2.78	.65	-.72	2.81	.28	.55

M – aritmetička sredina; *SD* – standardna devijacija; *r* – koeficijent korelacije; α – Cronbachov alpha koeficijent pouzdanosti

Prilog 35. Matrica bivarijatnih korelacija varijabli korištenih u istraživanju na poduzorku roditelja (N= 811)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Stav prema kurikulumu	1								
2. Kvaliteta odnosa roditelja i učitelja	.732**	1							
3. Važnost uključenosti u obrazovanje djeteta	.497**	.419**	1						
4. Uključenost u obrazovanje djeteta	.287**	.318**	.292**	1					
5. Stav prema uključenosti u obrazovanje djeteta	.283**	.199**	.163**	.138**	1				
6. Dob roditelja	-.107**	-.091**	-.081*	-.177**	-.134**	1			
7. Obrazovanje roditelja	-.139**	-.088*	-.048	-.104**	-.154**	.088*	1		
8. Razred koji dijete pohađa	-.203**	-.219**	-.119**	-.327**	-.033	.321**	-.015	1	
9. Školski uspjeh djeteta	.205**	.145**	.099**	.044	-.038	-.058	.151**	-.244**	1

**p<.01; *p<.05

Prilog 36. Matrica bivarijatnih korelacija varijabli korištenih u istraživanju na poduzorku učitelja ($N= 226$)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Stav prema kurikulumu	1						
2. Kvaliteta odnosa roditelja i učitelja	.237**	1					
3. Važnost roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta	.208**	.202**	1				
4. Uključenost roditelja u obrazovanje djeteta	.227**	.339**	.247**	1			
5. Godine radnog iskustva	-.201**	.213**	.103	.105	1		
6. Razina obrazovanja	-.031	-.220**	-.126	-.275**	-.270**	1	
7. Predaje razrednu/predmetnu nastavu ³	.059	-.454**	-.110	-.387**	-.217**	.401**	1

** $p < .01$

³ Varijabla "Predaje razrednu/predmetnu nastavu" je dihotomna, pri čemu 1 označava razrednu, a 2 predmetnu nastavu

UPITNIK ZA RODITELJE

Poštovani roditelji,

u svrhu izrade završnog rada na poslijediplomskom studiju pedagogije Filozofskog fakulteta u Osijeku na temu *Povezanost stavova učitelja i roditelja o roditeljskoj uključenosti u sukonstrukciju školskog kurikulum* provodim istraživanje kojim nastojim ispitati stavove i očekivanja roditelja o uključenosti u školski kurikulum. Upitnik je anonimna pa Vas molim odgovarajte iskreno na postavljena pitanja kako bi podatci bili što vjerodostojniji. Vaši će se odgovori koristiti isključivo za potrebe izrade završnog rada.

Za ispunjavanje upitnika bit će vam potrebno 20-30 minuta.

Iskreno zahvaljujem na suradnji!

Za sljedeće podatke, molim vas zaokružite broj ispred ponuđenog odgovora koji se odnosi na Vas osobno ili Vaše dijete:

Podaci o roditelju:	
1. Spol: 1) Ž 2) M	2. Godine starosti : 1) manje od 25 2) 25 – 35 3) 36– 45 4) 46 – 55 5) 56 ili više
4. Vaš stupanj obrazovanja:	
1) NSS 2) SSS 3) VŠS 4) VSS i više	
Podaci o Vašem djetetu:	
5. Razred koji dijete (za koje ispunjavate upitnik) pohađa: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.	6. Kako biste vrednovali ukupni uspjeh Vašeg djeteta u školi? 1) Loš 2) Ispod prosjeka 3) Prosječan 4) Iznad prosjeka 5) Odličan

I. Sljedeće tvrdnje izražavaju Vaš doživljaj kvalitete škole, uspjeha i zadovoljstva Vašeg djeteta u školi, Vaše stavove i očekivanja o radu učitelja i životu škole. Molim Vas, uz svaku tvrdnju zaokružite znak „X“ u onoj koloni koja najbolje odražava Vaš stav na ljestvici „uopće se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“.

Procjena kvalitete škole, uspjehnost i zadovoljstva djeteta u školi		uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
1.	Ovo je jako dobra škola.	X	X	X	X
2.	Osjećam se dobrodošlo u ovoj školi.	X	X	X	X
3.	Slažem se s učiteljem/učiteljima svog djeteta.	X	X	X	X
4.	Učitelji u ovoj školi brinu o mojem djetetu.	X	X	X	X
5.	Moje dijete je sretno u školi	✖	✖	✖	✖

6.	Moje djetetu dobro ide u školi.	x	x	x	x
7.	Moje dijete uživa i u drugim aspektima škole (osim učenja).	x	x	x	x
8.	Moje dijete postiže najviše što može.	*	*	*	*
9.	Mogu dobiti pomoć od škole u slučaju da dijete ima neki problem osim učenja.	x	x	x	x
10.	Moja škola je sigurno mjesto za dijete.	x	x	x	x
11.	Nastava je vrlo kvalitetna.	x	x	x	x
12.	Osooblje škole se prema meni odnosi s poštovanjem.	x	x	x	x
Zadovoljan/zadovoljna sam ...		uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
13.	... kvalitetom i količinom informacija koje dobivam u školi.	x	x	x	x
14.	... načinima na koje se mogu uključiti u rad škole.	x	x	x	x
15.	... načinima na koje mogu utjecati na obrazovanje svog djeteta.	x	x	x	x
16.	... načinima na koje mogu utjecati na školu općenito.	x	x	x	x

II. Jesu li učitelji ili netko drugi iz škole učinili nešto od navedenog U OVOJ ŠKOLSKOJ GODINI i kako su to napravili? Zaokružite znak „X“ u onoj koloni koja najbolje odražava Vaš stav od „jako dobro“ do „nikako“ nisu učinili navedeno.

Učitelji mog djeteta		nikako	slabo	dobro	jako dobro
17.	... pomogli su mi razumjeti djetetov stupanj razvoja.	x	x	x	
18.	... rekli su mi kako moje dijete napreduje u školi.	x	x	x	x
19.	... tražili su da se uključim u rad škole s nekim (volonterskim) aktivnostima.	x	x	x	x
20.	... objasnili su mi kako provjeravati djetetovu zadaću.	x	x	x	x
21.	... poslali su kući novosti o događanjima u školi.	x	x	x	x
22.	... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u učenju matematike.	x	x	x	x
23.	... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju čitalačkih i jezičnih vještina.	x	x	x	x
24.	... govorili su mi koje su vještine mojem djetetu potrebne u svladavanju sadržaja iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike.	x	x	x	x
25.	... informirali su me o izvannastavnim aktivnostima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela koristiti sa svojom obitelji.	x	x	x	x
26.	... pozivali su me na roditeljske sastanke.	x	x	x	x
27.	... zadali su domaću zadaću koja zahtijeva moj razgovor s djetetom oko sadržaja koji su se učili u školi.	x	x	x	x
28.	... pozivali su me na priredbe i događanja u školi.	x	x	x	x
29.	... pozivali su me da sudjelujem u humanitarnim akcijama.	x	x	x	x
30.	... održavali su individualne razgovore sa mnom.	x	x	x	x

31.	... uključili su roditelje u donošenje odluka o školskom kurikulumu i njegovim poboljšanjima.	x	x	x	x
32.	... informirali su nas o događanjima u lokalnoj zajednici koje bih možda želio/željela posjetiti sa svojim djetetom.	x	x	x	x

III. Uz svaku od niže navedenih tvrdnji procijenite u kojoj mjeri je navedeno obveza roditelja (odgovorite na ljestvici od „uopće se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“).

	Roditeljska obveza je ...	uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
33.	... brinuti da njihovo dijete uči u školi.	x	x	x	x
34.	... učiti svoje dijete da cijeni školski rad i uspjeh.	x	x	x	x
35.	... pokazati djetetu kako se koristiti rječnicima, enciklopedijama i sl..	x	x	x	x
36.	... kontaktirati učitelja čim se pojave problemi u učenju.	x	x	x	x
37.	... provjeravati i ispitivati svoje dijete sadržaje nastavnih predmeta koje uči u školi.	x	x	x	x
38.	... pratiti napredak svog djeteta u školi.	x	x	x	x
39.	... kontaktirati učitelja ako misle da dijete ima poteškoća u školi ili se s nečim muči.	x	x	x	x
40.	... pokazati interes za školske obveze svog djeteta.	x	x	x	x
41.	... pomoći svom djetetu da razumije zadaću.	x	x	x	x
42.	... znati ako dijete ima problema u školi.	x	x	x	x

IV. Sljedeće tvrdnje opisuju neke aktivnosti roditelja koje se tiču učenja njihovog djeteta. Molim Vas odgovorite koliko Vi često provodite nešto od navedenog te zaokružite znak „x“ u koloni ispod onog odgovora koji to najbolje opisuje na ljestvici od „svaki dan“ do „nikada“.

	Koliko često Vi kao roditelj općenito....	Nikad	Ponekad	Jednom tjedno	Svaki dan ili skoro svaki dan
43.	... čitate s djetetom?	x	x	x	x
44.	... uključujete se u određene aktivnosti u razredu ili školi?	x	x	x	x
45.	... radite s djetetom pokuse, istražujete i sl...?	x	x	x	x
46.	... kod kuće pregledavate i diskutirate s djetetom sve što se radilo u školi?	x	x	x	x
47.	... pomažete djetetu u matematici?	x	x	x	x
48.	... posjećujete djetetovu školu?	x	x	x	x
49.	... vježbate slovanje ili vokabular s djetetom?	x	x	x	x
50.	... pitate dijete što uči iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike?	x	x	x	x
51.	... razgovarate s učiteljem djeteta?	x	x	x	x
52.	... pitate dijete što uči iz matematike?				
53.	... pomažete djetetu oko domaće zadaće kojom razvija čitalačke i jezične vještine?	x	x	x	x
54.	... pomažete djetetu u razumijevanju sadržaja koje uči na satovima materinjeg i stranog jezika?	x	x	x	x

55.	... pomažete djetetu da se spremi za ispit iz matematike?	x	x	x	x
56.	... pitate dijete kako napreduje u školi?	x	x	x	x
57.	... idete na organizirane događaje u školi (npr. sportske aktivnosti, priredbe, proslave, predavanja, sastanke itd.)?	x	x	x	x
58.	... provjeravate je li dijete završilo domaću zadaću?	x	x	x	X
59.	... tražite od djeteta da čita što je napisalo?				

V. Kroz sljedeće tvrdnje pokušajte procijeniti koliko je svaka od navedenih posao škole, a koliko je to posao obitelji. Molim Vas, kraj svake tvrdnje zaokružite „X“ ispod opisa koji najbolje odražava Vaš stav.

TRADICIONALAN NASUPROT PARTNERSKOM ODNOSU		U potpunosti je posao škole	Više je posao škole nego roditelja	Posao i škole i roditelja	Više posao roditelja nego škole	U potpunosti je posao roditelja
60.	Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.	x	x	x	x	x
61.	Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi.	x	x	x	x	x
62.	Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.	x	x	x	x	x
63.	Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.	x	x	x	x	x
64.	Motivirati dijete da uči.	x	x	x	x	x
65.	Učiniti sve da nastava bude dobra.	x	x	x	x	x
66.	Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)	x	x	x	x	x
67.	Učiniti sve da je dijete sigurno u školi.	x	x	x	x	x
68.	Znati što je najbolje za dijete.	x	x	x	x	x
69.	Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.	x	x	x	x	x

70. Molim Vas kratko opišite koji je najvažniji način, prema Vašem mišljenju, na koji možete biti uključeni u obrazovanje svog djeteta?

5.	Učenici su sretni u školi	X	X	X	X
6.	Učenicima dobro ide u školi.	X	X	X	X
7.	Učenici uživaju i u drugim aspektima škole (osim učenja).	X	X	X	X
8.	Učenici postižu najviše što mogu.	X	X	X	X
9.	Roditelji mogu dobiti pomoć od škole u slučaju da dijete ima neki problem osim učenja.	X	X	X	X
10.	Naša škola je sigurno mjesto za učenike.	X	X	X	X
11.	Nastava je vrlo kvalitetna.	X	X	X	X
12.	Osoblje škole se prema roditeljima odnosi s poštovanjem.	X	X	X	X
Zadovoljan/zadovoljna sam ...		uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
13.	... kvalitetom i količinom informacija koje dobivam od stručne službe ili ravnatelja.	X	X	X	X
14.	... načinima na koje se mogu uključiti u donošenje odluka o bitnim stvarima vezanim uz rad škole.	X	X	X	X
15.	... načinima na koje mogu utjecati na pristup i metode kojima ću obrazovati svoje učenike.	X	X	X	X
16.	... načinima na koje mogu utjecati na školu općenito.	X	X	X	X

II. Jeste li Vi kao učitelj ili netko drugi iz škole učinili nešto od navedenog u ovoj školskoj godini i kako ste to napravili? Zaokružite znak „X“ u onoj koloni koja najbolje odražava Vaš stav od „jako dobro“ do „nikako“ nisu učinili navedeno.

Ja kao učitelj....		nikako	slabo	dobro	jako dobro
17.	... pomogao/la sam roditeljima razumjeti djetetov stupanj razvoja.	X	X	X	
18.	... izvještavao/la sam kako učenici napreduju u školi.	X	X	X	X
19.	... tražio/la sam roditelje da se uključe u rad škole s nekim (volonterskim) aktivnostima.	X	X	X	X
20.	... objasnio/la sam roditeljima kako provjeravati djetetovu zadaću.	X	X	X	X
21.	... poslao/la sam kući novosti o događanjima u školi.	X	X	X	X
22.	... govorio/la sam roditeljima koje su vještine njihovom djetetu potrebne u ovladavanju predmetom kojeg poučavam.	X	X	X	X
23.	... informirao/la sam roditelje o izvannastavnim aktivnostima u lokalnoj zajednici koje bi možda željeli koristiti sa svojom obitelji.	X	X	X	X
24.	... pozivao/la sam roditelje na roditeljske sastanke.	X	X	X	X
25.	... zadavao/la sam domaću zadaću koja zahtijeva razgovor roditelja s djetetom oko sadržaja koji su se učili u školi.	X	X	X	X
26.	... pozivao/la sam roditelje na priredbe i događanja u školi.	X	X	X	X
27.	... pozivao/la sam roditelje da sudjeluju u humanitarnim akcijama.	X	X	X	X
28.	... održavao/la sam individualne razgovore s roditeljima.	X	X	X	X
29.	... uključivao/la sam roditelje u donošenje odluka o školskom kurikulumu i njegovim poboljšanjima.	X	X	X	X

30.	... informirao/la sam roditelje o događanjima u lokalnoj zajednici koje bi možda željeli posjetiti sa svojim djetetom.	x	x	x	x
-----	--	---	---	---	---

III. Uz svaku od niže navedenih tvrdnji procijenite u kojoj mjeri je navedeno obveza roditelja (odgovorite na ljestvici od „uopće se ne slažem“ do „u potpunosti se slažem“).

Roditeljska obveza je ...		uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
31.	... brinuti da njihovo dijete uči u školi.	x	x	x	x
32.	... učiti svoje dijete da cijeni školski rad i uspjeh.	x	x	x	x
33.	... pokazati djetetu kako se koristiti rječnicima, enciklopedijama i sl..	x	x	x	x
34.	... kontaktirati učitelja čim se pojave problemi u učenju.	x	x	x	x
35.	... provjeravati i ispitivati svoje dijete sadržaje nastavnih predmeta koje uči u školi.	x	x	x	x
36.	... pratiti napredak svoga djeteta u školi.	x	x	x	x
37.	... kontaktirati učitelja ako misle da dijete ima poteškoća u školi ili se s nečim muči.	x	x	x	x
38.	... pokazati interes za školske obveze svog djeteta.	x	x	x	x
39.	... pomoći svom djetetu da razumije zadaću.	x	x	x	x
40.	... znati ako dijete ima problema u školi.	x	x	x	x

IV. Sljedeće tvrdnje opisuju neke aktivnosti roditelja koje se tiču učenja njihovog djeteta. Molim Vas odgovorite što mislite koliko često roditelji Vaših učenika provode nešto od navedenog te zaokružite znak „x“ u koloni ispod onog odgovora koji to najbolje opisuje na ljestvici od „svaki dan“ do „nikada“.

Koliko često smatrate da roditelji Vaših učenika općenito...		Nikad	Ponekad	Jednom tjedno	Svaki dan ili skoro svaki dan
41.	... čitaju s djetetom?	x	x	x	x
42.	... uključuju se u određene aktivnosti u razredu ili školi?	x	x	x	x
43.	... rade s djetetom pokuse, istražuje i sl...?	x	x	x	x
44.	... kod kuće pregledavaju i diskutiraju s djetetom sve što se radilo u školi?	x	x	x	x
45.	... pomažu djetetu u matematici?	x	x	x	x
46.	... posjećuju djetetovu školu?	x	x	x	x
47.	... vježbaju slovanje ili vokabular s djetetom?	x	x	x	x
48.	... pitaju dijete što uči iz prirode, biologije, povijesti, geografije, kemije, fizike?	x	x	x	x
49.	... razgovaraju s učiteljem djeteta?	x	x	x	x
50.	... pitaju dijete što uči iz matematike?				
51.	... pomažu djetetu oko domaće zadaće kojom razvija čitalačke i jezične vještine?	x	x	x	x
52.	... pomažu djetetu u razumijevanju sadržaja koje uči na satovima materinskog ili stranog jezika?	x	x	x	x

53.	... pomažu djetetu da se spremi za ispit iz matematike?	x	x	x	x
54.	... pitaju dijete kako napreduje u školi?	x	x	x	x
55.	... idu na organizirane događaje u školi (npr. sportske aktivnosti, priredbe, proslave, predavanja, sastanke itd.)?	x	x	x	x
56.	... provjeravaju je li dijete završilo domaću zadaću?	x	x	x	X
57.	... traže od djeteta da čita što je napisalo?				

- V. Kroz sljedeće tvrdnje pokušajte procijeniti koliko je svaka od navedenih posao škole, a koliko je to posao obitelji. Molim Vas, kraj svake tvrdnje zaokružite „X“ ispod opisa koji najbolje odražava Vaš stav.

TRADICIONALNI NASUPROT PARTNERSKOM ODNOSU		U potpunosti je posao škole	Više je posao škole nego roditelja	Posao i škole i roditelja	Više posao roditelja nego škole	U potpunosti je posao roditelja
58.	Učiniti sve da dijete bude sretno u školi.	x	x	x	x	x
59.	Učiniti sve da dijete ima uspjeha u školi.	x	x	x	x	x
60.	Odgojiti dijete da postane dobar čovjek.	x	x	x	x	x
61.	Učiniti sve da dijete napravi domaću zadaću.	x	x	x	x	x
62.	Motivirati dijete da uči.	x	x	x	x	x
63.	Učiniti sve da nastava bude dobra.	x	x	x	x	x
64.	Učiniti sve da postoji dobar izvannastavni program (npr. razne školske aktivnosti i skupine učenika)	x	x	x	x	x
65.	Učiniti sve da je dijete sigurno u školi.	x	x	x	x	x
66.	Znati što je najbolje za dijete.	x	x	x	x	x
67.	Intervenirati ako nešto nije u redu u školi.	x	x	x	x	x

68. Molim Vas kratko opišite koji je najvažniji način, prema Vašem mišljenju, na koji roditelji mogu biti uključeni u obrazovanje svog djeteta?

ŽIVOTOPIS

Mirela Bedeniković Lež

Rođena u Zagrebu, 18. srpnja 1974. Nakon završene VIII. gimnazije u Zagrebu, 2002. godine diplomirala razrednu nastavu s pojačanim programom iz nastavnog predmeta engleski jezik na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. 2004. godine nastavila obrazovanje na poslijediplomskom stručnom studiju Suvremena osnovna škola na Učiteljskom fakultetu u Zagrebu te 2007. pod mentorstvom prof. dr. sc. Mire Čudina – Obradović obranom magistarskog rada *Povezanost majčine uključenosti i školskog uspjeha djeteta* te stekla zvanje magistar nastave i organizacije rada u osnovnoj školi, područje društvenih znanosti, polje odgojnih znanosti.

2015. godine nastavila obrazovanje na poslijediplomskom doktorskom studiju Pedagogija i kultura suvremene škole pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Osijeku, pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Renate Jukić.

Od 1997. do 2002. godine predaje engleski jezik u Osnovnoj školi Vladimir Nazor, Pisarovina a zatim od 2002. do 2015. godine radi na radnom mjestu učitelja razredne nastave u Osnovnoj školi Klinča Sela. Od 1997. do 1999. godine predaje engleski jezik i u Školi stranih jezika Linigra. 2014. godine napreduje u zvanje učitelja mentora. Od 2015. godine predaje engleski jezik u Osnovnoj školi Klinča Sela.

Popis objavljenih radova i aktivnih sudjelovanja na znanstvenim skupovima

Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 58 (3), 331-344.

Bedeniković Lež, M. (2012). Jesen u zavičaju. *Zborniku radova Prema kvalitetnoj školi*. 161-172.

Bedeniković Lež, M. (2016). Suradnja škola i visokoškolskih ustanova. Portal Školske knjige

Bedeniković Lež, M. (2016). Perspectives on Play – Learning for Life (*prikaz knjige*) *Školski vjesnik*, 65 (3)

Bedeniković Lež, M., Gradski, S. i Ivošević, Ž. (2016). Autorstvo planova i priprema za Građanski odgoj i obrazovanje 1. – 4. raz. osnovne škole. Portal Školske knjige

69th OMEP (2017). World Assembly and Conference, Attitudes Towards Nature and Environmental Awareness of Third – Grade Elementary School Pupils, Opatija. (izlaganje istraživanja Povezanost dječjih stavova prema prirodi i razine ekološke osviještenosti učenika 4. i 6. razreda)

Bedeniković Lež, M. (2017). Gifted Pupils in the Croatian and Slovenian Educational System, *Metodički obzori* 12 1 (24), 65-79.

DOKON (2019). Doktorska konferencija za doktorande poslijediplomskih doktorskih studija pedagogije i obrazovnih znanosti. Knjiga sažetaka (e – izdanje). 34 – 35. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. (izlaganje Daroviti učenici u hrvatskom i slovenskom obrazovnom sustavu)

Bedeniković Lež, M. i Šušnjara Raić, S. (2021). Mediji u razvoju kritičkog mišljenja djece. *Bjelovarski učitelj* 26 (1-3)