ODNOS RODITELJSKIH OČEKIVANJA I ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA UČENIKA

Vrdoljak, Jelena

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:079201

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

JELENA VRDOLJAK

ODNOS RODITELJSKIH OČEKIVANJA I ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA UČENIKA

DIPLOMSKI RAD

Split, 2020.

STUDIJSKA GRUPA: Pedagogija

DIPLOMSKI RAD

ODNOS RODITELJSKIH OČEKIVANJA I ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA UČENIKA

STUDENTICA:

Jelena Vrdoljak

MENTORICA:

izv. prof. dr. sc. Ina Reić-Ercegovac

KOMENTORICA:

dr.sc. Katija Kalebić Jakupčević

Split, 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....3

SUMMARY.....4

1. ŠKOLSKI USPJEH.....5

1.1. Školske ocjene.....7

1.2. ODREDNICE ŠKOLSKOG USPJEHA.....9

1.2.1. Samopoimanje, samopoštovanje i samoefikasnost kao odrednice školskog uspjeha...9

1.3. TEORIJA EKOLOŠKIH SUSTAVA.....12

1.4. OBITELJSKI UTJECAJI NA ŠKOLSKO POSTIGNUĆE.....13

1.4.1. Obitelj.....13

1.4.2. Socioekonomski status obitelji kao odrednica školskog postignuća.....15

1.4.3. Struktura obitelji.....17

1.4.4. Obrazovanje roditelja.....18

1.4.5. Poveznica između socijalnog kapitala i SES-a.....20

1.5. ODNOS IZMEĐU RODITELJA I DJETETA I RODITELJSKA PONAŠANJA KAO

ODREDNICE ŠKOLSKOG USPJEHA 23

1.5.1. Dimenzije roditeljstva 25

1.5.2. Uključenost roditelja 27

1.5.3. Razlike u ponašanju majke i oca.....31

1.5.4. Akademska socijalizacija.....33

1.6. RODITELJSKA OČEKIVANJA KAO ODRENICE ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA.....34

1.6.1. Teorija očekivanja i vrijednosti.....34

1.6.2. Očekivanja roditelja.....36

1.6.2.1. Utjecaj kulture i rase na očekivanja roditelja.....45

2. POLAZIŠTE I CILJ ISTRAŽIVANJA.....49

2.1. Problemi i hipoteze.....49

2.1.1. Problemi.....49

2.1.2. Hipoteze.....49

3. METODA.....50

3.1. Ispitanici.....50

3.2. Mjerni instrumenti.....52

3.3. Postupci.....56

4. REZULTATI.....57

5. RASPRAVA.....61

6. ZAKLJUČAK.....66

Literatura 67

SAŽETAK

Cilj ovoga istraživanja bio je ispitati odnos roditeljskih očekivanja i školskog postignuća učenika. Provedeno je istraživanje na uzorku N = 157 roditelja, a za potrebe istraživanja konstruiran je mjerni instrument kojim su zahvaćena različita područja očekivanja roditelja vezanih stavova prema obrazovanju i školi, školski uspjeh djeteta, željenu razinu obrazovanja za svoje dijete i dr. Rezultati istraživanja su pokazali da su očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta značajno povezana sa školskim uspjehom na način da je viši školski uspjeh iz svih predmeta, kao i opći uspjeh, značajno pozitivno povezan s očekivanjima roditelja o visokom stupnju obrazovanja za dijete. Nadalje, u skladu s rezultatima ranijih istraživanja, utvrđeno je da školski uspjeh opada s dobi te da postoje razlike u očekivanjima i stavovima roditelja s obzirom na spol roditelja. Viši školski uspjeh pokazao se pozitivno povezanim s uvjerenjem da roditelji utječu na djetetovu uspješnost. Rezultati provedenog istraživanja imaju praktične implikacija u području rada s roditeljima, odnosno edukacije roditelja o ulozi njihovih vlastitih stavova i očekivanja za školska postignuća djece.

Ključne riječi: očekivanja roditelja, školsko postignuće, obrazovanja

SUMMARY

The aim of this thesis is to analyze the relationship between parental expectations and children's academic achievement. The study was conducted on 157 parents (N = 157) by means of a measuring instrument, which was constructed for the purpose of this research, which encapsulates different areas of parental expectations in regard to education and school, child's academic achievement, desired level of education for their child etc. The results of this study show that parental expectations relating to child's university education are closely connected to their academic achievements. This means that higher grades in all subjects, as well as an overall success in school significantly positively reinforced parental expectation of higher-level education of their child. Furthermore, in comparison to previous studies, it is clear that academic achievements decrease with age and that there is a discrepancy between parental expectations and opinions relating to gender of parent. Moreover, study also shows that a high level of academic achievement is believed to be closely connected to parental influence on their child's success. The results of this research have practical implications in the area of working with parents and educating them about the role of their personal opinions and expectations in regard to their children's academic achievements.

Key words: parental expectations, academic achievement, education

1. ŠKOLSKI USPJEH

Školski uspjeh ima mnogo definicija, a one ovise o autoru, njegovoj perspektivi na ovaj problem, i načinu ocjenjivanja u školstvu u kojem je autor odrastao i/ili radi. Ovdje će se navesti nekoliko uobičajenih. Prema Enciklopedijskom rječniku pedagogije iz 1963. godine školski uspjeh podrazumijeva stupanj u kojem su učenici trajno usvojili nastavni program propisanih znanja, vještina i navika, razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje i djelovanja (Bedeniković Lež, 2009). Školski uspjeh se definira i kao stupanj postizanja znanja i vrijednosti koja su propisana nastavnim planom i programom. Ocjene su sredstvo određenog društvenog komuniciranja (krajnji su korisnici ocjene učenici, nastavnici, roditelji, ravnatelji, poslodavci i društvo u cjelini), a školska ocjena ima dijagnostičku, prognostičku i motivacijsku funkciju (Delač Horvatinčić, Kozarić Ciković, 2010; Kapac, 2008). Također, još jedna od definicija školskog uspjeha kaže da se odnosi na produkt ili ishod obrazovanja, a generalno je moguće razlikovati najmanje tri skupine obrazovnih ishoda: 1) usvajanje znanja koje treba biti dobro organizirano i lako dostupno, 2) usvajanje strategija rješavanja i analiziranja problem, metakognitivnih strategija i strategija samoregulacije i 3) usvajanje pozitivnih stavova, emocija i uvjerenja (Corte, 2000, prema Dević, 2015). Obrazovni ishodi mogu se mjeriti na individualnoj ili na grupnoj razini; na individualnoj razini se uspjeh učenika može izraziti pomoću prosjeka ocjena, na grupnoj razini se uspjeh može izraziti pomoću prosjeka ocjena jednog ili više razreda, prosjeka ocjena škole ili pomoću drugih numeričkih pokazatelja kao što su broj učenika koji je prošao razred, broj izostanaka, broj disciplinskih mjera, broj ponavljača i sl (Dević, 2015).

Steinberger (1993) kaže da akademsko postignuće možemo odrediti kao višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća sveukupne djetetove sposobnosti i učinak, a odnosi se na svekoliki rast i razvoj ljudske osobe tijekom cijeloga života (fizički, emocionalni, socijalni, kognitivni...), počevši od vrtića preko škole pa sve do radnog i profesionalnog uspjeha. Mikas (2012) dalje navodi da se postignuće u odgojno-obrazovnom sustavu najčešće naziva školski uspjeh, a pod

njim se podrazumijeva uspješan razvoj osnovnih životnih vještina, savladavanje školskih sadržaja, te prilagođavanje učeničkoj socijalnoj sredini. Autor smatra da je pedagoško značenje u tome što kod učenika nastali osjećaj zadovoljstva jača motivaciju i radni elan, poboljšava samopouzdanje i potiče cjelokupni razvoj njegove osobnosti (Mikas, 2012). Steineberger (1993) kaže da postoji više faktora koji utječu na školski uspjeh (više o tome u idućem poglavlju), a učitelji i donositelji odluka bi se trebali fokusirati na stvarnu izvedbu i savladavanje specifičnih vještina i znanja učenika kao pojedinaca, a ne na grupe i njihova uspoređivanja jer su očekivanja danas puno veća od potrebe za osnovnim vještinama (čitanje, pisanje i računanje). Danas se očekuje od učenika da riješavaju probleme, znaju kako misliti, analizirati situaciju, donositi odluke te da razumiju posljedice svojih odluka (Steinberger, 1993). Još jednu od definicija školskog uspjeha daju Dweck i Elliott (1983; prema Wang, 2013) u kojoj kažu da je akademski uspjeh konceptualiziran kao akademska kompetencija i definira se kao potpuna individualna izvedba u školovanju. Nadalje, defeniciju školskog uspjeha se promatra kroz dvije perspektive: vanjsku i unutarnju. „Vanjska perspektiva odnosi se na akademski uspjeh, tj. na školske ocjene, a unutarnja perspektiva odnosi se na unutarnji doživljaj djece, tj. na subjektivnu procjenu vlastitog uspjeha na akademskom, osobnom i interpersonalnom planu (Buljubašić Kuzmanović i Botić, 2011:39).“ Grgin (2001) kaže kako se mogu razabrati dva glavna dokomiloška[1] sustava.

Prvi pristup karakteriziraju istraživanja upravljena na otkrivanje i identifikaciju svih onih faktora koji negativno utječu na školsko procjenjivanje znanja i koji uvjetuju da su ocjene, koje danas nastavnici daju na tradicionalnim ispitima, nedovoljno objektivne i nedovoljno pouzdane. Drugi pristup određuju sva ona proučavanja u kojima se nastoje pronaći i praksi ponuditi takvi postupci kojima će se u dobro definiranim uvjetima ispitivanja otkloniti utjecaj nepoželjnih faktora i znanje procjenjivati prema jednakim i stalnim mjerilima za sve ispitanike. Nadalje, autor navodi da su upravo uočavanjem nedostataka ocjena u njihovoj dijagnostičkoj i prognostičkoj vrijednosti počela istraživanja problematike školskog ocjenjivanja. Ponajprije je bilo evidentno, iz školske prakse, da učenici nisu zadovoljni ocjenama, često ni njihovi roditelji, a i u društvu se se javile kritike koje su upozoravale da iza određenih ocjena u svjedodžbama

[1] „ Školska dokimologija čini značajan dio dokimologije, jer se bavi pitanjima ispitivanja i procjenjivanja učeničkih odgojno-obrazovnih postignuća u školi. Ona nastoji identificirati i proučiti utjecaj svih onih faktora koji, posebice u subjektivnom načinu ispitivanja i procjenjivanja znanja, kvare metrijsku vrijednost školskih ocjena, te pronaći načine i postupke što objektivnijega i pouzdanijega, a time i valjanijeg ispitivanja i mjerenja učeničkih znanja i drugih odgojno-obrazovnih postignuća (Grgin 2001:9).“

ne stoje odgovarajuća znanja. Sve to dovodi do zaključka da školske ocjene, koje nastavnici daju na tradicionalnim ispitima, nisu valjan pokazatelj znanja niti omogućuju sigurnije predviđanje uspjeha učenika u društvenim poslovima za koja se školovanjem pripremaju. Iz svega ovoga vidljive su razlike u definiranju školskog uspjeha te da zapravo ne postoji potpuno jednoznačna definicija. Ali svi se slažu da školski uspjeh ne obuhvaća samo ocjene i kognitivni razvoj učenika, nego i sve ostale aspekte ključne za razvoj djeteta (emocinalni, socijalni, fizički i interpersonalni razvoj). Školski uspjeh može biti i ključan prediktor učenikove budućnosti i uvelike utjecati na kvalitetu njegova života, dok drugi smatraju da obilježja škole, učitelja i nastavnog procesa gotovo uopće ne pridonose objašnjavanju školskog uspjeha nakon što se u obzir uzmu obilježja učenikove obitelji i opći socijalni kontekst iz kojeg on dolazi (Babarović, Burušić, Šakić, 2010).

1.1. ŠKOLSKE OCJENE

Prosjek ocjena je sigurno jedan od najčešćih pokazatelja uspjeha koji se koristi u istraživanjima u psihologiji obrazovanja (Dević, 2015). Svrha školske ocjene je osigurati povratne informacije nastavnicima o učeničkom napretku, učenicima osigurati pedagoške povratne informacije, motivirati učenike, osigurati evidenciju napretka, iskazati dosadašnja postignuća i ocijeniti učeničku spremnost za buduće učenje (Matijević, 2004; prema Kapac, 2008). Nominalno jednake ocjene imaju jednako ili približno jednako značenje, iako iza njih ne mora biti i jednako postignuće (Andrilović i Čudina, 1988; prema Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010). Do školskog uspjeha se dolazi provjeravanjem, ocjenjivanjem i vrednovanjem, a provjeravanje je sustavno, kroz duži period, prikupljanje podataka o ostvarivanju željenih odgojno-obrazovnim ciljeva. „Ocjenjivanje je razvrstavanje u kvalitativne kategorije (u našem školskom sustavu koristi se skala od pet stupnjeva: odličan 5, vrlo dobar 4, dobar 3, dovoljan 2, nedovoljan 1). Glasser (1990) smatra da bi u školi ocjene trebale imati dvije glavne svrhe: prva je ta da obavijeste učenike, njihove roditelje i druge zainteresirane, npr. fakultete, o uspjehu učenika, a druga da posluže kao nagrada. Visoke bi ocjene trebale biti nagrada za kvalitetan rad i zadovoljavati učenikovu potrebu za moći, a u kvalitetnoj školi trajno će nestati loše ocjene. Iz Glasserove perspektive najveća razlika između tradicionalne i kvalitetne škole to što bi se u imenik upisivale ocjene iz onih predmeta u kojima je učenik kvalitetno radio, jer u kvalitetnoj školi svjedodžba pokazuje ono što učenik zna, a ne što ne zna. Ipak ocjene, u onom

tradicinalnom smislu je najteže iskorijeniti iz škola, upravo zato što su dobrim učenicim nagrada za dobar rad, a nastavnicima su potrebne, jer ne žele izgubiti moć koju im ocjene pružaju kao sredstvo prisile. Prema tvrdnjama učenika roditeljima su ionako prihvatljive samo visoke ocjene (vrlodobre i odlične) jer svaki učenik koji ima niže ocjene smatra se lošim (Glasser, 1990). Anaya (1999, pema Dević 2015) navodi kao nedostatak školskih ocjena i sam prosjek ocjena koji nije dobar pokazatelj uspjeha učenika. Prosjek ocjena nije standardizirana mjera pa je teško međusobno uspoređivati ocjene dobivene iz različitih školskih predmeta.

U novijim istraživanjima se koriste i drugi načini procjene te se tako kombiniraju mjere procjene od strane istraživača, procjene učitelja ili roditelja, mjere samoprocjene ili mjere procjene od strane vršnjaka (Gijbels, Claes i Dochy, 2000; Sluijsmans; 2002, prema Dević, 2015). Kombinaciju različitih mjera uspjeha, koje bi se odnosile na procjenu specifičnih znanja, kognitivnih i metakognitivnih strategija te pozitivnih vjerovanja i emocija učenika predlaže Bruinsma (2003; prema Dević, 2015) kao najbolje rješenje. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama zadnji put je izmijenjen u travnju 2020 godine. Izmjene u travnju ove godine se odnose na sve moguće ugroze stanovništa i daju učiteljima za pravo da vrednuju usjeh učenika dugačije nego što je to propisano Pravilnikom. Izmjene koje su se dogodile 2019 godine u svojim člancima jasno definiraju ove pojmove: vrednovanje, praćenje, provjeravanje i ocjenjivanje. Članak 2. navodi vrednovanje kao sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini ostvarenosti odgojnoobrazovnih ishoda, kompetencijama, znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim metodama i elementima. Vrednovanje obuhvaća tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje, vrednovanje naučenog. Vrednovanje za učenje služi unapređivanju i planiranju budućega učenja i poučavanja. Vrednovanje kao učenje podrazumijeva aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja te razvoj učeničkoga autonomnog i samoreguliranog pristupa učenju. Vrednovanje naučenog je ocjenjivanje razine postignuća učenika. Vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje ne rezultiraju ocjenom, nego kvalitativnom povratnom informacijom. Isti članak definira i praćenje (sustavno uočavanje i bilježenje zapažanja o postignutoj razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u svrhu poticanja učenja i provjere postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda i očekivanja definiranih nacionalnim, predmetnim i međupredmetnim kuriklulumima, nastavnim programima te strukovnim i školskim kurikulumima; uključuje sva tri pristupa vrednovanju: vrednovanje za učenje, vrednovanje kao učenje i vrednovanje naučenog), provjeravanje

(procjena postignute razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda, kompetencija i očekivanja u nastavnome predmetu ili području i drugim oblicima rada u školi tijekom školske godine) i ocjenjivanje (pridavanje brojčane ili opisne vrijednosti rezultatima praćenja i provjeravanja učenikovog rada). Pravilnik u narednim člancima definira metode i elemente vrednovanja, vrednovanje učenika s teškoćama, inicijalno provjeravanja, usmeno i pisano provjeravanje, zaključne ocjenje, prava i obveze učitelja/nastavnika, učenika, roditelja i ravnatelja. U pravilniku se ne definira koje to kompetencije učenik stječe ako ima ocjenu odličan, vrlo dobar, dobar, dovoljan ili nedovoljan. Učitelji i nastavnici sami postavljaju mjerila i određuju količinu i kvalietu znanja koju učenik treba imati iz određenog predmeta za određenu ocjenu.

1.2. ODREDNICE ŠKOLSKOG USPJEHA

Steinberger (1993) navodi (prema American Association of School Administrators) da su ključni faktori učeničkog uspjeha učiteljeva očekivanja, te vrijednosti, stavovi i ponašanje učenika, dok su ostali faktori: strategije učenja, vrijeme potrebno za zadatak, utjecaj vršnjaka, strukturna organiziranost škole, školski menadžment. Mikas (2012) smatra da postoji mnogo čimbenika koji utječu na školski uspjeh djeteta, a navodi: emocionalnu zrelost, kvalitetu roditeljstva, radne navike, spol, inteligenciju, motivaciju, osobnost nastavnika, stilove poučavanja, zdravlje učenika itd. Rečić (2003) navodi puno više mogućih utjecaja na školski uspjeh djeteta, koje dijeli na osnovne čimbenike i raspoređuje u tri kategorije. Dijete mora posjedovati određene psihičke i tjelesne kvalitete kako bi moglo izvršiti školske zadatke. Naravno, rast i razvoj djeteta ovisan je o utjecaju sredine na ono što dijete naslijeđem donosi na svijet, ali i o njegovoj vlastitoj aktivnosti jer učenje je proces mijenjanja jedinke putem aktivnosti. Prva kategorija se odnosi na biološke faktore – živčani sustav, endokrini sustav, tjelesna konstitucija. Druga se odnosi na osobine učenika – kvocijent inteligencije, intelektualna radoznalost, povjerenje u vlastite snage (samopouzdanje), metode učenja, radne navike, motivacija za učenje, zdrastveno stanje i itd. Treća su socijalni faktori – obitelj, društvo vršnjaka, škola, osobe s kojima pojedinac dolazi u kontakt, literatura, mediji, brak, odnosi na radnom mjestu, organizacije i društvo u kojima pojedinac radi, ekonomski uvjeti života i društveni sustav. Dević (2015) povezuje još i ove značajke sa školskim uspjehom: osobine ličnosti, lokus kontrole, pojam o sebi i sl; pod obilježjima učenikove okoline se podrazumijevaju obilježja poput financijske situacije obitelji, zaposlenost i obrazovanje roditelja, struktura obitelji, postojanje braće i sestara i sl. Također, pod obilježjima škole,

učitelja i školskog procesa se podrazumijeva veličina škole, vrsta škole, veličina razreda, omjer broja učenika i učitelja, obrazovanje učitelja, osobine učitelja, rukovođenje školom i slično.

1.2.1 SAMOPOIMANJE, SAMOPOŠTOVANJE I SAMOEFIKASNOST KAO ODREDNICE ŠKOLSKOG USPJEHA

Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković (2010) navode u svom radu povezanost samopoimanja i navika čitanja sa školskim uspjehom. Samopoimanje je središnji pojam teorije „selfa“, a definira se kao skup mišljenja i stavova koje pojedinac ima o sebi. Mnogi autori ističu značaj drugih osoba u izgrađivanju samopoimanja, pri čemu najvažniju ulogu imaju drugi koji su djetetu posebno važni, primjerice roditelji, prijatelji, učitelji. Djetetovo samopoimanje uključuje samoevaluaciju o vlastitim postignućima u sadašnjosti, a temelji se na informacijama koje je dijete primilo do tada, i naravno očekivanjima koje dijete ima od budućeg obrazovanja i karijere. Naposljetku, dječji uspjeh je stvarna izvedba koje dijete ima u školi, a reflektira se kroz ocjene učitelja (Georgio i Christou, 2000). Kognitivistički psiholozi ističu važnost socijalne komparacije za samopoimanje jer ako se osoba uspoređuje s nekim koga smatra superiornim, sklona je podcijeniti se, a ako se uspoređuje s nekim koga smatra inferiornim, sklona je precijeniti se. Autorice navode i hijerarhijski model Shavelsona, Hubnera i Statona iz 1976. godine prema kojem se opće samopoimanje dijeli na akademsko i neakademsko (tjelesno, socijalno i emocionalno) samopoimanje, a ova dva dijela na još specifičnije komponente. Samopoimanje se formira kroz osobno iskustvo u okolini, kroz interpretaciju te okoline i događaje koji se u njoj odvijaju, te na temelju vrednovanja od strane značajnih drugih iz okoline (Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010). Suvremene studije pokazuju da samopoimanje nije urođeno i da se uči i razvija tijekom života, te da se u svakom višem stadiju razvoja samopoimanja ono kvalitativno razlikuje od onoga u nižem stadiju. Važni aspekti za razvoj samopoimanja su kognitivni i afektivni procesi te stvarne i/ili zamišljene situacije sa značajnim drugima, a središnji aspekt je samopoštovanje. Brojna istarživanja su pokazala da je uspjeh u školovanju povezan sa samopoimanjem i da postoji značajna korelacija sa školskim ocjenama učenika. Burić, Macuka, Sorić i Vulić-Prtorić (2008) u svojem radu navode samopoštovanje kao važnu odrednicu uspjeha kako u školskom tako i bilo kojem drugom aspektu života. Navode više definicija različitih autora o samopoštovanju, a jedna od njih je da je samopoštovanje samoevaluacija kojom pojedinac odražava stav prihvaćanja ili neprihvaćanja prema sebi i ono upućuje na stupanj uvjerenja pojedinca u vlastite sposobnosti, važnost, uspješnost ili vrijednost.

Nešto jednostavnija definicija je to da je samopoštovanje pozitivan ili negativan stav o sebi. Autorice smatraju da visoko samopoštovanje kod osobe doprinosi njenom pozitivnom stavu o samoj sebi. Pri tome, osoba visokog samopoštovanja se smatra vrijednom poštovanja, kako svog tako i tuđeg, dok se osobe s niskim samopoštovanjem ne cijene, ne prihvaćaju se i imaju negativno mišljenje o sebi. Brojna istraživanja pokazala su važnost samopoštovanja, a utvrdilo se da je niska razina samopoštovanja povezana s nizom nepovoljnih ishoda, uključujući loš školski uspjeh, zloupotrebu droga, poremećaje prehrane, anksiozne i depresivne poremećaje te općenito loše zdrastveno stanje (Kendler i sur., 1998; prema Burić i sur., 2008). Također, osobe koje imaju visoko samopoštovanje imaju bolju sliku o sebi i više samopouzdanja u vlastite kompetencije te veća očekivanja uspjeha, što dovodi do povećane motivacije i ustrajnosti u postizanju životnih ciljeva (Burušić i Tadić, 2006; prema Burić i sur., 2008). Faktor koji utječe na izgradnju samopoštovanja je emocionalna toplina roditelja prema djetetu, ali ona ima i generalno pozitivan učinak na razvoj djeteta. Mnogobrojna istraživanja su potvrdila da je roditeljska emocionalna toplina povezana s prosocijalnim ponašanjem adolescenata, pozitivnim vršnjačkim odnosima i zadovoljstvom u odrasloj dobi kao i s općenitom kompetencijom, formiranjem identiteta, akademskim uspjehom i samopoštovanjem (Erceg, 2014). Nedostatak iste povezan je s zlouporabom alkohola, problemima u formiranju identiteta i vršnjačkih odnosa, poremećajima hranjenja i depresivnim simptomima adolescenata (Erceg, 2014). Također, Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković (2010) navode čitanje kao aktivnost koja korisno utječe na samopoimanje, posredno i na samopoštovanje učenika, pa u krajnjem slučaju i na njegov školski uspjeh. Razvijena navika čitanja nosi sa sobom i pozitivnu korelaciju s boljim ocjenama, ali i s većim zadovoljstvom učenika kako svojim ponašanjem tako i samim sobom općenito. Reić Ercegovac i Koludrović (2010) u svojim istraživanjima dolaze do zaključka da postoji korelacija između školskog uspjeha i akademske samoefikasnosti pri ćemu je samoefikasnost gotovo najvažniji prediktor školskog uspjeha. Samoefikasnost, kao središnji koncept socijalno-kognitivne teorije, definiraju kao procjenu pojedinca o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarivanje željenih ishoda (Bandura, 1997; prema Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Na osnovi prijašnjih životnih iskustava i opažanja uspješnosti drugih, pri čemu je osobno iskustvo važniji izvor informacija, formiraju se vjerovanja o samoefikasnosti. Također, izvor informacija za formiranje samoefikasnoti su stavovi i vrijednosti koje drugi ljudi imaju o sposobnostima pojedinca, osobito ako je riječ o važnim drugim ljudima poput roditelja i drugih bliskih osoba.

„Pokazalo se da pojedinci koji percipiraju visoku osobnu efikasnost odabiru izazovnije i teže zadatke, za razliku od onih koji imaju nisku samoefikasnost što ih čini manje ustrajnima i sklonijima odustajanju (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010:112).“ Ono što je bitno za školski uspjeh je akademska samoefikasnost koja se definira kao pojedinčevo uvjerenje u uspješno obavljanje akademskih zadataka i postizanje određenih akademskih ciljeva. Istraživanja pokazuju da su učenici s visokom samoefikasnošću skloniji rješavanju problema, korištenju različitih izvora informacija i aktivnom traženju pomoći što ih predisponira za veću uspješnost u akademskom okružju (Lane i sur., 2004; prema Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Uz sve navedene faktore školskog uspjeha, obitelj i njeni stavovi i očekivanja imaju važnu ulogu u akademskim postignućima učenika. Očekivanja roditelja, bila ona visoka ili niska značajno koreliraju sa školskim postignućem (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010; Rečić, 2003; Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010; Mikas, 2012 i drugi).

1.3. TEORIJA EKOLOŠKIH SUSTAVA

Ekološka teorija obuhvaća dva sustva koja su ključna u ovom radu (mikrosustav – obitelj i mikrosustav – škola). Da bi bolje razumjeli odnos roditeljskog očekivanja i školskog uspjeha djece moramo znati u kakvim okolinama se kreću i u kakvim situacijama nastaje veze između njih. Veza između škole i obitelji je vjerojatno prva i najdugotrajnija okolina u koju učenik ulazi, a da se nalazi izvan njegovog primarnog mikrosustava. Važnost ovoga mezosustava je u tome što on uvelike određuje budućnost djeteta, a primarni mikrosustav je taj koji utječe na to hoće li odnos između ova dva sustava biti kvalitetan ili problematičan.

Teorija ekoloških sustava (Bronfenbrennerov ekološki model okoline) je model u pristupu istraživanja dječjeg (čovjekovog) razvoja koji se usredotočuje na pojedinca u njegovu okolinskom kontekstu (Vasta, Haith, Miller, 2005; prema Eret, 2011). Ovaj model objašnjava da dijete i okolina neprekidno utječu jedno na drugo na dvosmjeran, transakcijski način. Sam model se sastoji od više sustava koji utječu jedan na drugoga u direktnoj ili indirektnoj, eksplicitnoj ili latentnoj mjeri. Najmanji ekosustav koji (okolina) transakcijskim (interaktivnim) putem utječe na dijete (čovjeka) je mikrosustav (okolina najbliža djetetu: obitelj, škola, crkva, igralište…). Zatim ide mezosustav (sustav koji povezuje više djetetovih mikrosustava, npr. roditelje i učiteljicu). Egzosustav (socijalna okruženja u kojima dijete neposredno ne sudjeluje: lokalna vlast, školsko vijeće…) i makrosustav (kultura i subkultura u kojoj dijete živi: država – zemlja, pojedini dijelovi zemlje…) (Eret, 2011). Svi ovi sustavi su

međusobno povezani kronosustavom koji se odnosi na sociokulturalne okolnosti, događaje iz okoline i promjene u životu (Santrock, 2008; prema Eret 2011). Osim obiteljskog doma, jedina druga okolina kroz koju shvaćamo kontekst ljudskog razvoja u ranim godinama su dječje institucije (vrtići, škole). Ekološka perspektiva smatra takav kontekst relevantnim upravo zato što pruža priliku da se istraži utjecaj kontrastne primarne okoline na razvoj u djetinjstvu, adolescenciji, a katkad i u zrelim godinama i starosti (Bronfenbrenner, 1979).

Dva sustava su bitna kako bi se shvatio odnos roditeljskih očekivanja i školskog postignuća učenika, a to su mikrosustav i mezosustav. Najvećim dijelom u ovim sustavima (i zasebno i između njih) se stvaraju interakcije koje utječu i na roditelje i na učenike. Bronfenbrenner (1979) definira mezosustav kao skup međuodnosa između dvije ili više postavki u kojima osoba u razvoju postaje aktivni sudionik. Moguće su interakcije između kuće i škole. Između sustava je dovoljna samo jedna reakcija da nastane manifestacija potrebna za stvaranje mezosustava (npr. kad dijete provodi vrijeme i kući, i u školi). Dječji razvoj u ekološkoj perspektivi sugerira da interakcija u najbližim sustavima (kuća, škola) ima ključnu ulogu u posredovanju između karakteristika djeteta (opće inteligencije, problematičnog ponašanja) i školskog uspjeha. Ovi posrednički procesi podrazumijevaju intervenciju u direktnim vezama koje ostvaruju kuća i škola, a odnose se na dječju opću inteligenciju, problemsko ponašanje i školski uspjeh (Bronfenbrenner i Morris, 2006; prema Gut, Reimann i Grob, 2013).

Mikrosustav i mezosustav su dva sustava koja utječu na očekivanja roditelja i školski uspjeh djeteta, ali i egzosustav i makrosustav utječu na oba segmenta. Ova dva sustava (egzo- i makro) indirektno utječu na formiranje očekivanja roditelja, tj. norme, konvencije i pozitivne sankcije društva koje su u trenutnom kronosustavu prihvatljive i afirmirane od strane drugih pojedinaca, grupa i društva u cjelini grade, mijenjaju i oblikuju očekivanja roditelja o školskom postignuću djece. Ove transakcije se većinom odvijaju na nesvjesnoj razini i uvelike ovise o sociokulturnoj i geografskoj poziciji pojedinca.

1.4. OBITELJSKI UTJECAJI NA ŠKOLSKO POSTIGNUĆE

1.4.1. OBITELJ

Obitelj je jedinstvena društvena skupina određena društvenim pravilima i zakonskim propisima s općim društvenim ciljevima, ali i funkcijama u danom vremenskom i prostornom kontekstu

(Janković, Berc i Blažeka, 2002). Obitelj je specifikum i s obzirom na funkcije koje obavlja, a koje nisu usmjerene jedino na društvo, već i na nju samu, kao biosocijalnu skupinu i njezine pojedine članove (Jankovi i sur., 2002). Ona je specifična skupina za kojom svaki pojedinac osjeća potrebu jer ona zadovoljava najvažnije biološke, psihičke i socijalne potrebe jedinke tijekom cijelog života, a ciljevi koje ona ostvaruje su fundamentalnog i općeg karaktera te pridonose funkcioniranju društva u cjelini (Janković i sur., 2002). Obitelj je složena i povezana cjelina, hijerarhijski organiziran sustav koji se sastoji od manjih podsustava (bračni, roditeljski, braće i sestara), pa stoga obiteljsku zajednicu čini složen odnos među članovima koji ujedno ostvaruju brojne socijalne odnose izvan svojih obitelji (Keresteš, 2002; prema Wagner Jakab, 2008). U strukturalnom se pogledu obitelj određuje kao ujedinjenje odraslih pojedinaca suprotnih spolova (supružnici) i njihove rođene ili posvojene djece (potomaka) (Stevanović, 2000). Spol i starost članova obitelji osnova su za diferencijaciju uloga i položaja članova u obiteljskoj grupi, a na temelju tih odlika u obitelji se razlikuju četiri osnovna položaja: muž/otac, žena/majka, sin/brat, kćer/sestra. Stevanović (2000) dalje kaže da je obitelj temelj društvene zajednice jer osigurava društveno-kulturni kontinuitet, stabilnost i opstanak društvene zajednice. Ona je posrednik između društva i pojedinca, a svaki član obitelji prolazi kroz tri razvojna procesa: socijalizaciju, individualizaciju (personalizaciju) i kulturalizaciju.

Rečić (2003) smatra da je temeljna uloga obitelji odgoj djece i da se njena uloga ne može zamijeniti ni jednom drugom sredinom. U obitelji se postavljaju temelji emocionalnog, socijalnog i moralnog razvoja osobnosti. „U demokratskoj obitelji, zasnovanoj na roditeljskoj ljubavi, djeca stječu prva znanja, vještine i navike, stvaraju se osnove za uključivanje djeteta u složene društvene odnose te učenje, shvaćanje i prihvaćanje normi društvenog ponašanja (Rečić 2003:21).“ Da bi obitelj mogla obavljati društvenu ulogu, mora ispunjavati ove uvjete: skladni obiteljski odnosi, socijalne i pedagoške kvalitete, dobre ekonomske prilike i organizacija života u obitelji. Skladne obiteljske odnose posjeduje ona obitelj koja predstavlja zajednicu ravnopravnih osoba u kojoj roditelji vode obitelj, a djeca se u njoj odgajaju. Odgojni rezultati u obitelji određeni su pedagoškim znanjem roditelja, a postoji i povezanost između roditeljske brige i odgojnih rezultata u obitelji. Neka istraživanja čak pronalaze utjecaj i treće genaracije na školska postignuća djece, neovisno o tome koliko su se roditeljska obrazovna postignuća promjenila, ili obrazovna postignuća za njihovu djecu, planovi same djece, neovisno o promjenama u društvu, ekonomiji, tehnologij ili ukupnoj kulturi (Mortrimerl i sur., 2017).

Ovako snažan utjecaj, koji odolijeva svim drugim aspektima života, se krije u idiokulturi obitelji i samopercepciji njih samih (kakvi smo mi ljudi), stoga se i prenosi tako lako na generacije i

ostaje konstanta neovisno o vremenu i situaciji. Ideja koju pojedinac nosi od rođenja i postala je dio njegovih vrijednosti gotovo da ne može biti uklonjena nikakvim drugim utjecajima. Ta ideja prelazi u internaliziranu vrijednost, a takve vrijednosti ne zahtijevaju nikakav vanjski podražaj kako bi se odvile ili manifestirale.
Ekonomske prilike su bitan čimbenik u djeteteovom razvoju, a mogu imati izrazito negativne posljedice ako je obitelj slabog materijalnog stanja (nepravilna prehrana, nemogućnost kupovanja odjeće, obuće, igračaka – socijalana prikraćenost). Organizacija života u obitelji obuhvaća pravila ponašanja svih članova obitelji (Rečić, 2003).

Pećnik i Starc (2010) naglašavaju da brojne društvene promjene utječu na kontekst suvremenog roditeljstva i pred roditelje postavljaju nove izazove u ispunjavanju roditeljskih odgovornosti. Roditeljska uloga je tako zahtjevnija nego prije jer pritisci dolaze s različitih strana – od poslodavaca, medija, javnih službi, drugih članova obitelji, do vlastitih očekivanja i uvjerenja.

Obitelj je ključan faktor u školskom uspjehu učenika, a to potvrđuje i istraživanja Jamesa Colemana (1966; prema Bempechat 1992) koji navodi da postoji veća korelacije akademskog uspjeha i obiteljske pozadine i okoline, nego što to ima s kvalitetom škole. Brojni su obiteljski čimbenici koji utječu na školsko postignuće učenika – struktura obitelji, školska sprema roditelja, broj djece u obitelji, materijalno stanje u obitelji, kronični bolesnici u obitelji, roditeljski stavovi prema školi, učenju, čitanju, roditeljska aspiracija za dječje napredovanje, obiteljska klima, obiteljska uključenost u školski život djeteta, stilovi obiteljskog odgoja, roditeljski konflikti i interakcije itd. (Rečić 2003, Delač Horvatinčić i Kozarić Ciković, 2010). U idućem dijelu fokus će se staviti na socioekonomski status obitelji, socijalni kapital, strukturu obitelji, obiteljsku uključenost u školski život djeteta, dimenzije roditeljstva, očekivanja roditelja, komunikaciju u obitelji i odnos između roditelja i djeteta i roditeljskog ponašanja kao odrednica školskog uspjeha.

1.4.2. SOCIOEKONOMSKI STATUS OBITELJI KAO ODREDNICA ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA

Socioekonomski status (SES) podrazumijeva visinu prihoda, zanimanje i zaposlenost roditelja, razinu obrazovanja roditelja, uvjete stanovanja i slično. Socioekonomski status se smatra značajnim i prožimajućim utjecajem na djetetov školski uspjeh. Istraživanja pokazuju da je viši socioekonomski status pvezan s produktivnijim razvojem školskih navika i akademskih vještina

(Oljača, Erden-Kavečan i Kostović, 2012). Socioekonomski status na školsko postignuće utječe dvojako, direktno (preko ekonomske moći) i indirektno preko roditeljskih postupaka. Direktan utjecaj SES-a na školski uspjeh objašnjava model obiteljske investicije koji kaže da ekonomska moć obitelji utječe na mogućnost kupnje opreme i nastavnih materijala, osiguravanje putovanja, izleta, tečajeva i sličnih oblika dodatnog poučavanja, što onda utječe na kognitivni razvoj, a samim tim i na školsku uspješnost (Šimić Šašić, Klarin i Proroković, 2011). Model obiteljskog stresa naglašava da ekonomske teškoće i roditeljska percepcija ekonomskih teškoća utječu na emocionalne teškoće roditelja i roditeljske sukobe, što dovodi do promjena roditeljskog stila i odnosa (pomanjkanje topline i povećanje strogosti prema djeci), a to vodi k emocionalnim teškoćama djece i problematičnom ponašanju, a u konačnici i slabijem školskom uspjehu (Conger i suradnici, 2002; prema Šimić Šašić i sur., 2011). „Kritike ekonomskih modela ističu da je utjecaj ekonomske moći obitelji samo prividan te da pravi utjecaj zapravo imaju inteligencija i obrazovanje roditelja. Školska sprema roditelja pokazuje značajnu povezanost s uspjehom djece u školi (Šimić Šašić i sur., 2011:36).“ Obrazovanje roditelja može djelovati na školski uspjeh djeteta na više načina, preko roditeljskog odnosa, postupaka odgoja, roditeljske uključenosti, preko govornih i iskustvenih poticaja u obitelji. Oba modela ekonomske moći obitelji se nadopunjuju, odnosno, za dobar kognitivni razvoj djeteta navažnije posredničke obiteljske varijable su roditeljski odgojni cilj i oprema doma poticajnim priborom. Ekonomska moć obitelji povezana je s poticajnom kućnom okolinom, ali i s odnosom među roditeljima, odnosno s manjim emocionalnim problemima majke, pozitivnijim odnosom majke prema djetetu i kvalitetnijim roditeljstvom, što onda dovodi do boljih kognitivnih rezultata (Linver, Brooks-Gunn i Kohen, 2002; prema Šimić Šašić i sur., 2011). Roditeljski prihodi tijekom ranog djetinjstva (od rođenja do pete godine) imaju snažan efekt tijekom srednjeg djetinjstva (od šeste do 10 godine), ali i u adolescenciji i mladosti. Duncan i sur., (1998, prema Mortimer1 i sur., 2017) stoga naglašavaju važnost dugotrajnih obiteljskih ekonomskih okolnosti na dječji kognitivni razvoj.

Hassan (1983, prema Abdu-Raheem, 2015) navodi da postoji puno razloga lošeg školskog uspjeha, a neki od njih su: niska intelektualna mogućnost, nizak socioekonomski status obitelji, loše navike učenja, niska motivacija za uspjehom, manjak profesionalnih ciljeva, nisko samopouzdanje, struktura obitelji i anksioznost. Također, čimbenici koji utječu na školsko postignuće su: dječja inteligencija, zdravlje, motivacija, anksioznost, dostupnost primjerene okoline za učenje, adekvatnost edukacijske infrastrukture. Abdu-Raheem (2015) se u svojem istraživanju fokusirala na obitelj tj. na veličinu obitelji, njezino podrijetlo, obrazovnu razinu

roditelja i prihode kao čimbenike koji utječu na školski uspjeh djeteta. Autorica navodi da dom utječe na individuu s obzirom na to da su roditelji prva socijalizacijska sredina pojedinca, da roditeljska financijska i moralna potpora poboljšava učeničku izvedbu te da je obrazovanost roditelja ključna odrednica učeničkog školskog postignuća (prema Ajila i Olutola, 2000; Ndem Omirin i Adeyinka, 2009; Chen, 2009). Istraživanje Abdu-Raheem (2015) je također pokazalo da veličina obitelji, obiteljska pozadina, obrazovanost roditelja i obiteljski prihodi utječu na školsko postignuće učenika. Gregurović i Kuti (2010) su na temelju socioekonomskog statusa i prikupljnih podataka iz PISA[2] istraživanja pokušale utvrditi povezanost obrazovnih ishoda i sociekonomskog statusa obitelji. Varijable koje su smatrale značajnim za ovo istraživanje su: obrazovni stupanj roditelja, zanimanje roditelja, prihode kućanstva, mjesečne izdatke za obrazovanje te posjedovanje različitih uvjeta, sredstava i pomagala koja bi mogla stvoriti povoljnu okolinu za učenje. Prema istraživanju bolje rezultate iz prirodoslovne pismenosti imaju učenici čiji roditelji imaju više rangirano zaposlenje, čije obitelji posjeduju više obrazovnih resursa, knjiga i kulturnih dobara, učenici iz obitelji s višim mjesečnim prihodom kućanstva i manjim izdacima za obrazovanje te iz obitelji u kojima barem jedan roditelj ima završenu srednju školu. Broj knjiga u kućanstvu je također značajan prediktor uspjeha jer što više knjiga posjeduje kućanstvo to učenik, prema ovom, ali i prema stranim istraživanjima, ima bolji uspjeh iz prirodoslovlja. Broj knjiga u kućanstvu ne samo da je pokazatelj čitalačkih navika roditelja, već odražava i intelektualno okruženje u kućanstvu, koje uključuje raspon roditeljskih stavova i ponašanja koji mogu pogodovati školskim dostignućima (Marks, 2005; prema Gregurović i Kuti, 2010). Nadalje, Gregurović i Kuti (2010) uočavaju pozitivnu povezanost socioekonomskog statusa s obrazovnim postignućem jer obrazovaniji roditelji više cijene i razumiju obrazovni sustav pa tako mogu dati dobre savjete i ohrabrenje svojoj djeci te su više angažirani oko školskih zadataka i aktivnosti svoje djece. S druge strane, djeca iz obitelji s nižim socioekonomskim statusom imaju manje poticaja u obitelji (Attewell i Battle, 1999; prema Strakovoj 2007). Iako djeci u prosječnom kućanstvu niskog socioekonomskog statusa često nedostaju bitni obrazovni resursi, ukoliko su djeca iz takvih obitelji izložena emotivno poticajnom obiteljskom okruženju u kojem se potiče obrazovni uspjeh, i njihovi se rezultati značajno poboljšavaju (Okpala i sur., 2000; prema Gregurović i Kuti, 2010). Važnost učenikove

[2] „((OECD's) Programme for International Student Assessment), tj. Program za međunarodnu procjenu učenika jedno je od najvećih međunarodnih istraživanja obrazovanja čija je glavna namjena prikupljanje i pružanje, kreatorima obrazovnih politika zemalja sudionica, međunarodno usporedivih podataka o obrazovnim postignućima učenika te podataka o institucionalnim, obiteljskim i učeničkim faktorima koji mogu pomoći u objašnjenju razlika u postignuću Gregurević i Kuti 2009:181)."

okoline naglašavaju Jencks i sur. (1972; prema Babarović, Burušić, Šakić, 2010) koji zaključuju da škola može malo učiniti da bi smanjila razliku u uspjehu siromašnih i bogatih učenika, kao i onih s višim ili nižim predznanjem, jer je uspjeh učenika primarno povezan samo s jednim čimbenikom, a to je okolina iz koje on dolazi, te je malo dokaza da obrazovne reforme mogu povećati utjecaj škole na uspjeh učenika.

1.4.3. STRUKTURA OBITELJI

Rečić (2003) smatra da je struktura obitelji jedan od čimbenika koji korelira s uspjehom djeteta u školi, a suvremeni pedagozi i psiholozi smatraju da odrasli svoja ponašanja temelje na vlastitom iskustvu, koje su stekli u svojoj primarnoj obitelji. Struktura obitelji se može podijeliti na: potpunu obitelj, nepotpunu obitelj (objektivni razlozi)[3] i nepotpunu obitelj (subjektivni razlozi)[4]. U potpunim obiteljima ima 82,73% odličnih i vrlodobrih učenika, u nepotpunoj obitelji (objektivni razlozi) 65,31%, a kod nepotpune (subjektivni razlozi) 69,87%. Nedovoljnih i dovoljnih učenika u poptpunoj obitelji ima 1,47%, u nepotpunim (objektivni razlozi) 5,96%, a u nepotpunim (subjektivni razlozi) 4,87% (Rečić, 2003). Iz ovoga se može zaključiti da djeca koja žive s oba roditelja imaju u prosjeku bolji uspjeh u učenju od djece koja su bez jednog ili oba roditelja. Wu i Qi (2006) su u svojem longitudinalnom istraživanju došli do rezultata koji govori da obitelj s jednim roditeljem nema značajnih negativnih faktora koji bi utjecali na dječji razvoj i školski uspjeh. Autor dalje objašnjava da struktura obitelji ima utjecaj na dječji razvoj, ali budući da je snažno povezana s obiteljskim SES-om moguće je da se ne vidi njen jasan utjecaj.

Rečić (2003) je u svom istraživanju utvrdio da postoji 46,96% vjerojatnost da će učenik slabog materijalnog statusa biti ocjenjen ocjenom dobar, a 89,09% vjerojatnosti da će učenik vrlodobrog materijalnog statusa biti ocjenjen odličnom i vrlodobrom ocjenom u potpunoj obitelji. U nepotpunoj obitelji (objektivni razlog) 83,10% učenika ocjenjeno je vrlodobrom i odličnom ocjenom u obiteljima vrlodobroga materijalnoga stanja, a 40,67% u obiteljima lošeg materijalnog stanja. Najviše nedovoljnih i dovoljnih ocjena – 15,24% i najmanje odličnih – 18,64% ima u obiteljima lošeg materijalnog stanja, dok najviše vrlodobrih ocjena ima u obiteljima dobrog materijalog stanja – 38,62%, a dobrih u obiteljima lošeg materijalnog stanja

[3] Obitelj bez jednog ili oba roditelja, bilo da su umrli i bez obzira na prisustvo maćehe, očuha ili staratelja. [4] Razvedeni roditelji ili obitelj s izvanbračnom ili usvojenom djecom.

– 44,06% (Rečić, 2003). U nepotpunoj obitelji (subjektivni razlog) 78,14% učenika ima ocjenu vrlodobar i odličan, a takvih ima 43,85% u obiteljima lošeg materijanog stanja. Najviše nedovoljnih i dovoljnih ocjena – 10,51%, a najmanje odličnih 15,78% ima u obiteljima lošeg materijalnog stanja, dok najviše vrlodobrih ima u obiteljima dobrog materijalnog stanja – 36,85%, a dobrih – 45,61% u obiteljima lošeg materijalnog stanja (Rečić, 2003). Neka ispitivanja govore i o utjecaju materijalnog stanja na profesionalnu orijentiranost te utvrđuju da još uvijek postoji velik broj obitelji koje ne mogu slijediti profesionalne interese djece već se prilagođavaju ekonomskoj nužnosti (Rečić, 2003).

1.4.4. OBRAZOVANJE RODITELJA

Šimić Šašić i sur. (2011) su kroz svoje istraživanje (provedeno u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji) došli do rezultata prema kojima bolji školski uspjeh imaju učenici u Makedoniji, koji žive u gradu, čije su majke obrazovanije, očevi zaposleni, te učenici koji materijalne prilike obitelji procjenjuju boljima. Nadalje, u Hrvatskoj je utvrđena povezanost između akademskih postignuća i mjesta življenja, obrazovanja oca i majke te zaposlenosti oca, dok u BiH sve varijable pokazuju povezanost sa školskim uspjehom – mjesto življenja, obrazovanje oca, obrazovanje majke, zaposlenost oca, zaposlenost majke i materijalne prilike obitelji.

Zaposlenost oca doprinosi školskom uspjehu preko kvalitetne obiteljske interakcije, jer u suprotnom, kada je otac nezaposlen, manje je zadovoljstvo vlastitom obitelji, veće odbacivanje majke, manje prihvaćanje oca, veća psihološka kontrola oca i veća usamljenost u obitelji. „Čini se da je nezaposlenost oca ključna varijabla koja smanjuje kvalitetu obiteljske interakcije i na taj način doprinosi objašnjenju školskog uspjeha adolescenata (Šimić Šašić i sur., 2011:50).“ Prema istraživanju SES ima najveći utjecaj na obitelji u BiH. Školski uspjeh nije povezan sa SES-om kada su učenici slični po adekvatnoj, poticajnoj obiteljskoj sredini, dok s druge strane, kad su učenici slični po neadekvatnoj obiteljskoj sredini školski uspjeh je povezan s varijablama SES-a. Autorice su stoga zaključile kako je niži SES bolji prediktor školskog (ne)uspjeha u odnosu na visoki SES (Šimić Šašić i sur., 2011). Siromašni roditelji pokazuju manje kontrole i vode manje brige o obrazovanju svoje djece, najvjerojatnije zbog preopterećenosti egzistencijalnim problemima, a istraživanja potvrđuju da slabije školsko postignuće imaju siromašna djeca čiji roditelji imaju niži stupanj obrazovanja (Bilić, 2016). S druge strane, bogatiji roditelji koji su češće i bolje obrazovani osobno pomažu svojoj djeci ili im organiziraju pomoć (instrukcije), znaju bolje voditi djecu kroz obrazovni proces, više nadziru njihove

aktivnosti, više se angažiraju oko školskih zadataka te potiču obrazovni uspjeh. Takvi roditelji su svojoj djeci pozitivni modeli i prenose im svoje težnje i očekivanja te razvijaju djetetova ponašanja potrebna za ostvarivanje ciljeva obrazovanja (Bilić, 2016).

Jokić i Ristić Dedić (2010) su u svom istraživanju o povezanosti školskog uspjeha učenika trećih i sedmih razreda osnovne škole s obrazovanjem roditelja došli do rezultata da se učenici trećih razreda, čiji roditelji imaju nisku razinu obrazovanja razlikuju gotovo za cijelu ocjenu kada je riječ o općem školskom uspjehu, od djece čiji roditelji imaju visoko obrazovanje, a još je veća razlika u slučaju zaključnih ocjena iz Hrvatskog jezika. Zaključnu ocjenu odličan iz Hrvatskog jezika postiže tri četvrtine učenika koji dolaze iz kategorije s najpovoljnijom strukturom obrazovanja roditelja, a tek svaki peti učenik iz najnepovoljnije kategorije. Ocjenu dovoljan ili dobar iz Hrvatskog jezika u trećem razredu ima više od pola učenika u najnepovoljnijoj kategoriji obrazovanja roditelja (Jokić i Ristić Dedić, 2010). Dalje, kod učenika sedmih razreda obrazovna postignuća rastu linearno s obrazovnim stupnjem roditelja, a razlike su tolike da se krajnje kategorije razlikuju više od cijele ocjene u općem uspjehu, te gotovo za ocjenu i pol u slučaju zaključne ocjene iz Hrvatskog jezika. Dvije trećine učenika s najpovoljnijom strukturom obrazovanja roditelja postiže odličan uspjeh, a tek svaki deseti učenik, kojem roditelji imaju NSS, ima isti uspjeh. „Uspoređujući zaključnu ocjenu iz Hrvatskog jezika vidljivo je da gotovo tri četvrtine učenika u najnepovoljnijoj obrazovnoj kategoriji postiže dovoljan i dobar uspjeh, isto je karakteristično za polovicu učenika u najbrojnijoj kategoriji »oba roditelja SSS« i niti petinu učenika u kategoriji »oba roditelja VŠS/VSS« (Jokić i Ristić Dedić, 2010:357).“ Iz ovoga vidimo da postoje znakovite razlike kada se radi o obrazovanju roditelja i školskom uspjehu učenika. Matković (2010) u svom radu kaže da roditelji koji su postigli više stupnjeve obrazovanja znaju bolje i voditi djecu kroz obrazovni proces (koji su i sami prošli) i osigurati obrazovne prednosti kad je moguće (kroz izbor škola, smjerova, izvannastavnih sadržaja itd.). Asad, Iqbal i Tasneem (2015) su utvrdili da postoji pozitivan utjecaj razine obrazovanja roditelja na školski uspjeh srednjoškolaca pri čemu su rezultati pokazali da roditelji koji imaju višu razinu obrazovanja su zainteresiraniji za akademsko postignuće svoje djece, imaju veći utjecaj na postignuće te im osiguravaju bolju okolinu za učenje kod kuće. Roditelji čije obrazovanje ne prelazi osnovnu ili srednju školu nisu u mogućnosti pružiti adekvatnu pomoć svojoj djeci tijekom edukacijskog procesa. Autori zaključuju da viša razina obrazovanja roditelja ima veći utjecaj na dječju izvedbu i uspjeh u srednjoškolskom obrazovanju, jer oni pokazuju veću brigu za školsko postignuće svoje djece, njihov uspjeh, odabir predmeta i karijere što bez sumnje vodi do boljeg uspjeha (Asad i sur.,

2015). Rezultati još jednog istraživanja pokazuju da učenici čiji roditelji imaju srednju stručnu spremu imaju bolje rezultate u prirodoslovlju, nego učenici čiji roditelji imaju završenu osnovnu školu iz čega se može zaključiti da postoji indirektan utjecaj obrazovanja roditelja na školski uspjeh (Gregurović i Kuti, 2010). Ne samo da obrazovaniji roditelji ulažu više vremena, pažnje, brige, nadzora i komunikacije, već ulažu i više financijskih sredstava, što nam pokazuje i istraživanja Bradley i Corwyn (2002) te Fergusson i sur. (2008, prema Mortimer1, 2017). Oni navode da visokoobrazovani roditelji imaju značajna ulaganja koja uključuju glazbene i plesne lekcije, akademske tutore, ljetne kampove, posjete muzejima, kupnju računala itd.

1.4.5. POVEZNICA IZMEĐU SOCIJALNOG KAPITALA I SES-a

Kroz teoriju socijalnog kapitala najčešće se objašnjava poveznica SES-a i školskog uspjeha. „Socijalni kapital odnosi se na sve neopipljive resurse iz interpersonalnih veza ili društvenih institucija koji se mogu iskoristiti za određeno društveno postignuće (Babarović, Burušić, Šakić, 2010:239).“ Coleman (1988; prema Gordon i Cui, 2012), također navodi da socijalni kapital olakšava pristup informacijama, povećava moć i poboljšava vještine. Socijalni kapital, u domeni obrazovanja, predstavlja sve društvene veze koje se mogu iskoristiti da bi se poboljšao obrazovni uspjeh, a najčešće podrazumijeva povezanost između roditelja i škole, međuroditeljsku povezanost te povezanost roditelja i učitelja. „U širem obrazovnom kontekstu socijalni kapital se povezuje s obrazovnim očekivanjima roditelja, međuodgovornošću članova obitelji i društvenim vezama koje postoje između obitelji, škole i zajednice (Babarović, Burušić, Šakić, 2010:239).“ Coleman (1988; prema Gordon i Cui, 2012) navodi da su obiteljski odnosi jedni od važnijih socijalnih resursa, stoga zaključuje da obiteljske vrijednosti, očekivanja i uvjerenja roditelja i njihovo ponašanje imaju značajnu ulogu u uspjehu pojedinca u životu. Time, roditeljski utjecaj na obrazovanje djece izvire iz samog roditeljskog procesa koji uključuje: opću roditeljsku potporu, očekivanja roditelja i specifičnu školsku uključenost.

Navedene karakteristike utječu na školski uspjeh djece na različitim razinama (Coleman 1988; prema Gordon i Cui, 2012).

Pokazalo se da je bolji školski uspjeh djeteta povezan s višim obrazovnim aspiracijama roditelja, boljom roditeljskom socijalnom uključenosti u obrazovni proces i svjesno preuzetom roditeljskom obavezom da obrazuju dijete (Babarović, Burušić i Šakić, 2010). Roditelji stječu socijalni kapital posjetima školi i dobivanjem informacija (npr. o nadolazećim događajima ili

dostupnim dodatnim aktivnostima), stjecanjem vještina (npr. kako pomoći kod čitanja kod kuće i kod zadaća, pružanje savjeta o roditeljstvu), pristupom resursima (npr. knjigama, pomagalima pri učenju, izvorima pomoći) i građenjem socijalne kontrole (npr. dogovor o školskom očekivanom ponašanju i obrazovnim vrijednostima (Škundrić, 2017). „Interakcije s drugim roditeljima tijekom volontiranja u školi ili prisustvovanja sastancima Vijeća roditelja i učitelja mogu također pomoći roditeljima da dobiju pristup korisnim informacijama, roditeljskim vještinama ili resursima dostupnima u društvenoj mreži koju predstavljaju ti roditelji (Škundrić, 2017:37)."

Teorija ljudskog kapitala pomaže nam u razumijevanju značaja obrazovanja roditelja, zanimanja, i očekivanja. Becker – Tomes model (1986; prema Hao i Yeung, 2015) pretpostavlja da roditelji mare za budućnost svoje djece (altruizam) i zbog toga, ulažu u djecu i „troše" na njihove vještine, zdravlje, učenje, motivaciju i svjedodžbe. Ova teorija predlaže da se SES sastoji od obrazovanja, profesionalnog prestiža i prihoda, a sve to igra ulogu u mehanizmu međugeneracijske transmisije (Duncan 1961; prema Hao i Yeung, 2015). Tako roditelji višeg socioekonomskog statusa imaju viša obrazovna očekivanja i ciljeve za svoju djecu i ohrabruju ih da teže višoj razini obrazovanja, a takva ohrabrenja vode do visokih obrazovnih postignuća što naposljetku dovodi do prvog posla s višim socioekonomskim statusom i boljim prihodom.
Iz toga se zaključuje da djeca postaju jak mehanizam društvene reprodukcije (Sewell i Hauser 1975, 1980; prema Mortimel i sur., 2017). Sama djeca u takvoj okolini razvijaju pozitivne stavove prema obrazovanja i očekivanjima svojih roditelja.
Obrazovanje roditelja i njihovo zanimanje određuju što će investirati, a roditeljska očekivanja određuju razinu i kategoriju potrošnje na dijete, naravno uz ograničenja koja im daje obiteljski proračun. Očekivanja roditelja o kognitivnom i socioemocionalnom razvoju njihove djece utječu na potrošnju razvojno-promotivnih kategorija od kojih bi njihova djeca imala koristi. Očekivanja roditelja za svako dijete se temelje na njegovim karakteristikama. Na primjer, ako roditelji očekuju da im se ulaganje u kćeri neće vratit kao ulagenje u sinove, roditelji će biti manje motivirani uložiti u kćeri, nego u sinove. Također, ako roditelji preferiraju prvorođeno dijete vjerojatno će potrošiti više na to dijete (Steelman i Powell, 1991; prema Hao i Yeung, 2015).

Ne samo da obrazovanje roditelja utječe na njihova očekivanja, nego i samo iskustvo njihovog obrazovanja utječe na isto. Roditelji najčešće očekuju da njihova djeca imaju istu ili višu razinu obrazovanja od njihove, a roditelji s višim socioekonomskim statusom to mogu i lakše postići

(Rutchik i sur., 2009). Ovakvo mišljenje je potvrdio Osborn (1971) svojim istraživanjem u kojem tvrdi da učenici teže i očekuju da postignu istu obrazovnu razinu kao i roditelj istog spola, dok i sami učitelji očekuju da učenici postignu istu razinu obrazovanja kao i njihovi roditelji. Yamamoto i Holloway (2010) smatraju da roditelji ne samo da na temelju iskusva grade očekivanja, nego i način ponašanja i mišljenje o prosvjetnim radnicima, a to utječu na odnose između škole koje njihovo dijete pohađa i njihovog visokog ili niskog mišljenja o važnosti obrazovanja. Nepovjerenje u učitelje se najčešće očituje u manjinama s niskim SESom, posebice u Afroamerikanaca. Budući da takvi roditelji ne pridaju važnost povratnoj informaciji koju dobiju od učitelja, oni smamjuju svoju mogućnost predviđanja školskog uspjeha svoje djece i razvoja njihove budućnosti. Također, roditelji s niskim SES-om imaju ograničene resurse i potporu, stoga su skloniji podcijeniti obrazovna postignuća svoje djece, čak i onda kad su ta postignuća u prošlosti bila visoka. Takvi roditelji se ne osjećaju sposobnima pomoći svojoj djeci.

Hao i Yeung (2015) su kroz istraživanje koliko roditelji ulažu (financijski) u svoju djecu na temelju strukturalnih razlika i roditeljskih očekivanja došli do nekoliko rezultata. Najjasniji pokazatelj potrošnje (novčano ulaganje u vlastitu djecu), uz prihod su bila i očekivanja roditelja. Također, Afroamerikanci znatno manje u svim poljima ulažu u svoju djecu, iako imaju stalan prihod, tj. konstantne SES-ne varijable. Ovakav rezultat je u suprotnosti s prijašnjim istraživanjima. Afroamerički roditelji troše manje na statusne simbole. Nadalje, otkriveni su jači efekti SES-a na razinu potrošnje koja se odnosi na dijete, nego što su to obiteljski rashodi. Ključna uloga roditeljskih očekivanja se vidi u postavljanju prioriteta u različim potrošačkim kategorijama koje korespondiraju s domenama dječjeg razvoja. Naposljetu, zaključak do kojeg su došli autori Hao i Yeung (2015) je: roditelji ne troše više na dječake, a manje na djevojčice i prvorođeno dijete ne dobiva veću financijsku podršku tijekom školovanja kada su sve druge karakteristike konstantne. Ovime su osporene dvije tradicionalne ideje o ulaganju roditelja u svoju djecu.

Iako je obiteljski SES moćan prediktor školskog postignuća u djece, nije jedini faktor koji određuje dječju budućnost. Velika nada, pozitivna uvjerenja, konstruktivna disciplina su načini na koje bi roditelji trebali prevladati probleme koje donosi niski SES i dovesti svoju djecu do uspjeha (Wu i Qi, 2006). Upravo kroz socijalni kapital i socijalnu kontrolu djeca primaju poruke o važnosti školovanja i ove poruke povećavaju djetetove kompetencije, motivaciju za učenje i angažman u školi (Grolnick i Slowiaczek, 1994; prema Škundrić, 2017).

1.5. ODNOS IZMEĐU RODITELJA I DJETETA I RODITELJSKA PONAŠANJA KAO ODREDNICE ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA

Funkcioniranje obitelji se opisuje kao uključenost roditelja u život djeteta u kući i školi, očekivanja roditelja o budućnosti djeteta, zabrinutost o djetetovim postignućima i manifestaciji te zabrinutosti u specifičnim svakodnevnim interakcijama (Georgiou i Christou, 2000). Blažeka, Janković, i Ljubotina (2009) navode da kvaliteta interakcija unutar obitelji uvelike određuje klimu međuljudskih odnosa u obitelji, ponašanje pojedinih članova te funkcioniranje obitelji u cjelini, a brojna istraživanja pokazuju kako je za dobru prilagodbu i zdrav psihosocijalni razvoj djece važniji kvalitetan odnos djece i roditelja od same strukture obitelji. Razgovor djeteta s roditeljima i ostalim članovima primarne obitelji vrlo je važno sredstvo kojim dijete nastoji iskazati vlastite ideje, uspostaviti odnos s drugima, ali komunikacijom se uspostavljaju i standardi i norme ponašanja, te razvijaju vlastita očekivanja i ideje (Gajner Mraović, 1999; prema Blažeka i sur., 2009). Autori smatraju da je dostupnost emocionalne podrške, postojanje osjećajnih veza i kohezije u obitelji jedan od osnovnih zaštitnih čimbenika što doprinose uspješnom razvoju mladog čovjeka. „Roditeljstvo podrazumijeva kvalitetu obiteljske skrbi o djetetu koja u velikoj mjeri utječe na djetetov razvoj i stvara obiteljsko ozračje koje može djelovati poticajno ili otežavajuće na učenje i uzorno ponašanje djeteta u školi (Pahić, Miljević-Riđički i Vizek-Vidović, 2010:335).“ Autori Gergiou i Christou (2000) su utvrdili da je školski uspjeh usko povezan sa strukturom obitelji (definira to kao SES i socijalni kapital) i njenim funkcioniranjem (ponašanje i odnosi u obitelji), te dječjim samopoimanjem. Nadalje, istraživanje Kaplan, Liu i Kaplan (2001) govori da roditelji s visokim stupnjem obrazovanja i izraženim negativnim osjećajima o sebi (nisko samopuzdanje i samopoštovanje te podcjenjivanje vlastite vrijednosti) imaju veća obrazovna očekivanja za svoju djecu od roditelja s niskim obrazovanjem koji također imaju izražene negativne osjećaje o sebi (nisko samopuzdanje i samopoštovanje te podcjenjivanje vlastite vrijednosti). Takvi roditelji (niska razina obrazovanja i izraženi negativni osjećaji o sebi), umjesto da koriste svoju djecu kao obrambeni mehanizam ili zaštitini faktor od vlastitih negativnih osjećaja (tj. kao jedan pozitivan aspekt život) usprkos tome stvaraju nezdravu emocionalnu okolinu i okolinu bez podržavanja, a posljedica takve okoline je manja kvalitetna komunikacija i manje konzistentnih obrazovnih očekivanja (Kaplan i sur., 2001). Vjerojatno je da djeca teže istim obrazovnim postignućima

kao i njihovi roditelji, neovisno o tome kakve emocije roditelji manifestiraju prema sebi ili prema svojoj djeci. Marjoribanks (1986, prema Kaplan i sur., 2001) navodi da na aspiracije adolescenata snažno utječe njihova percepcija o roditeljskom ohrabrenju, tj. bez ohrabrenja, djeca „plutaju“ u odrednicama samoočekivanja. Također, djeca s takvim roditeljima, budući da manjak komunikacije rezultira nejasnim očekivanjima, baš kao i manjak roditeljske potpore, uzimaju razinu obrazovanja svojih roditelja kako bi odredili obrazovna očekivanja koja bi njihovi roditelji mogli imati za njih.

Čudina-Obradović i Obradović (1995) bračne odnose definiraju kao skup aktivnosti, interakcija, stavova i percepcija partnera, koji se odvijaju u kontinuitetu, pa ih zato možemo nazvati bračnim procesima. Važan neposredni okolinski utjecaj na školski uspjeh su emocionalni procesi i interakcija između roditelja. Čudina-Obradović i Obradović (1995) dolaze do zaključka da su za djetetov školski uspjeh važni međusobni odnosi roditelja: međusobna ljubav, osjećaj da imaju zajedničke ciljeve i odsutnost zlostavljanja. Iako to na prvi pogled može izgledati kao neobičan rezultat, on je vrlo logičan ako se bračne odnose promatra kao medijator između opće obiteljske situacije i važnog "neposrednog okolinskog utjecaja", a to je "kvaliteta roditeljstva". Kroz ovo istraživanje kao najvažniji prediktor školskog uspjeha pojavila se uloga oca. Posebno očevo shvaćanje zajedništva sa ženom u rješavanju gotovo svih obiteljskih problema. „Ukoliko otac shvaća probleme odgoja, materijalne dobrobiti i napredovanja obitelji kao zajednički problem muža i žene, on istodobno pomaže djetetovu napretku na nekoliko načina: neposrednim uključenjem u odgoj, odterećivanjem žene i oslobađanjem njene energije da se posveti odgoju, a može se pretpostaviti da postoji i posredni utjecaj (Čudina-Obradović i Obradović 1995:634).“ Također, od svih uvrštenih varijabli najvažnije je očevo shvaćanje da je odgoj djece zajednički cilj muža i žene, i takvi očevi, koji sudjeluju u odgoju djece, posrednim utjecajem povećavaju zadovoljstvo žene. Upravo takav odgoj za sobom povlači i roditeljsku uključenost u djetetov školski život (Čudina-Obradović i Obradović, 1995). Macuka i Burić (2016) navode istraživanja koja dokazuju da su obiteljske odrednice školskog uspjeha obiteljsko okružje i roditeljsko ponašanje jedni od najvažnijih činitelja dječjeg funkcioniranja u obrazovnom okruženju. Kod adolescenata se pokazalo da su socioekonomski status obitelji, obrazovni status roditelja, nezaposlenost ili prezaposlenost roditelja, odnos između roditelja i djeteta, nadzor djeteta i potpora samostalnosti važne odrednice školskog uspjeha (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; prema Macuka i Burić 2016). Roditeljska ljubav i podrška važni su čimbenici u životu djece, a odsutnost tih čimbenika i prisutnost prevelikog nadzora i zahtjeva, kod djeca potiče strah od škole i rezultira nižim školskim uspjeh, mogu nastati problemi u

socijalnoj komunikaciji sa vršnjacima, ali i starijim ljudima. Roditelji su tu da vode i usmjeravaju svoju djecu, pružaju ljubav, pomoć, pažnju, razumijevanje i podršku (Luketić, 2018).

1.5.1. DIMENZIJE RODITELJSTVA

Bowlbyjeva teorija privrženosti koja naglašava važnost iskustava u ranom djetinjstvu za odnos adolescenata i roditelja objašnjava da vrsta privrženosti koju dijete stvori sa primarnim skrbnikom utječe na to kakve će odnose dijete stvarati u budućnosti s drugim ljudima. Prema ovoj teoriji sigurno privrženi adolescenti imaju razvijene kognitivne modele koji im omogućuju adekvatne odnose s drugima dok oni nesigurno privrženi imaju unutarnji kognitivni model zbog kojeg im drugi ljudi djeluju prijeteće i neprijateljski, a sebe vide kao nevrijedne ljubavi i pažnje (Allen i Land, 1999; prema Erceg, 2014). Kod roditeljskog ponašanja najčešće se navode dvije dimenzije: emocionalnost i kontrola, koje dolaze do izražaja u svakodnevnim interakcijama djece i roditelja. Pod dimenzijom emocionalnosti podrazumijeva se toplina, podrška, osjetljivost, prihvaćanje ili njegovanje, ali na njezinom drugom kraju se nalazi i hladnoća, odbacivanje, udaljenost i neprijateljstvo prema djetetu. Ova dimenzija roditeljstva se odnosi na emocije koje roditelj doživljava i pokazuje u svojem odnosu s djetetom. Kontrola djetetova ponašanja uključuje psihološko i bihevioralno kontroliranje. Dok kroz psihološku kontrolu roditelji nastoje pratiti djetetove unutarnje doživljaje, emocije i misli te primjenjuju niz odgojnih postupaka koji ne pogoduju razvoju djetetove psihološke nezavisnosti, samostalnosti i individuacije, bihevioralna kontrola uključuje postavljanje pravila ponašanja i dopuštenih granica kako bi se izbjeglo nepoželjno ponašanje kod djece (Macuka i Burić, 2016). „Psihološka kontrola često je posljedica prikrivene agresije i očituje se kao manipuliranje djetetovim ponašanjem kritziranjem, stvaranjem osjećaja krivnje te omalovažavanjem djetetovih osjećaja (Macuka i Burić 2016:491).“ Dječji internalizirani simptomi (depresija, poremećaj hranjenja, usamljenost) najkonzistentniji su rezultat visoke razine roditeljske psihološke kontrole djeteta, dok je visoka razina bihevioralne kontrole u relaciji s niskom razinom eksternaliziranih simptoma (Barber, Olsen, Shagle, 1994; Barber, 1996; prema Erceg, 2014). Psihološka je kontrola konzistentan prediktor internaliziranih i eksternaliziranih problema dok premalo bihevioralne kontrole od strane roditelja može rezultirati eksternaliziranim problemima kod djece, poput impulzivnosti, agresivnosti, delinkvencije i dr.

Različiti oblici roditeljskoga ponašanja mogu promatrati kao predisponirajući faktori ili izvori ranjivosti djeteta, ali i kao zaštitni faktori (Erceg, 2014). Roditelji koji pružaju emocionalnu podršku svojoj djeci odgajaju djecu koja imaju manje problema u prilagodbi, veće sposobnosti regulacije vlastitih emocija i ponašanja, izraženije prosocijalno ponašanje, visoko samopoštovanje i bolji školski uspjeh, dok je nedostatak prihvaćanja i podrške od strane roditelja povezan s neadaptivnim razvojnim ishodima kod djece, poput povlačenja, agresije, i poremećaja pažnje te lošijeg školskog uspjeha (Cummings i sur., 2000; prema Macuka i Burić 2016). Viša razina učeničke motivacije, viši školski uspjeh i djetetove socijalne kompetencije povezani su s podržavajućim, prihvaćajućim i emocionalno toplim roditeljskim postupcima. Macuka i Burić (2016) su utvrdile da bolji školski uspjeh postižu dječaci koji percipiraju da ih majke i očevi više prihvaćaju jer odrastaju u podržavajućem i sigurnom okruženju, što povoljno djeluje na razvoj njihova samopouzdanja u raznim aktivnostima, uključujući i učenje i školski uspjeh. Šimić Šašić i sur. (2011) dolaze do zaključka da je bolji školski uspjeh povezan s pozitivnijom obiteljskom atmosferom, s više prihvaćanja i manje odbacivanja od strane majke te s manjom psihološkom kontrolom oca i manjom usamljenosti u obitelji. Nadalje, Pinquart (2015) kroz svoju metaanalizu dolazi do sljedećih zaključaka: ne može se isključivo roditeljstvo povezati sa školskim uspjehom, nesigurno je mogu li školska postignuća djeteta predvidjeti promjenu u stilu roditeljstva tijekom vremena i naposljetku, kako bi promicali školski uspjeh djece, roditelji moraju povećati toplinu i autoritativnost svog roditeljstva i izbjegavati grubu psihološku kontrolu.

1.5.2. UKLJUČENOST RODITELJA

Kao najvažniji aspekt ponašanja roditelja, u istraživanjima socijalne okoline djeteta i školskog uspjeha, ističe se uključenost roditelja koja podrazumijeva širok raspon roditeljskih obrazaca ponašanja i vještina poput roditeljskih očekivanja za dječje školsko postignuće, volontiranja u školi, komunikacije s djecom o školi, komunikacije s učiteljima o djeci, pohađanja roditeljskih sastanaka, pomaganja djeci sa zadaćom, vjerovanja (npr. pokazivanje aspiracija i očekivanja dječjih obrazovnih postignuća) i sl. (Dević, 2015; Erceg, 2014; Škundrić, 2017). „Uključenost roditelja pomaže djetetu i u postavljanju i postizanju ciljeva te utječe na djetetov osjećaj kompetentnosti i vjerovanje u svoje sposobnosti, a samim time i na njegove emocije (Erceg, 2014:12).“ McNeal (2014) definira roditeljsku uključenost kao bilo koju akciju koju su roditelji poduzeli, a teoretski se može očekivati da poboljša učeničko

postignuće i ponašanje. Nadalje, ovakvu vrstu ponašanja možemo nazvati i socijalmi kapital jer roditelji ulažu svoje vrijeme, pažnju i resurse u svoju djecu, a zauzvrat očekuju da njihova djeca imaju bolje postignuće u školi. Roditeljska uključenost obuhvaća tri široke domene: odnos između djeteta i roditelja, odnos između škole i roditelja i međusobni odnos između roditelja, a sve tri domene pretpostavljaju da roditelji ulažu vrijeme u interakciju s djecom, školskim osobljem ili drugim roditeljima s očekivanjem da će njihova uključenost dati opipljiv rezultat (McNeal, 2014). Spoznaja da roditeljska uključenost obuhvaća tri domene (odnos između djeteta i roditelja, odnos između škole i roditelja i međusobni odnos između roditelja) je važna zbog toga što sve strategije uključenosti ne vode istom rezultatu. Neke forme roditeljske uključenosti će bolje utjecati na učenički stav i ponašanje, dok će druge forme više utjecati na postignuća (McNeal, 2014). Weerasinghe (2016) kaže da roditelji imaju važnu ulogu u učenju i akademskim postignućima svoje djece jer roditeljsko uključivanje motivira neku djecu da postignu više, dok u drugih stvara pritisak koji negativno utječe na njih. Autorica također navodi da je roditeljska uključenost multidimenzionalna i kompleksna pri čemu je posebno važno kako roditelji poimaju dječju inteligenciju, način učenja i razvijanja sposobnosti kod djece. Na motivaciju roditelja za uključivanje u školski život djeteta snažno utječe to kako roditelji definiraju svoju ulogu u životu djeteta, osjećaju li se sposobnima pomoći djetetu da uspije u školi i o pozivima na uključivanje od strane djeteta i škole. Nadalje, roditelji koji vide sebe kao učitelje i osjećaju se učinkovitima, aktivniji su korisnici uključenosti dok su oni koji sebe ne vide na ovaj način ili žive u teškom životnom kontekstu manje su pogođeni stavovima i ponašanjima učitelja (Škundrić, 2017). Fan (2001) je u istraživanju došao do zaključka da su SES i roditeljske aspiracije dvije neovisne dimenzije koje najviše utječu na roditeljsku uključenost. SES utječe na razinu roditeljske uključenosti u životu djece, a samim tim i na školski uspjeh, jer roditelji boljeg SES-a imaju i više resursa i vremena za svoju djecu, od roditelja s niskim SES-om (Fan i Chen, 2001). Pomerantz i sur. (2012; prema Wei i sur., 2016) su primjetili da kvaliteta roditeljske uključenosti ima ulogu u tome koliko će djeca razviti vještina potrebnih za dosezanje punog životnog potencijala. Također, niska (loša) kvaliteta roditeljske uključenosti može ne samo potisnuti dječji razvoj nego i imati štetan učinak na njega (Silinskas, Niemi, Lerkkanen i Nurmi, 2013; prema Wei, 2016).

Utjecaj uključenosti roditelja se smanjuje na prelasku djece iz osnovne u srednju školu. Preciznije roditeljska kontrola domaće zadaće opada u višim razredima, ali se roditeljska kognitivna uključenost (koja se manifestira u poticanju učenja) ne mijenja s dobi djeteta

(Gonida i Cortida, 2014; prema Piuk i Macuka, 2019). Također, Baeriswyl (2015; prema Piuk i Macuka, 2019) navodi slične rezultate pa tako roditeljska pomoć oko zadaće (percipirana kako potpora) ima pozitivan efekt, dok se pomoć roditelja, ali percipirana od strane djece kao nametanje i kontrola, negativno odražava na školski uspjeh. Roditelji mogu sudjelovati na način da pomognu djeci u savladavanju određenog gradiva, omoguće im instrukcije ili dodatne tečajeve kako bi unaprijedili svoje znanje i slično (Jacob, 2011; prema Erceg, 2014).

Uključenost roditelja u školovanje djeteta je od velike važnosti, ali povezanost uključenosti i obrazovnih postignuća djece varira ovisno o vrsti uključenosti. U skladu s tim, razlikujemo bihevioralnu uključenost koja se može definirati kao uključenost u školske aktivnosti ili u pomoć u učenju kod kuće; kognitivnu uključenost koja se odnosi na poticajne aktivnosti i iskustva; te osobnu uključenost koja se odnosi na stavove i očekivanja roditelja o školi i učenju i o dobi učenika (Hill i Tyson, 2009; Spera, 2005; prema Šimić-Šašić i sur., 2011).

Bedeniković Lež (2009) zaključuje da majčina uključenost i njezin angažman imaju velik utjecaj na školski uspjeh učenika te da su starije i obrazovanije majke više uključene u školski razvoj djeteta, i to najviše posredno, tj. u komunikaciji tijekom djetetovog slobodnog vremena. Prema istraživanju dob i obrazovanje majke nisu utjecali na stupanj ukupne uključenosti u školski razvoj djeteta, a intezitet majčine uključenosti slabi s prelaskom djeteta u viši razred. Također, pokazalo se da djeca obrazovanijih majki i ona iz nižih razreda imaju bolji školski uspjeh od djece manje obrazovanih majki i onih iz viših razreda. „Na djetetov uspjeh u školi najviše utječe majčina neposredna uključenost u njegov razvoj. Dakle, smanjenjem majčina neposrednog sudjelovanja u školskom razvoju smanjuje se i školski uspjeh djeteta (Bedeniković Lež, 2009:341-342).“ Erceg (2014) je utvrdila statistički značajnu razliku u uključenosti majke i oca u pripremu za obrazovna postignuća i to u smjeru da majke, u prosjeku, više sudjeluju u pripremi djeteta za obrazovna postignuća u odnosu na očeve. Neke studije su pokazale da je obiteljska kohezija[4] povezana s uključenošću adolescenata u školovanje, ali nije direktno povezana s njihovim školskim postignućem kao što je to roditeljski nadzor i obrazovni stil koji su esencijalni za postizanje školskog uspjeha (Oljača i sur., 2012). Istraživanje koje su provele Sremić i Rijavec (2010) potvrđuje povezanost roditeljskog ponašanja s ocjenama iz Hrvatskog jezika, Matematike, ali i općeg školskog uspjeha. Tako je utvrđeno da je ocjena iz Hrvatskog jezika značajno pozitivno povezana s majčinom uključenošću, majčinom podrškom autonomiji,

[4] Obiteljska kohezija se definira kao zajednička emocionalna veza između članova obitelji, a uključuje sljedeće obiteljske koncepte: emocionalnu privrženost, potporu, obiteljske granice, vrijeme i prijatelje, zanimanja i rekreaciju.

očevom uključenošću i očevom podrškom autonomiji, pri čemu postoji razlika između učenika s odličnom ocjenom iz Hrvatskog jezika i ostalih u tim istim varijablama. Učenici s odličnom ocjenom percipiraju majku kao više uključenu u njihov odgoj i imaju veću njezinu podršku, a isto se odnosi i na oca. „Takvi rezultati vjerojatno proizlaze iz toga što roditelji procijenjeni kao više uključeni u odgoj djece, od malena s djecom više razgovaraju, čitaju i pričaju im priče, a to je izvrstan oblik učenja. Redovito čitanje priča vodi i do dobrog govorenja materinjeg jezika (Sremić i Rijavec, 2010:355).“ Ovakvi roditelji pokazuju naglašeno zanimanje za odgojnoobrazovni razvoj svog djeteta te ohrabruju njegove obrazovne napore. S druge strane, uspjeh iz

Matematike je značajno pozitivno povezan s očevom uključenošću i očevim podržavanjem autonomije djeteta, a utvrđene su i značajne razlike između odličnih i ostalih učenika iz Matematike u tri varijable: očeva uključenost, očeva podrška autonomiji i majčina podrška autonomiji. Odlični učenici percipiraju oca kao više uključenog u njihov odgoj i imaju veću njegovu podršku autonomiji te percipiraju da majka daje više podrške njihovoj autonomiji (Sremić i Rijavec, 2010). Očeva veća uključenost i podrška imaju veći utjecaj na uspjeh iz Matematike nego varijabla majčinog ponašanja zbog očeve veće uključenosti u aktivne socijalne igre s djecom (Maccoby i Martin, 1983; prema Sremić i Rijavec, 2010). Roditeljsko ponašanje i njegov utjecaj na opći školski uspjeh upućuje na pozitivnu povezanost s četiri varijable: majčinom uključenosti, majčinom podrškom autonomiji, očevom podrškom autonomiji i očevom uključenosti. Iz ovoga je moguće zaključiti da majčina i očeva toplina nisu značajno povezani sa školskim uspjehom, nego je potreban nadzor nad djetetovim ponašanjem kako bi razvilo kvalitetene radne navike. Iako je važno da se dijete osjeti voljeno i prihvaćeno, ono mora razumijeti i pravila ponašanja, te vjerovati da će roditelji zahtijevati da se ona poštuju, a ovo istraživanje upućuje na to da je za školski uspjeh važnije roditeljsko uključivanje i podržavanje autonomije od topline (Sremić i Rijavec, 2010). Za razliku od djece kojima su majke i očevi uključeni u njihovo obrazovanje i postavljaju jasna pravila, djeca iz obitelji s nejasnim i nekonzistentnim pravilima ili iz autoritarnih obitelji, često su procijenjena od strane nastavnika kao manje ustrajna, slabije motivirana i manje zadovoljna svojim školskim radom. Djeca iz permisivnih i autoritarnih obitelji manje su neovisna i imaju slabiji uspjeh u školi u odnosu na djecu čiji su roditelji demokratičniji (Sremić i Rijavec, 2010). Hoang (2007) je u svom istraživanju dokazao da roditelji koje djeca percipiraju kao autoritativne ili demokratske, čvrste, koji razgovaraju sa svojom djecom, koji su brižni i pružaju potporu dječjoj autonomiji imaju djecu koja teže postizanju visokog stupnja obrazovanja. Učenici koji vjeruju da imaju

autoritativne roditelje više su orijentirani visokoobrazovnim ciljevima. Također, rezultati pokazuju negativnu korelaciju između učenika s popustljivim roditeljima i željom učenika za visokim obrazovanjem te se s takvim stilom roditeljstva povezuje manja neovisnost djece i manjak pouzdanja u vlastite snage (Baumrind, 1967; prema Hoang, 2007). Smatra se da manjak vođenja kod više popustljivih roditelja ne ohrabruje inherentne interese u savladvanju novih informacija i razvijanju vlastitih standarda uspjeha, što nije slučaj kod učenika koji su orijentirani prema stjecanju visokog obrazovanja. Također, niska razina nadgledanja od strane roditelja rizični je faktor za pojavu antisocijalnog ponašanja, teškoća u školi i sličnih problema kod djece (Fisher, Leve, O'Leary i Leve, 2003; prema Erceg, 2014).

Nadalje, očekivalo se da će percipirana roditeljska uključenost biti pozitivno povezana s orijentacijom prema cilju stjecanja magisterija, ali istraživanje nije pokazalo značajniju povezanost između uključenosti roditelja i postizanja toga cilja. Ipak, autoratitativan stil roditeljsta je povezan sa željom djece da steknu visoki stupnj obrazovanja (Hoang, 2007). S druge strane, uključenost roditelja poboljšava akademsku uspješnost učenika, postotak onih koji maturiraju te smanjuje stope onih koji odustaju od školovanja kao i rizična ponašanja poput konzumiranja alkohola i zlouporabe droga te pozitivno utječe na stavove, ponašanja i sveopću dobrobit učenika, tj. uključenost roditelja djeluje kao zaštitni faktor koji prevenira djetetovo uključivanje u rizična ponašanja i povezivanje s rizičnim skupinama (Škundrić, 2017). Roditelji pokazuju interes za školu tako što ih svakodnevno, nakon dolaska iz škole, pitaju kako je bilo u školi i šta su radili, da li su dobili koju novu ocjenu i što je za zadaću. Erceg (2014) je u istraživanju došla do zaključka da uključenost oca u pripremi za obrazovna postignuća djeteta opada u višim razredima srednje škole, tj. očekivanja oca su veća i promjenjivija što je on više uključen u pripremu za obrazovna postignuća te je vrednovanje obrazovanja i promjenjivost obrazovnih očekivanja majke kao i uključenost u obrazovna postignuća veća i obratno. Uključenost roditelja zaista ima ključnu ulogu u životu njihove djece jer oni svojom uključenošću pripremaju djecu za život koji žele da njihova djeca imaju i žive, a to postižu svojom aktivnom ulogom u njihovm životu roditelji motiviraju djecu i pomažu im na njihovm putu ka uspjehu (Škundrić, 2017). Involvirani roditelji su pretpostavka dobro razvijenog djeteta koje će biti uspješno i zadovoljno i u kasnijem životu. Već sam interse roditelja daje do znanja djeci da im je ono što oni rade u svom školskom i socijalnom životu važno, a takvo ponašanje motivira djecu da budu aktivna i da učine svoje roditelje ponosnima slijedeći sve one životne vještine, navike i vrijednosti koje su im oni prenijeli (Škundrić, 2017).

1.5.3. RAZLIKE U PONAŠANJU MAJKE I OCA

Mnogobrojna istraživanja pokazuju razliku u ponašanju između majke i oca prema djeci u odnosu na spol djeteta. Majke, u prosjeku, više sudjeluju u pripremi djeteta za obrazovna postignuća u odnosu na očeve, više od očeva pomažu djeci u prikupljanju informacija o fakultetima koji ih zanimaju, pri odabiru predmeta koji će ih pripremiti za fakultet i sl. (Erceg, 2014). Sama djeca procjenjuju da ih majke više prihvaćaju (sklonije izražavanju emocija prema djeci) kao i da pokazuju više psihološke kontrole u odnosu na očeve, te čvršće kontroliraju njihovo ponašanje (Keresteš, 2002, Perinčić, 2012; prema Erceg, 2014). Ovakav stav je potvrdila i Erceg (2014) u svojem istraživanju.

Odnos roditelja i djece baš kao i roditeljsko ponašanje uvelike utječu na dječji razvoj, samopoimanje, samopoštovanje, neovisnost, samopouzdanje pa tako i indirektno na školski uspjeh djece. Istraživanja su pokazala da dječaci procjenjuju da očevi u odnosu s njima u većoj mjeri rabe kontrolu, odnosno kritiziranje, ispitivanje, kažnjavanje, prijetnje i negativne usporedbe. Otac im je i identifikacijski model i oni, za razliku od djevojčica, više očekuju od oca te imaju veću potrebu za njegovim prihvaćanjem i vjerojatno zbog toga u većoj mjeri percipiraju očevo odbacivanje nego djevojčice (Sorić i Vulić-Prtorić, 2006). Prema istraživanju Burić i sur. (2008) dječaci i djevojčice ne razlikuju se u procjenama emocionalnog aspekta odnosa s majkom i ocem, ali se razlikuju u procjenama psihološke i bihevioralne kontrole. „Dječaci doživljavaju da ih roditelji više psihološki kontroliraju od djevojčica, a djevojčice doživljavaju da ih roditelji više bihevioralno kontroliraju od dječaka (Burić i sur., 2008:900).“

U istraživanjima provedenim kod nas utvrđeno je da je očevo odbacivanje aspekt roditeljskog ponašanja koji je najviše povezan s različitim oblicima agresivnog, delinkventnog i ovisničkog ponašanja, depresivnosti, anksioznosti i beznadnosti te prilagodbe u školi i među vršnjacima (Kuterovac-Jagodić i Keresteš, 1997; Sočković, 1998; Ajduković, 1990; Glavak, 1998., Turčinov, 2000; Radić, 1999.; Vulić-Prtorić, 2000; Klarin, 2000, Vulić-Prtorić, 2002; prema Erceg, 2014). Djeca općenito imaju potrebu da ih roditelji vole i prihvaćaju, zato je vrlo važno da im roditelji tu potrebu zadovolje. Također, Pettit, Laird, Dodge, Bates, Criss (2001; prema Erceg, 2014) su u svojoj longitudinalnoj studiji proučavali utjecaj bihevioralne i psihološke kontrole roditelja na pojavu problema u ponašanju i utvrdili su kako psihološka kontrola koju provodi majka (koja se očituje u strogom i krutom načinu discipliniranja djeteta) utječe na

razvoj eksternaliziranih problema (delinkventnoga ponašanja) osobito kod djevojčica u ranoj adolescenciji te na razvoj anksioznosti, depresivnosti i delinkventnoga ponašanja u kasnoj adolescenciji.

Djetetov spol je općenito značajan prediktor roditeljskog ponašanja, odnosno neka istraživanja potvrđuju kako se majke i očevi različito ponašaju prema djeci različitog spola. Piuk i Macuka (2019) su utvrdile na temelju svog istraživanja da adolescentice ostvaruju bolji školski uspjehu odnosu na adolescente. Druga istraživanja pokazuju da kćeri percipiraju svoje očeve kao autoritativne figure od kojih dobivaju pravila kako se trebaju ponašati, dok njihov odnos s majkom uključuje kombinaciju autoriteta i intimnosti. Odnos očeva i sinova je asimetričan tj. taj odnos sadrži poštovanje, diskutiranje o praktičkim sadržajima i bavljenje zajedničkim aktivnostima, dok je odnos sinova i majki manje distanciran, pa sinovi očekuju od majki da se brinu za njih i da razgovaraju o problemima, ali ne i da postavljaju pravila (Youniss i Smollar, 1985; prema Burić i sur., 2008). Također, ustanovilo se da djevojke preferiraju ekspresivnu ulogu oca, tj. njegovo razumijevanje, poverenje, strpljivost, dok mladići više preferiraju kombinaciju ekspresivne i instrumentalne uloge oca, tj. njegovu pravednost, odlučnost i razumijevanje (Lacković-Grgin, 2000; prema Burić i sur., 2008). Očeva promjenjivost obrazovnih očekivanja je veća za djevojčice nego za dječake. Razlog tomu može biti da očevi češće mijenjaju svoja očekivanja upravo zato što više razgovaraju s djevojčicama, budući da je njihov odnos više prožet komunikacijom, za razliku od odnosa oca i sina, i upravo tako postaju svjesniji promjenena očekivanja koja se događuju kod njihovih kćeri, pa tako i njih samih (Erceg, 2014). S obzirom na specifičnosti ponašanja dječaka i djevojčica, možda očevi i lakše razgovaraju s djevojčicama budući da su u ovom razdoblju većinom manje buntovne, spremnije su za suradnju i sugestije, za razliku od dječaka, a s vremenom i ovisno o školskom uspjehu očevi mijenjaju svoja očekivanja i vjerojatno više daju do znanja učenicama da su se njegova očekivanja promijenila. Ovakva razlika u odnosu očeva s djecom je rezultat različite socijalizacije dječaka i djevojčica (Erceg, 2014). Ukoliko je prethodno navedeno objašnjenje nestabilnosti očekivanja oca za djevojčice točno, djeca će, ukoliko dobiju povjerenje oca da će nastaviti školovanje, uložiti puno više napora da bi opravdali njegova očekivanja te da bi na taj način izbjegli promjenu njegovih očekivanja. „Promjena očevih očekivanja „na gore“ bi im dala povratnu informaciju da su bili neuspješni te da su razočarali oca (Erceg, 2014:59).“ Iz svega navedenoga možemo zaključiti da uključenost i majke i oca može biti značajan prediktor ne

samo školskog uspjeha, nego ponašanja, mentalnog zdravlja i općenito uspjeha u životu pojedinca.

1.5.4. AKADEMSKA SOCIJALIZACIJA

Hartos i Power (2000; prema Erceg, 2014) su u svom istraživanju utvrdili značajnu povezanost komunikacije roditelja i adolescenata sa samopouzdanjem, akademskim uspjehom i mentalnim zdravljem adolescenta. Kada nema adekvatne potpore roditelja, adolescenti se puno teže nose sa stresnim situacijama, a to dalje može dovesti do emocionalne nestabilnosti, depresije i školskog neuspjeha. Nadalje, važnost komuniciranja roditeljskih očekivanja se očituje u pet dimenzija: opseg komunikacije (kao mjera učestalosti i dubine), način na koji se poruke komuniciraju, sadržaj komuniciranja, vrijeme komuniciranja i obiteljska okolina (Jaccard, Dodge i Dittus, 2002; prema Bowen i sur., 2012). Roditeljska percepcija djetetovih kompetencija može se interpretirati kao čin samoispunjavajućeg proročanstva jer iz načina na koji roditelji komuniciraju percepcije, implicitno i/ili eksplicitno, svojoj djeci u svakodnevnim interakcijama ili davanju potpore i prilika za učenje, oni direktno ili indirektno određuju način na koji će njihova djeca percipirati obrazovanje i školski uspjeh (Chan, 2009; Dandy i Nettelbeck, 2002; Phillipson, 2009; prema Gut, Reimann i Grob, 2013). S druge strane Piuk i Macuka (2019) su pronašle pozitivan odnos u korelacijskoj matrici percipirane razine komunikacije između roditelja i adolescenata te ispitne anksioznosti i somatizacije. Moguće obajšnjenje je da učestalo poticanje na komuniciranje o školskom gradivu može biti percipirano i kao pritisak ili oblik kontroliranja, a bilo koji oblik nametanja i kontrole u razdoblju adolescencije može negativno djelovati na odnos roditelja i djeteta te posljedično negativno i na prilagodbu djeteta. Budući da je komuniciranje u korištenoj skali definirano kao razgovor o događajima u školi, nastavnom gradivu i planiranju budućeg školovanja, adolescenti navedena ponašanja mogu doživjeti i kao pritisak, osobito ako se planovi roditelja razlikuju od njihovih planova (Piuk i Macuka, 2019).

Literatura razlikuje kognitivnu socijalizaciju – kako roditelji utječu na osnovni intelektualni razvoj djece i akademsku socijalizaciju – kako roditelji utječu na razvoj stavova i motivacija koje su ključne za školsko učenje (Baker i Stevenson 1986, Epstein, Stevenson i Baker 1987, Milne i ostali, 1986; prema Bempechat, 1992). Roditeljska uvjerenja ne moraju nužno biti eksplicitna, jer često skrivena vjerovanja i ponašanje – kojih su roditelji nesvjesni – mogu imati velik utjecaj na djecu. Epstein (1989; prema Bempechat, 1992) navodi šest aspekata obiteljskog

okruženja koji utječu na akademsko postignuće: struktura zadataka, struktura autoriteta, struktura nagrađivanja, struktura grupe, struktura evaluiranja, struktura vremena. Istraživanja pokazuju da roditelji, koji pripadaju srednjoj klasi, imaju i materijalne i socijalne resurse da primjene navedene strukture u praksi (Bempechat, 1992). Nadalje, akademska socijalizacija se defenira i kao komunikacija između roditelja i djece koja prenosi važnost obrazovanja i potiče buduće akademske i profesionalne ciljeve. Već smo spomenuli da je roditeljska uključenost kao cjelina povezana s pozitivnim ishodima u akademskim postignućima učenika viših razreda, ali aktivnosti koje spadaju u kategoriju akademska socijalizacija pokazale su najveću povezanost sa školskim uspjehom (Hill i Tyson, 2009; prema Škundrić, 2017). Na temelju višegodišnje studije o roditeljskoj uključenosti u višim razredima osnovne škole kreatorima obrazovnih politika su ponuđene preporuke povezane s akademskom socijalizacijom nakon evaluiranja učinaka različitih modela uključivanja. Preporuke su uključivale pomaganje roditeljima da bolje iskomuniciraju svoje nade i želje svojoj djeci, ojačavanje odnosa i razvijanje povjerenja između roditelja i školskog osoblja, osiguravanje prisustva roditelja u školskim događanjima i rad s roditeljima kako bi se dodatno angažirali (Valdovinos i sur., 2012; prema Škundrić, 2017).

1.6. RODITELJSKA OČEKIVANJA KAO ODRENICE ŠKOLSKOG POSTIGNUĆA

1.6.1. TEORIJA OČEKIVANJA I VRIJEDNOSTI

Teorija očekivanja i vrijednosti Eccles i suradnika (2002) zasniva se na Atkinsonovoj teoriji u kojoj oni povezuju uspješnost, upornost i izbor direktno s očekivanjem individua i uvjerenjem o vrijednosti izvršenja zadatka. Ključni koncepti modela su očekivanje uspjeha, subjektivne vrijednosti aktivnosti i percepcije vlastitih sposobnosti (Jugović, 2010). Očekivanje uspjeha se definira kao individualno uvjerenje o tome koliko će osoba biti uspješna u nekom zadataku u bližoj ili daljoj budućnosti (Eccles i Wigfield, 2002). Percepcije vlastitih sposobnosti ili samopoimanje vlastitih sposobnosti, smatraju se širim uvjerenjima od kompetetnosti tj. evaluacijama kompetencije u određenom području (Eccles i sur., 1993; Eccles i Wigfield, 2002; prema Jugović, 2010). Model očekivanja i vrijednosti razlikuje očekivanje uspjeha od samopoimanja vlastitih sposobnosti u određenom predmetu pa tako očekivanja uspjeha vezuje uz specifičan zadatak, a samopoimanje vlastitih sposobnosti uz određenu domenu ili područje (Eccles i sur., 1993; prema Jugović, 2010). Subjektivna se vrijednost aktivnosti ili zadatka

kojem je pojedinac izložen može opisati kroz četiri različite kategorije. To su intrizična ili unutarnja vrijednost, vrijednost postignuća, utilitarna vrijednost ili korist te cijena koja se odnosi na negativne aspekte nekog zadatka ili aktivnosti (Eccles i Wigfield, 2002). Vrijednost postignuća definirana je kao osobna važnost da se aktivnost dobro izvrši pri čemu se aktivnost, zadatak ili školski predmet percipira važnijim ako bavljenje njime pruža mogućnost potvrđivanja istaknutih aspekata vlastitoga identitea kao što su maskulinost, femininost ili kompetentnost (Jugović, 2010). Prema Eccles i Wigfield (2002) intrizična vrijednost je uživanje koje pojedinac osjeća baveći se nekom aktivnosti ili subjektivni interes pojedinca za neki predmet. Utilitarna vrijednost se odnosi na to koliko je aktivnost korisna za postizanje osobnih ciljeva u bližoj ili daljoj budućnosti, poput ciljeva o nastavku obrazovanja ili karijeri, ugađanju željama roditelja ili provođenju vremena s prijateljima (Jugović, 2010). Smatra se da će se učenik baviti aktivnošću ukoliko je smatra korisnom bez obzira na to koliko ga zanima (Eccles i sur., 1983; prema Jugović, 2010). Cijena truda konceptualizirana je u terminima negativnih aspekata bavljenja zadatkom kao što su količina truda potrebnog za uspjeh na zadatku i anticipirana emocionalna stanja poput anksioznosti zbog postignuća i straha od neuspjeha ili uspjeha (Wigfield i Eccles, 1992; prema Jugović, 2010). Jugović (2010) navodi da je glavna pretpostavka modela da na obrazovna postignuća i odabire direktan utjecaj imaju subjektivne vrijednosti tih aktivnosti i očekivanja uspjeha u njima, te da na njih utječu samopoimanje vlastitih sposobnosti i percepcija težine zadatka. Pretpostavlja se da su uvjerenja pod utjecajem percepcije rodnih uloga, stereotipa o aktivnosti, vlastitih iskustava i mišljenja socijalne okoline (Eccles i sur., 1983; prema Jugović, 2010). „Osobe koje više vrednuju određeno područje i više vjeruju u vlastite sposobnosti trebale bi postizati bolji uspjeh u tom području i u većoj mjeri se odlučivati za bavljenje njime (Jugović, 2010:80).“ Marušić, Jugović i Pavin Ivanec (2011) kažu da teorija očekivanja i vrijednosti opisuje proces izbora što ih učenici čine u svom školovanju, pri čemu su očekivanja vlastita uspjeha i subjektivna vrijednost zadatka glavne odrednice motivacije za akademske izbore (Wigfield i Eccles, 2000; prema Eccles, 2005).

Prema Patridge i sur. (2013) teorija Eccles i sur. u svojoj jezgri govori da roditelji igraju fundamentalnu ulogu u osiguravanju iskustva uspjeha djece, ali i interpretacije rezultata takvog iskustva.

1.6.2. OČEKIVANJA RODITELJA

Svi su roditelji ambiciozni jer žele najbolje za svoje dijete, a razlikuju se samo po tome što svaki roditelj drugačije vidi svoje mjesto u određivanju onoga što je najbolje za njegovo dijete. Danas mnogi roditelji pretpostavljaju da djeca žele ono što oni u djetinjstvu nisu imali, ali to uopće ne mora biti točno (Juul, 2014).

Na početku ovog poglavlja, objasnila bih razliku između pojmova: „očekivanje“ i „aspiracija“. Aspiracije se mogu definirati kao nade ili želje roditelja da dijete postigne određeni cilj, dok se očekivanje odnosi na realističnija vjerovanja u to što dijete može postići. Ova dva pojma se jako često koriste kao istoznačnice, iako postoji razlika u značenju (Jacob, 2011; prema Erceg, 2014). Seginer (1983) također razlikuje očekivanja od aspiracija pa su tako očekivanja za nju realistične pretpostavke o budućnosti djece, a aspiracije su ciljevi i želje koje roditelji imaju o budućnosti svoje djece. Aspiracije roditelja odražavaju njihovu vrijednost obrazovanja, temelje se na osobnim ciljevima roditelja kao i na normama zajednice o školovanju i ulozi školovanja u profesionalnom i osobnom uspjehu (Astone i McLanahan 1991; Carpenter 2008; prema Yamamoto i Halloway, 2010). Seginer (1983) navodi tri temelja roditeljskih očekivanja: povratne informacije iz škole, koje se odnosi na ocjene koje je dijete dobilo tijekom svog školovanja, osobne roditeljske aspiracije, koje se odnose na školska postignuća koja su roditelji sami sebi postavili i roditeljsko znanja, što se odnosi na roditelje u laičkoj ulozi psihologa i odgajatelja (Seginer, 1983). Iz definicije roditeljskog očekivanja mogu se uočiti tri dimenzije od kojih se ono sastoji: realistična i idealistična očekivanja, standardi postignuća. Realistična očekivanja su prediktori koje roditelji imaju o tome koju razinu školskog uspjeha će postići njihova djeca. Idealistična očekivanja su snovi, želje i optimistična predviđanja koje roditelji imaju o svojoj djeci u akademskom svijetu. Standardi postignuća su implicitne mjere pomoću kojih roditelji evaluiraju uspjeh svoje djece kao odličan, zadovoljavajuć ili neprihvatljiv (Seginer, 1983). Mnoga istraživanja su potvrdila utjecaj roditeljskih očekivanja na školski uspjeh djece neovisno o dobi, nacionalnosti i rasi. Sam utjecaj očekivanja na školski uspjeh djece može biti i direktan (kroz interakciju s djecom) i indirektan (kroz roditeljska uvjerenja i spoznate učikovitosti u pružanju školske potpore djeci) (Wetzel, 1998; prema Rubie – Davies i sur., 2010). Hipoteza kojom su se autori vodili je ta da što učenik ostaje duže u sustavu obrazovanja, roditeljske aspiracije (i učenikovo samopoimanje) će se mijenjati u odnosu na ocjene koje postiže. Drugim riječima, originalna optimistična roditeljska očekivanja mogla bi opadati s ocjenama učenika, ako su ocjene niže od očekivanih (Rubie – Davies i sur., 2010). Suprotno tome, Wetzel (1998; prema Rubie –Davies, 2010) nije došao do takvog zaključka, tj.

iako su roditelji dobili izvještaj o slabijim ocjenama nego što su očekivali nisu smanjli svoja očekivanja (rezultat se odnosi na učenike osnovnih škola). Zaključak do kojeg su oni došli je: roditelji smatraju da njihova očekivanja imaju malen indirektan utjecaj na školski uspjeh djece. Roditelji u ovoj studiji nisu prepoznali njihov učinak u ciklusu očekivanja – postignuća. Usprkos tome sve grupe (učenici, učitelji i roditelji) priznaju da roditelji imaju visoka očekivanja, a pretpostavlja se da je tako jer roditelji žele uspješnu budućnost za svoju djecu i bolju od one koju oni imaju. Zhou (2014) je isto zamijetila da roditelji nisu vidjeli da njihova visoka očekivanja i odluke koje donose u vezi obrazovanja njihove djece imaju veze sa školskim uspjehom, dok su učitelji vidjeli korelaciju. Vjerojatno roditelji nemaju znanja ni obuke zbog kojeg bi pridavali veliku važnost svojim očekivanjima. Još jedan zaključak do kojeg su autori došli je taj da većina roditelja očekuje i želi da im djeca dobiju sveučilišnu diplomu (Rubie – Davies i sur., 2010). Roditeljska očekivanja, također mogu imati formu komuniciranja i tako prenijeti učenicima vrijednosti koje njihovi roditelji imaju o školskom postignuću. Učenici percipiraju vrijednost takve komunikacije kao normu, koja se internalizira kada učenik teži postignućima (Yamamoto i Halloway, 2010). Drugi način na koji roditeljska očekivanja utječu na školski uspjeh djeteta je komuniciranjem o sposobnostima djece kako bi se poboljšala vjerovanja i efikasnost učenika na školskom putu (Eccles i sur., 1982; Eccles i sur., 1998; prema Yamamoto i Halloway, 2010). Učenici koji sebe vide kao sposobne imaju bolje ocjene, nego učenici s niskim sustavom vjerovanja o svojim sposobnostima. Još jedan način na koji roditeljska očekivanja utječu na postignuće studenta je i roditeljska uključenost. Očekivanja roditelja utječu i na očekivanja učitelja, pa tako učitelji daju više pažnje djeci za koju znaju da roditelji imaju visoka očekivanja i aktivno su uključena u školski uspjeh djeteta, ali i oni podižu svoja očekivanja i poboljšavaju obrazovnu okolinu za njih (Bandura i sur., prema Yamamoto i Halloway, 2010).

Djeca uspješnijih roditelja primaju više roditeljskog ohrabrivanja i emocionalne potpore, ali ta djeca i u svojoj svakodnevnici promatraju uspješne modele koji i od njih imaju visoka očekivanja (Mortimerl i sur., 2017). Važnost roditeljskih postignuća na školski uspjeh učenika se vidi i iz rezultata Wyman i sur. (1972), pa tako roditelji djece s visokim školskim postignućima se razlikuju od roditelja djece s niskim postignućima u aspektima osobnog poslovnog uspjeha i karakteristikama osobnosti. Isto su zaključili i Gordon i Cui (2012), tj. da djeca visoko obrazovanih roditelja imaju više akademske težnje od djece roditelja sa srednjom stručnom spremom. Vjerojatno visoko obrazovani roditelji prenose snažnu poruku o vrijednosti obrazovanja, za razliku od niže obrazovanih roditelja.

Neuenschwander i sur. (2007) su proveli istraživanje u SAD-u i Švicarskoj kako bi provjerili utjecaj roditeljskih očekivanja u dvije različite nacije. Zaključili su da očekivanja roditelja o školskom uspjehu predviđaju ovakve izvedbe: visoka očekivanja roditelja predviđaju bolji školski uspjeh, a niska očekivanja predviđaju smanjeni školski uspjeh. Gordon i Cui (2012) su otkrili da su roditeljski procesi (specifčna školska uključenost, opća roditeljska potpora i očekivanja roditelja) povezani sa školskim uspjehom. Nadalje, utvrdili su snažnu poveznicu i utjecaj roditeljskih procesa u formativnim godinama djece na razdoblje mladosti, pa čak i početak odraslog razdoblja života.

Grossman i sur. (2011) su isto tako utvrdili važnost i povezanost očekivanja roditelja i školskog uspjeha djece. Značajka koju su oni zamjetili je da je očekivanje na individualnoj razini važan prediktor školskog uspjeha, dok su dotadašnje studije davale prednost SES-u i spolu. S druge strane, očekivanje roditelja, kao nešto što se događa na individualnoj razini, može se promijeniti za razliku od SES-a i spola. Stoga bi škole to tebale koristit kao prednost, jer očekivanje kao nešto što se događa na individualnoj razini je i pod kontrolom individue, za razliku od spola i SES-a na koji ni škola ni pojedinac nema utjecaja.

Yamamoto i Halloway (2010) smatraju da se očekivanja roditelja temelje na procjeni školske kompetencije njihovog djeteta, ali i na dostupnim resursima koji mogu podržati određenu razinu postignuća. Roditelji s ovakvim očekivanjima, vide prošle školske izvedbe kao pouzdan indikator budućih postignuća. S druge strane, roditelji koji vjeruju u učenički trud (kontroliranija i nestabilnija značajka) misle da buduća izvedba potencialno može biti drugačija od prošle, ako učenik promijeni količinu truda koji ulaže u obrazovanje.
„Istraživanja koja su proučavala prediktore roditeljskih očekivanja i aspiracija o obrazovnom uspjehu djece većinom su usmjerena na socioekonomske varijable te su pokazala da je socioekonomski status (SES) značajni prediktor roditeljskih očekivanja (Erceg, 2014:13).“ Također, na očekivanja roditelja može utjecati i cijeli niz drugih faktora. Između ostalog, na očekivanja može utjecati roditeljski stav o (ne)nasljednosti inteligencije. Roditelji koji smatraju da je inteligencija stabilna i nepromjenjiva crta ličnosti mogu postaviti niža očekivanja vjerujući da nema smisla imati visoke obrazovne ciljeve vezane za njihovu djecu budući da je njihova inteligencija ograničena i ništa se ne može napraviti da se poboljša njihova školska izvedba. S druge strane, roditelji koji smatraju da je inteligencija promjenjiva više ulažu u obrazovanje svoga djeteta i postavljaju veće obrazovne ciljeve (Jacob, 2011; prema Erceg, 2014).

Roditelji koji su dulje ostali u sustavu obrazovanja, čime su postigli višu obrazovnu razinu, mogu očekivati da će i njihovi potomci u obrazovnom kontekstu postizati bolje rezultate, za razliku od onih koji su ranije napustili obrazovanje mogu očekivati da će i njihovi potomci u obrazovnom kontekstu imati niža postignuća. Sličnost postignuća roditelja i njihovih potomaka, kada je riječ o obrazovnom kontekstu, može biti rezultat zajedničkih okolinskih utjecaja i uvjeta (Erceg, 2014). U mnogim istraživanjima stupanj obrazovanja se pokazao kao najznačajniji prediktor roditeljskih očekivanja, čak i iznad utjecaja drugih varijabli poput spola djeteta, veličine obitelji i sl. (Erceg, 2014).

Fan i Chen (2001) su kroz istraživanje pokazali da očekivanja roditelja imaju puno veću povezanost s uspjehom djeteta u školi u odnosu na povezanost uključenosti roditelja i uspjeha djeteta. Očekivanja i aspiracije roditelja predstavljaju kritičnu ulogu koju roditelji imaju u uspjehu njihove djece u školi. Primjerice, ako roditelj ne očekuje od svog djeteta da ide na fakultet onda ga najvjerojatnije neće niti poticati na dodatni rad i pripremanje za fakultet, niti će ga dodatno financirati. Do sličnih zaključaka su došli Wu i Qi (2006). Oni su utvrdili da je uz SES, najmoćniji i najkonzistentniji prediktor školskog uspjeha u osnovnoj školi uvjerenja roditelja o školskoj izvedni djece i općim sposobnostima, te visoka očekivanja roditelja o školskom uspjehu. Nadalje, na postojanje takvih uvjerenja i očekivanja vjerojatno utječe znanje roditelja o školskoj izvedbi njihove djece (Sonuga-Barke i Stevonson, 1995; prema Wu i Qi, 2006). Bilić (2016) kaže da se uz roditeljsku uključenost ne smije zanemariti ni važnost podrške, roditeljskih očekivanja i težnji te poticanje obrazovnih i profesionalnih aspiracija i planiranja budućnosti, jer uspjeh traži relevantno ponašanje i roditelja i djece. Gut, Reimann i Grob (2013) na temelju rezultata svog istraživanja zaključuju da percepcija dječje kompetencije potječe iz perspektive informacija koje dobivaju iz dva različita konteksta, od roditelja i učitelja. Ova studija je kombinirala dječje i obiteljske karakteristike i pokazalo se da su oboje prediktori i roditeljskih i učiteljskih očekivanja dječje kompetencije. Što je bila veća opća inteligencija djeteta, viša su bila očekivanja i roditelja i učitelja od dječjih kompetencija, a s druge strane, što su bile veće obiteljske nedaće (nizak SES, migracijska pozadina) kao i dječji problemi u ponašanju procjenjeni i od strane roditelja i učitelja, to su bila niža očekivanja obe strane o dječjim kompetencijama (Gut, Reimann i Grob, 2013).

Phillips (1992) smatra da su očekivanja roditelja visoko i značajno povezana sa svim područjima djetetovog uspjeha pa tako i školskog postignuća. Nadalje, djeca koja imaju u povijesti visoka postignuća češće imaju roditelje koji očekuju od njih da postignu veći stupanj

obrazovanja, dok oni koji imaju u povijesti niska postignuća imaju roditelje koji očekuju od njih da postignu niži stupanj obrazovanja. Roditelji djece koja imaju visoka postignuća svoja očekivanja duže održavaju od roditelja djece sa nižim postignućima, dok nije pronađena razlika između roditelja visokih i srednjih školskih postignuća (Erceg, 2014).

Roditeljska očekivanja imaju nešto veću razinu korelacija sa školskim postignućem kod starijih učenika, zato što se smatra da oni mogu bolje razumijeti očekivanja svojih roditelja ili da roditelji prilagođavaju svoja očekivanja s obzirom na ono što znaju o svojoj djeci (Phillips, 1992). Roditeljsko ohrabrivanje je inspiracija ili dodatan poticaj djeci za aktivno uključivanje u akademski život i kao takvo igra važnu ulogu u formiranju dječjeg života (Arul Lawrence i Barathi, 2016). Ono uključuje mnoge stvari od dobrog poznavanja razvojnog procesa, temperamenta, inteligencije, osobnosti, interpersonalnih aktivnosti do socijalizacije. Arul Lawrence i Barathi (2016) navode da je roditeljsko ohrabrivanje i uključivanje u obrazovanje povezano s boljim ocjenama i rezultatima na testu, s manje izostanaka s nastave, višim postotkom izvršavanja domaćih zadataka, s pozitivnim stavovima i ponašanjima prema školi i kući, višim postotkom maturiranja, s višim postotkom pohađanja fakulteta, sveukupnim boljim postignućem učenika, boljim stavom prema školi i individualnim aspektima, s više vremena provedenim učeći i pišući domaći rad i boljom slikom o sebi. Autori su zaključili da postoji značajna veza između roditeljskog ohrabrivanja i akademskog postignuća učenika viših razreda srednje škole. Odnos roditelja i djeteta ima dva dominantna koncepta: razgovor između roditelja i djece i nadzor (monitoring). Roditeljski razgovor s djetetom o školskim temama prenosi stav o važnosti školovanja i tako poboljšava učenički stav i očekivanja (McNeal, 2014). Drugi način konceptualiziranja odnosa roditelja i djeteta je stupanj roditeljskog aktivnog sudjelovanja u djetetovom životu, poznavanju mjesta po kojima se dijete kreće i sigurnosti u to da djeca izvršavaju školske obveze tj. roditeljski nadzor (monitoring). Pretpostavka je da će aktivni roditeljski nadzor na kraju utjecati na školski uspjeh kroz mijenjanje ponašanja djece i adolescenata (McNeal, 2014). Prema rezultatima istraživanja razgovor između roditelja i djece, u odnosu na druge oblike roditeljske uključenosti, ima veći utjecaj na učeničke stavove, ponašanje i postignuća. Ovakav oblik interakcije roditelj – dijete povećava uspješnost, povećava očekivanja u obrazovanju i izvršavanju domaćih zadaća i smanjuje odustajanje i odsutnost (McNeal, 2014). Prema McNeal (2014) roditelji jednostavno trebaju razgovarati sa svojom djecom o važnosti školovanja. Weerasinghe (2016) je došla do rezultata da je više od 50% djece navelo da roditelji očekuju od njih da budu najbolji u matematici i da to može imati i pozitivan i negativan ishod tj. djeca to mogu shvatiti kao ohrabrivanje ili prevelik pritisak.

O’Donnell (2014) navodi da mnoga istraživanja pokazuju kako roditeljska očekivanja imaju kritičnu ulogu u dječjem akademskom, ali i budućem (profesionalnom) uspjehu te da su visoka očekivanja povezana s većom šansom da djeca ostanu u školi. Mnoga starija istraživanja usredotočena su na Amerikance europskog podrijetla, ali istraživanja usredotočena na manjine pokazuju da obitelji s niskim prihodima, Afroamerikanci i Amerikanci iz Latinske Amerike imaju niža očekivanja nego roditelji azijskog podrijetla (O’Donnell, 2014). Yamamoto i Holloway (2010) su pronašli nekoliko čimbenika koji predviđaju roditeljska očekivanja, a to su: roditeljsko uvjerenje da trud njihove djece određuje školsko postignuće više nego drugi faktori, roditeljsko razumijevanje školskog sustava i povjerenje u povratnu informaciju koju im škola pruža i roditeljsko uvjerenje u vlastistu sposobnost utjecanja na dječje obrazovne ishode. Ako roditelji vide učitelje kao pristrane i nepovjerljive, manja je vjerojatnost da će učiteljevu evaluaciju vidjeti kao legitiman sud o potencijalu djeteta. Nepovjerenje može umanjiti odnos između prošlih izvedbi i budućeg očekivanja roditelja. S druge strane, roditelji koji misle da učitelji točno i pošteno procjenjuju izvedbu djece u školi će češće koristiti tu evaluaciju kao bazu za buduća predviđanja. Razlika između učitelja i roditelja je uočena i kada se radi o nagrađivanju djece točnije učitelji će prije nagraditi djecu za uspjeh, nego roditelji (Zhou, 2014). Nadalje, visoka očekivanja mogu pokazivati da roditelji vrednuju uspjeh, a ta vrijednost bi mogla staviti djecu pod pritisak da budu jako uspješna. S druge strane, visoka očekivanja mogu povećati učenikova vlastita očekivanja i povjerenje u vlastite sposobnosti, motivirajući ih za daljnji uspjeh (Yamamoto i Holloway, 2010). O'Donnell (2014) u svojem istraživanju dolazi do zaključka da su očekivanja visoko povezana s obrazovnim ishodima neovisno kojoj grupi ili subgrupi učenici pripadaju. Pozitivna očekivanja su pozitivno povezana s boljim školskim i profesionalnim postignućima, a negativna očekivanja su negativno povezana s ishodima. Roditelji koji imaju visoka očekivanja u usporedbi s roditeljima niskog očekivanja, češće pružaju djeci kognitivno stimulirajuću i emocionalno podržavajuću okolinu i više prilagođavaju kućno okruženje dječjim potrebama što sve pozitivno djeluje na učenje (Fan i Chen, 2001). Rakas-Drljan i Mašić (2013) su se usredotočile na radne navike učenika u svojem istraživanju, koje uvelike utječu na školski uspjeh djeteta, te roditeljski utjecaj na njih. Veliku ulogu u formiranju radnih navika imaju primjeri odraslih, a dijete će se naviknuti na rad ili besposličarenje prvenstveno po uzoru na svoje roditelje (Rakas-Drljan i Mašić, 2013). Prema rezultatima istraživanja roditelji imaju velik utjecaj na motivaciju i uspjeh u školi, bez obzira na opći uspjeh učenika. Pokazalo se da učenike slabijeg općeg uspjeha najmanje motivira dobra ocjena, jer su se već navikli na loše ocjene i narušilo im se samopouzdanje i samopoštovanje,

pa zato veću pozornost pridaju roditeljima i njihovom priznanju nego nagradama, više nego učenici s boljim školskim uspjehom (Rakas-Drljan i Mašić, 2013). Chalupsky i Coles (1976) navode da su očekivanja roditelja (onako kako ih djeca percipiraju) o poželjnoj razini obrazovanja svoje djece te njihovom školskom uspješnošću pozitivno povezana s dječjim općim stavovima prema školi, ali ne i njihovim postignućima na testovima. Također, očekivanja roditelja (s njihovog gledišta) vezana za poželjnu razinu obrazovanja djeteta pokazuju pozitivnu povezanost sa stavovima djece prema školi, bez obzira kako djeca percipiraju njihova očekivanja (Chalupsky i Coles, 1976). Očekivanja roditelja, koja se odnose na to koliko bi oni željeli da im djeca budu dobri učenici, pozitivno su povezana sa stavom djece prema školi u slučajevima gdje su očekivanja roditelja i percepcija djece bliska (Chalupsky i Coles, 1976). Tamo gdje nije postojalo slaganje između očekivanja roditelja i dječje percepcije istih, postojala je negativna povezanost između očekivanja roditelja i stavova djece prema školi (Chalupsky i Coles, 1976). Prema Carmichael (2014) očekivanja roditelja su povezana s akademskim postignućima djece, ali se i smatraju prediktorima kasnijeg odabira karijere. Carmichael (2014) u svom istraživanju traži korelaciju između očekivanja roditelja, spola djeteta i njegovog uspjeha u Matematici. Rezultati pokazuju da iako roditelji, većinom majke, percipiraju sinove kao bolje matematičare nego kćeri, ipak nemaju visoka dugoročna akademska očekivanja od dječaka (Carmichael, 2014). Njihovi vršnjaci percipiraju dječake kao bolje matematičare, no u većoj mjeri očekuju stjecanje diplome od djevojčica, nego dječaka. Carmichael (2014) navodi da je moguće da povratna informacija učitelja o postignućima djece u razredu oblikuje očekivanja roditelja i možda to doprinosi boljem uspjehu dječaka u Matematici, za razliku od djevojčica. Također, očekivanje i vrednovanje obrazovanja oca je značajni prediktor standarda koje dijete samo sebi postavlja, pa tako što je očekivanje i vrednovanje obrazovanja oca veće to je veća vjerojatnost da će dijete i samo sebi postaviti više standarde (Erceg, 2014). Zhan (2006) navodi da će roditelji, koji imaju visoka očekivanja od svoje djece, vjerojatnije postaviti više standarde u aspektu dječjeg obrazovanja i socijalnog funkcioniranja nego roditelji s niskim očekivanjima. Također će prenjeti vrijednosti poput važnosti uspješnosti u školovanju i dobrog odnosa s vršnjacima i učiteljima. Očekivanja roditelja mogu se gledati kao dimenzija obiteljske okoline koja direktno i indirektno utječe na ponašanje i uspjeh djece (Reynolds i Lee, 1991; Reynolds i Walberg, 1992; prema Zhan, 2006). Pronađena je pozitivna veza između majčinih očekivanja i akademskog uspjeha djece. Visoka očekivanja majki su povezana s boljim matematičkim rezultatima i boljom vještinom čitanja (Zhan, 2006). Grbavac i Slišković (2015) smatraju da obrazovna očekivanja roditelja i roditeljsko ponašanje prema djeci mogu voditi

problemima u prilagodbi djece, pa i razvijanju negativnih aspekata perfekcionizma. Previsoka obrazovna očekivanja, manjak emocionalnosti i prevelika kontrola od strane roditelja mogu biti povezani s razvojem neadaptivnih aspekata perfekcionizma kod djeteta koji može otežati njegovo svakodnevno funkcioniranje, a samim tim i negativno utjecati na njegova obrazovna postignuća (Grbavac i Slišković, 2015). Upravo nerealistična očekivanja roditelja mogu imati negativan uthecaj na školski uspjeh djeteta (Buck, 1991). Visoka roditeljska očekivanja mogu biti kontraproduktivna za dječje emocije, ako roditelji opterećeni vlastitim negativnim emocijama nisu u mogućnosti osigurati obrazovnu okolinu i bitne resurse za školski uspjeh djece (Kaplan i sur., 2001).

Piuk i Macuka (2019) su kod analiziranih zasebnih aspekata roditeljske akademske uključenosti u objašnjenju školske uspješnosti adolescenata uočile da je jedini značajan pozitivni prediktor roditeljska akademska očekivanja, tj. bolji školski uspjeh postižu adolescenti koji percipiraju akademska očekivanja svojih roditelja višim. Nadalje, na temelju hijerarhijske regresijske analize, može se zaključiti da su akademska roditeljska očekivanja (od svih mjerenih varijabli) najznačajniji povoljni čimbenik u objašnjenju školskog uspjeha adolescenata.

Rut, Reinmann i Grob (2013) su pronašli poveznicu između velike količine problema u ponašanju i nižeg školskog uspjeha, a mogla bi se objasniti nižim očekivanjima i percepcijom roditelja i učitelja o kompetencijama djece. Roditeljska percepcija djece u potpunosti je povezana s obiteljskim nedaćama i školskim uspjehom, a djelomično je povezana s dječjom općom inteligencijom i školskim uspjehom. Bitan zaključak koji su autori iznijeli je taj da je percepcija roditelja o dječjim kompetencijama jači prediktor školske izvedbe od učiteljevih opažanja. Poveznicu između problema u ponašanja djece i roditeljskog očekivanja su proučavali i Rutchick i sur. (2009). Roditelji koji su sami primjetili probleme u ponašanju svoje djece su imali visoka obrazovna očekivanja, iako tadašnji školski uspjeh djece nije bio visok, očekivanja su im bila disproporcionalno niska. Moguće je da bi niska očekivanja roditelja mogla proizvesti probleme u ponašanju kod djece. Ova očekivanja su utjecala na očekivanja same djece, taj efekt je bio i dio posredovanja roditeljske uključenosti i obrazovnih aktivnosti. Još jedan bitan zaključak kojeg autori iznose je: rana roditeljska očekivanja su utjecala na školski uspjeh djece i pet godina kasnije, neovisno o tadašnjem školskom uspjehu djece. Razlog zbog kojeg roditeljska očekivanja imaju tako snažan utjecaj na školsko postignuće može biti objašnjen roditeljskom uključenošću i očekivanjima same djece. Drugim riječima, očekivanja roditelja imaju tako snažan utjecaj na budući školski uspjeh jer djeca, na temelju roditeljskih očekivanja, stavljaju jači naglasak na vlastiti školski uspjeh, jer im takav uspjeh osigurava

pozitivnu povratnu informaciju i druge nagrade. Tim putem dijete uči kako se dobro osjećati na temelju školskog uspjeha i vjerojatno je da će nastaviti postizati dobre ocjene, a dijelom će te iste ocjene postati njegova vlastita nagrada (Rutchic i sur., 2009). Također, očekivanja i djece i roditelja imaju znatan utjecaj na školski uspjeh djece. Bowen i sur. (2012) su uvidjeli da očekivanje roditelja može predvidjeti školski uspjeh i tri godine kasnije. Još jedna stavka koju su utvrdili autori tiče se ponašanja i očekivanja, pa je tako izbjagavanje probleme u ponašanju značajno korelira s očekivanjima roditelja. Isto tako, očekivanja roditelja su bila značajno povezana sa školskim uspjehom neovisno o tome je li učenik ima pozitivno ponašanje ili probleme u ponašanju.

Wu i Qi (2006) isto navode da visoka očekivanja i povjerenje u djetetove sposobnosti djeluju ohrabrujuće i motiviraju djecu na visoka školska postignuća. Nadalje, roditeljska uključenost u dječji život s jasnim fokusom na aktivnosti koje imaju obrazovni značaj, pogotovo nakon što djeca krenu s formalnim obrazovanje odražava mnogo beneficija za obje strane. Roditelji trebaju biti smireni i osnaženi ustrajnošću što se tiče obrazovanja njihove djece.
Wang i Bennet (2014) su u svojem radu proučavale diskrepanciju očekivanja roditelja i adolescenata, te uzroke nastanka diskrepancije. Nastanak nedosljednosti može biti normativan razvoj mentalnog fenomena, ali prijašnji radovi stavljaju fokus na neuspješnu obiteljsku socijalizaciju i pronalaze negativnu vezu između diskrepancije i školskog uspjeha adolescenata (Hao i Bonstead-Bruns, 1998; prema Wang i Bennet, 2014). Zhang i sur. (2011) su kroz svoju longitudinalnu analizu otkrili da očekivanja adolescenata formiraju i izmjenjuju očekivanja roditelja. Točnije, kako adolescenti odrastaju, roditelji postaju osjetljiviji na ciljeve i želje svoje djece. U adolescenciji obiteljska socijalizacija postaje dinamičnija i interaktivnija. Ovakav rezultat se razlikuje od prijašnjih istraživanja o tradicionalnoj socijalizaciji u kojoj roditelji pokušavaju utjecat na svoju djecu.

Wang i Bennet (2014) smatraju da mladi generalno imaju viša očekivanja kad i njihovi roditelji imaju viša očekivanja od njih samih ili kad mladi percipiraju da očekivanja roditelja nisu visoka kao njihova. Ovakav uzorak je konstantan kod oba spola, svih rasa i etničkih skupina. Drugačije spoznaje bi se mogle objasniti različitim podlogama. Nadalje, kad su očekivanja roditelja niža od očekivanja adolescenata, akademska potpora je nedovoljna za mlade koji žele visoko ili više obrazovanje. Veće diskrepancije u njihovim očekivanjima bi se mogle naznačiti neuspješnu obiteljsku socijalizaciju ili loše prilagođenu interkciju između roditelja i djcece, a takva nepogodna obiteljska okolina bi mogla ugroziti prilagodbu mladih (Hao i Bonstead-Bruns,

1998; prema Wang i Bennet, 2014). Ipak, promatrajući stupanj i smjer diskrepancije, ova studija sugerira da manja diskrepancija u određenom smjeru (kada roditelji imaju veća očekivanja od adolescenata; kada adolescenti percipiraju niža opažanja roditelja od svojih) mogla bi biti pozitivna za školski uspjeh mladih. Vjerojatno takva diskrepancija postaje okidač za adaptivne promjene, traženje roditeljske promjene i promovira autonomiju mladih (Butner i sur., 2009; Holmbeck i O'Donnell, 1991, Wang i Bennet, 2014). Uz to što postoji poveznica sa školskim uspjehom u diskrepanciji očekivanja roditelja i adolescenata, postoji i poveznica sa samom percepcijom koju adolescenti imaju o roditeljskim očekivanjima o školskom uspjehu, tj. svaki adolescent drugačije percipira i reagira na očekivanja svojih roditelja. Urdan, Solek i Schoenfelder (2007) su utvrdili pet načina na koje adolescenti percipiraju očekivanja svojih roditelja. Najučestalija percepcija je bilo želja za zadovoljavanjem obiteljskih očekivanja (obilježava je želja da obitelj bude ponosna na učenikova školska postignuća), zatim percepcija da imaju obavezu prema svojim roditeljiam (učenici koji se osjećaju dužni roditeljima jer su im stvorili obrazovne i financijske mogućnosti) – ovo percepcija predstavlja specifičniju želju za udovoljavanjem obitelji kroz školski uspjeh. Treća percepcija se odnosi na utjecaj obiteljske potpore (učenici koji imaju autoritativne roditelje s visokim obrazovnim očekivanjima, koji im pružaju brigu, podršku i potporu). Četvrta percepcija se odnosi na averzivan utjecaj obitelji na učenike (učenici opisuju negativne obiteljske uzore i snažnu želju da ospore niska očekivanja članova obitelji). Peta grupa tvrdi da obitelj ima jako malo utjecaja na njihov školski uspjeh te je stoga označena kao percepcija bez utjecaja očekivanja. Nadalje, autori analiziraju razinu postignuća na temelju percepije adolescenata o utjecaju očekivanja roditelja. Učenici s visokim postignućima osjećaju dužnost prema svojim roditeljima i želju da ih učine ponosnima. Učenici prosječnog uspjeha su rekli da imaju želju zadovoljiti školska očekivanja svojih roditelja, dok učenici s niskim školskim postignućem nisu osjećali želju da zadovolje očekivanja svojih roditelja, a češće su spominjali negativne uzore u obitelji (Urdan, Solek i Schoenfelder, 2007). Učenici su kroz ovo istraživanje pokazali široku lepezu osjećaja, od zahvalnosti do otpora, od osjećaja tereta zbog opsesivnih očekivanja svojih roditelja i pritiska, do topline i zadovoljstava koje im je pružilo očekivanje roditelja. Neki su učenici naglasili da njihova školska motivacija isključivo dolazi iz želje da zadovolje obitelj i ispune obiteljske obveze, dok su drugi rekli da obitelj uoće nema utjecaj na njihova školska postignuća.

1.6.2.1 UTJECAJ KULTURE I RASE NA OČEKIVANJA RODITELJA

Wang (2013) kroz svoje kroskulturalno istraživanje američke i kineske kulture, socijalnog i povijesnog konteksta tj. konteksta u kojem žive roditelji i njihova djeca pronalazi razlike u očekivanjima zapadne i istočne kulture u aspektu obrazovanja i akademskog uspjeha učenika. Američki učenici su socijalizirani da se oslone na vlastitu znatiželju, intrizičnu motivaciju, kreativnost, uspješnost u izvršavanju zadataka i mentalnu neovisnost, a njihovi roditelji žele da njihova djeca osjete užitak u učenju (Wang, 2013). U ranijim studijama, Amerikanci europskog podrijetla su navodili da akademski uspjeh nije važan za cjelokupni razvoj njihove djece i da to ne bi trebala biti glavna briga za roditelje (Hess i Holloway, 1984; prema Wang, 2013). S druge strane, neki roditelji smatraju da akademski stres može uništiti dječje poštovanje prema učenju i žele da njihova djeca vide učenje kao zabavno i uzbudljivo umjesto kao rad jer vjeruju da akademski stres može imati negativan učinak na samopouzdanje djece (Wang, 2013). Također, smatraju da su socijalne vještine važnije, osobito kad je dijete mlađe te da akademske vještine nužno ne promoviraju proces učenja ili učenje općenito. Roditeljeva primarna odgovornost je izgraditi dječje samopouzdanje, a vjerovanje da se učenje događa kad je djeci dopušteno iskusiti svoju okolinu vjerojatno je povezana s činjenicom da roditelji imaju manje direktnu ulogu u dječjem školskom radu i učenju (Wang, 2013). U kineskoj kulturi učenike se od djetinjstva uči, kako roditelji tako i škola, da se nedostaci mogu nadoknaditi marljivošću i upravo to vjerovanje se smatra glavnim doprinosom uspjehu. Za većinu kineskih učenika svrha učenja je vlastito usavršavanje no i želja da zadovolje svoje roditelje (Wang, 2013). Za razliku od američkih roditelja oni uspjeh svoje djece u školi uvrštavaju među svoje glavne odgovornosti i prepoznaju da školovanje i učenje uključuje težak rad i trud te shvaćaju da je on potreban za budući uspjeh djece, osobito u građenju karijere i socijalnoj mobilnosti (Wang, 2013). Također, osjećaju potrebu da osiguraju direktno podučavanje ili instrukcije tako što provjeravaju domaće radove, tražeći od djece da ih ponovno pišu, dajući im dodatne zadatke, upisujući ih na grupe za učenje ili akademske programe nakon škole (Wang, 2013). Kineski roditelji, generalno gledajući, stavljaju veći naglasak na školovanje, postavljaju veće standarde, ohrabruju i pomažu svojoj djeci da dođu do veće razine obrazovanja (Wang, 2013). Prema Wangu (2013) roditeljska su očekivanja važan faktor koji je neposredno povezan s učeničkim školskim uspjehom, a važna odrednica su i ekonomski resursi, koje roditelji osiguravaju svojoj djeci, kako bi postigla što više rezultate. Roditelji djeci služe kao model, ohrabruju određene ciljeve, te prepoznaju i podržavaju prikladno ponašanje. Studija je pokazala da su roditeljska očekivanja općenito povezana s učeničkim akademskim postignućem i igraju ključnu ulogu u akademskom uspjehu djece (Wang, 2013). Taningco i Pachon (2008) istražuju efekt uporabe kompjutera i roditeljskih

očekivanja na akademski uspjeh učenika latinoameričkog podrijetla. Rezultati su pokazali da postoji pozitivna korelacija između rezultata na testu i očekivanja roditelja. Zanimljivo je da prema Taningco i Pachon (2008) istu razinu očekivanja imaju latinoameričke majke rođene u Meksiku i SAD-u tj. obje grupe očekuju da im djeca pohađaju fakultet. Iako majke rođene u Meksiku imaju najniži nivo obrazovanja (srednja škola) u usporedbi s drugim majkama, koje imaju nešto više obrazovanje, i dalje imaju jako visoka očekivanja od svoje djece (Taningco i Pachon, 2008). Wu i Qi (2005) u svom istraživanju navode da postoji značajna razlika u akademskim očekivanja između azijskoameričkih i afroameričkih roditelja. Tako, preko 46% azijskoameričkih roditelja očekuje da im dijete dobije diplomu s četverogodišnjih fakulteta, a 40% afroameričkih roditelja očekuje to isto. Nadalje, 22% azijskoameričkih roditelja očekuje da im djeca posjeduju magisterij, a 27% iste grupe očekuje od djece da posjeduju doktorat, dok tek 14.2% afroameričkih roditelja očekuje od svoje djece magisterij (Wu i Qi, 2005).
Weerasinghe i Panizzon (2015) u kroskulturalnom istraživanju roditeljskih očekivanja i njihove povezanosti s uspjehom iz Matematike navode da australski roditelji azijskog podrijetla, imaju viša očekivanja od svoje djece, od roditelja europskog podrijetla. Autorice smatraju da visoka očekivanja roditelja mogu imati pozitivne posljedice na učenička postignuća iz Matematike zato što djeca razumiju stavove svojih roditelja i njihova očekivanja te ih pokušavaju ostvariti.

Nadalje, različite sociokulturalne grupe mogu imati različit način konceptualizacije školskih sposobnosti. Američki roditelji europskog podrijetla primarno vide te sposobnosti kao skup analitičkih i verbalnih vještina (Okagaki i Sternberg 1993; prema Yamamoto i Halloway, 2010). U suprotnosti s tim, rasne i etničke manjine percipiraju druge faktore – motivaciju, samoupravljanje, i socijalnu komponentu – kao nešto što donosi uspjeh. Roditeljska procjena dječjih izvedba se mijenja ovisno u sociokulturalnoj grupi roditelja. Tako je Alexander i sur. (1994; prema Yamamoto i Halloway, 2010) pronašao rasne i SES-e razlike u roditeljskoj pozornosti prema povratnim informacijama iz osnovne škole. Autori tvrde da razina i težina važnosti koju će roditelji pridati povratnoj informaciji iz škole ovisi o prirodi odnosa koju roditelji imaju sa školskim osobljem.
Također, razlog zbog kojeg bi prijašnja izvedba u školi bila potencijonalno manji prediktor školskog uspjeha među rasnim i etničkim manjinama i roditeljima nižeg SES-a je taj da roditelji možda nisu dovoljno učikovitit u pomaganju djeci u budućim školskim izazovima, posebno kada dijete krene u više razrede (Bandura 1982, 1986, 1997; prema Yamamoto i Halloway,

2010). Ovi roditelji mogu razviti niska očekivanja za svoju djecu čak i kad je prijašnji školski uspjeh djece bio relativno visok, jer ih brine da neće moći osigurati potporu u budućnosti na intelektualnoj, kulturnoj i materijalnoj razini. Dok roditelji koji vjeruju da su sposobni pomoć svojoj djeci će zadržati visoka školska očekivanja (Bandura i sur., 1996; prema Yamamoto i Halloway, 2010). Iz toga zaključujemo da roditeljska samoefikasnost koja se odnosi na postignuća djece je jače povezana s kombinacijom etniteta, imigrantskim statusom i SES-om, nego samo sa rasom i etnicitetom. Djeca imigranata imaju nižu razinu interakcija u odnosu s roditeljiam i manje su izloženi podražajima koji stimuliraju kognitivni i verbalni razvoj djeteta u ranoj dobi djetinjstva, za razliku od roditelja bez imigrantske pozadine (Ayoub i sur., 2009; prema Gut, Reinmann i Grob, 2013). Dakle, važno je razmotriti posredni proces poput obiteljskih rizika (nizak SES i imigrantska pozadina) kao utjecaj na školsko postignuće djeteta. Yamamoto i Holloway (2010) su pronašli dokaze da su očekivanja roditelja veća među azijskoameričkim roditeljima nego drugim rasnim i etničkim skupinama, dok su dokazi za afroameričke i latinoameričke roditelje nejasni. Nadalje, autori su ustvrdili da je za američke roditelje europskog podrijetla prijašnji škoski uspjeh najveći prediktor budućih školskih očekivanja, dok za druge rasne i etničke skupine nije snažan prediktor. Gordon i Cui (2012) su došli do istog zaključka kada se radi o azijskoameričkim roditeljima, tj. da oni imaju najveća očekivanja među svim etničkim skupinama. Nadalje, adolescenti europskoameričkih roditelja su imali viša školska postignuća nego afroamerički i latinoamerički adolescenti, a moguće je objašnjenje da američki roditelji europskog podrijetla nude više školske potpore od drugih.

Flowers i Flowers (2008) su ustanovili da na postignuća u čitanju značajno utječu obiteljski prihodi, vrijeme provedeno u pisanju domaće zadaće i očekivanja roditelja. Prihodi roditelja su bili najzačajniji prediktor na postignuća u čitanju, baš kao i sati provedeni u pisanju domaće zadaće su znatno utjecali na afroameričke učenike, dok su očekivanja roditelja utjecala na budući školski uspjeh djeteta. Rutchick i sur. (2009), s druge strane navode, da afroamerički i latinoamerički roditelji imaju viša očekivanja za svoju djecu od roditelja europskog podrijetla (Hossler i Stage, 1992; Stevenson, Chen, i Uttal, 1990; Wentzel, 1998). Roditelji s imigrantskom pozadinom, također imaju viša očekivanja za svoju djecu od roditelja sličnog etniciteta koji su rođeni u SAD (Hao i Bonstead-Bruns, 1998; Glick i White, 2004, prema Rutchick i sur., 2009).

Roditelji s imigrantskom pozadinom imaju visoka očekivanja i aspiracije koje su značajno povezane sa školskom izvedbom njihove djece. Visoka očekivanja ovih roditelja pozitivno koreliraju s njihovim imigrantskim podrijetlom, drugim riječima, roditelji s imigrantskom

pozadinom posjeduju duboko usađena uvjerenja o obrazovanju i optimistični su o budućnosti svoje djece, duboko su zabrinuti za nju i podržavaju je najbolje kako znaju (Suarez-Orozco, Pimentel i sur., 2009; Suarez-Orozco i sur., 2008; prema Areepattamannil i Lee, 2014).

2. POLAZIŠTE I CILJ ISTRAŽIVANJA

Dosadašnja istraživanja su se fokusirala na roditeljski stil, ponašanje roditelja, utjecaj spola roditelja, razinu obrazovanja roditelja ili financijsku situaciju roditelja kao indikator školskog uspjeha djeteta, tj. većinom se uzimao u obzir socioekonomski status roditelja kao važan indikator za školski uspjeh djeteta. U ovom istraživanju se postavlja pitanje kako očekivanja roditelja utječu na školski uspjeh djeteta, tj. mogu li očekivanja roditelja anticipirati školski uspjeh djeteta i jesu li značajan indkator. Budući da se očekivanja roditelja manifestiraju kroz sam odnos djeteta i roditelja, teže ih je ispitati nego što je to financijsko stanje pojedinca ili ponašanje roditelja (koje može biti utvrđeno kroz brojne upitnike koji analiziraju emocionalnost i kontrolu (bihevioralnu i psihološku). Cilj istraživanja je bio utvrditi utječu li očekivanja roditelja na školski uspjeh djeteta te na koji način, kao i provjeriti jesu li roditelji svjesni da njihova očekivanja mogu utjecati na školski uspjeh njihove djece.

2.1. PROBLEMI I HIPOTEZE

2.1.1. PROBLEMI

1. Utvrditi postoji li razlika u stavovima i očekivanjima roditelja s obzirom na njihovu dob, spol i razinu obrazovanja
2. Utvrditi postoji li korelacija između roditeljskih stavova i očekivanja te školskog uspjeha djeteta
3. Utvrditi jesu li očekivanja roditelja prediktor školskog uspjeha djeteta i može li se na temelju očekivanja anticipirati školski uspjeh djeteta

2.1.2. HIPOTEZE

U istraživanje se krenulo od pretpostavki utemeljenih na dosadašnjim spoznajama o odnosu roditeljskih očekivanja i školskih postignuća djece, kao i rezultata ranijih istraživanja koja su proučavala očekivanja roditelja i utjecaj očekivanja na školski uspjeh djeteta, socioekonomsku pozadinu roditelja koja utječe na formiranje obrazovnih očekivanja, uključenost roditelja, ponašanje roditelja i odnos roditelja i djeteta.

1. Na temelju dosadašnjih istraživanja roditelji s višom razinom obrazovanja više komuniciraju o obrazovnim očekivanjima sa svojom djecom. Djeca u svojoj primarnoj okolini imaju model visoko obrazovanog roditelja pa čak i ako roditelj jasno ne komunicira obrazovne ciljeve, za pretpostaviti je da će dijete željeti ostvariti istu razinu obrazovanja kao i roditelj. Roditelji očekuju da njihova djeca postignu isti ili veći uspjeh od njih u akademskom aspektu života pa je moguće pretpostaviti da roditelji s višom razinom obrazovanja imaju i veća obrazovna očekivanja od svoje djece.
2. Roditelji dijelom formiraju svoja očekivanja s obzirom na prijašnji školski uspjeh djeteta, stoga je moguće pretpostaviti da školske ocjene i prethodni školski uspjeh djeteta utječe na to hoće li roditelj imati niska ili visoka očekivanja od svog djeteta.
3. Za pretpostaviti je da roditelj koji ima pozitivan stav o obrazovanju ima i veća obrazovna očekivanja od svoga djeteta u odnosu na roditelje koji imaju negativniji stav o obrazovanju. Stoga je jedna od polaznih hipoteza bila da će roditeljev stav o obrazovanju biti značajan čimbenik roditeljevih očekivanja o djetetovom školskom postignuću.
4. Djeca čiji roditelji jasno komuniciraju svoje ciljeve su svjesna onoga što se od njih očekuje pa je moguće pretpostaviti da ako je dijete svjesno obrazovnih očekivanja svojih roditelja da će ih pokušati i ispuniti, tj. očekivanja roditelja će se prije manifestirati kroz školski uspjeh njihove djece, ako su djece svjesna onoga što se od njih očekuje.
5. Roditelji koji vide svoju djecu kao visoko obrazovane građane najčešće temelje svoja očekivanja na školskim ocjenama svoje djece, stoga je moguće pretpostaviti da roditelji koji očekuju da im djeca dosegnu visoko školsku razinu obrazovanja temelje svoja očekivanja na školskom uspjehu djece. Točnije, što je školski uspjeh djeteta veći, veća su i očekivanja roditelja da im dijete stekne fakultetsko obrazovanje.

3. METODA

3.1. ISPITANICI

U ispitivanju su sudjelovali roditelji petih, šestih, sedmih i osmih razreda učenika osnovne škole sa šireg splitskog područja. Ukupno je 157 roditelja sudjelovalo u istraživanju, točnije 140 majki i 17 očeva. Razina obrazovanja roditelja varira pa je tako u istraživanju bilo 119 roditelja sa srednjom stručnom spremom, 14 roditelja s višom stručnom spremom ili prvostupnika te 24 roditelja s visokom stručnom spremom. Podatci su prikazani u Tablici 1. Roditelja učenika petih razreda osnovne škole je bilo 69, roditelja učenika šestih razreda je bilo 31, roditelja učenika sedmih razreda je bilo 38, a roditelja učenika osmih razreda je bilo 19. Podatci su prikazani u Tablici 2. Najviše roditelja je u dobi od trideset do četrdeset godina, njih 98, zatim u dobi od četrdeset do pedeset godina, njih 51. Nadalje, tek je nekoliko roditelja u dobi od pedeset do šezdeset godina, tj. samo njih 7, dok je u dobi od dvadeset do trideset godina samo jedan roditelj. Podatci su prikazani u Tablici 3.

Tablica 1. Struktura uzorka s obzirom na razinu obrazovanja roditelja

	N	kumulativni N	%
Srednjoškolsko obrazovanje	119	119	75.79
Više ili prvostupničko obrazovanje	14	133	8.91
Visoko obrazovanje	24	157	15.28

Tablica 2. Struktura uzorka s obzirom na dob djece

	N	kumulativni N	%
5	69	69	43.94
6	31	100	19.74
7	38	138	24.20
8	19	157	12.10

Tablica 3. Struktura uzorka s obzirom na dob roditelja

	N	kumulativni N	%
20 do 30 godina	1	1	0.63
30 do 40 godina	98	99	62.42
40 do 50 godina	51	150	32.48
50 do 60 godina	7	157	4.45

3.2. MJERNI INSTRUMENTI

Upitnik koji je korišten u provedbi istraživanja nastao je na temelju analize literature vezane uz očekivanja roditelja i školski uspjeh njihove djece. Skala se sastoji od 45 čestica, a odgovori se daju na skali od pet stupnjeva od „Uopće se ne slažem s tvrdnjom“ do „U potpunosti se slažem s tvrdnjom“. Roditelji su odgovorili i na dodatna pitanja koja su vezana uz njihov spol, dob i razinu obrazovanja te su naveli koji razred osnovne škole pohađa njihovo dijete. Na kraju su roditelji upisali zaključne ocjene za akademsku godinu 2018/2019 i 2019/2020 za predmete: Hrvatski jezik i književnost, Engleski jezik i Matematika. Također su upisali opći školski uspjeh za gore navedene akademske godine.

Eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz varimax rotaciju faktora ponudila je rješenje sa sedam faktora: Opći stav roditelja prema obrazovanju, Stav roditelja prema obrazovanju djeteta, Stav roditelja prema školi, Stav roditelja o školskom postignuću, Očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta, Djetetova svjesnost roditeljskih očekivanja i Uvjerenje da roditelj utječe na djetetovu uspješnost. Prvi faktor Opći stav roditelja prema obrazovanju obuhvaća 6 čestica i pokazuje dobru pouzdanost (Cronbach alpha = .80). Čestice koje najbolje opisuju ovaj faktor su: „*Obrazovanje utječe na budućnost pojedinca*.“ i „*Obrazovanje utječe na financijsku situaciju pojedinca.“* Čestice su detaljno prikazane u Tablici 4, a deskriptivni parametri u Tablici 11.

Drugi faktor Stav roditelja prema obrazovanju djeteta sastoji se od 4 čestice i pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha =.64). Čestice koje najbolje opisuju ovaj faktor su: „*Nije mi bitan stupanj obrazovanja koje će moje dijete postići.“* i *„Koristim svaku priliku da ukažem svom djetetu na važnost obrazovanja.“* Čestice su detaljno prikazane u Tablici 5, a deskriptivni parametri u Tablici 11.

Treći faktor Stav roditelja prema školi ima 4 čestice i pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha =.81). Čestice koje najbolje opisuju ovaj faktor su: „*Imam pozitivnu sliku o odgojno-obrazovnom sustavu.*“ i „*Imam pozitivnu sliku o učiteljima*.“ Čestice su detaljno prikazane u Tablici 6, a deskriptivni parametri u Tablici 11.

Četvrti faktor Stav roditelja o školskom postignuću ima 6 čestica i pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha =.75). Čestice koje najbolje opisuju ovaj faktor su: „*Smatram da je visoki školski uspjeh povezan sa životnim uspjehom.*“ i „*Školski uspjeh je jedini pokazatelj uspjeha u obrazovanju.“* Čestice su detaljno prikazane u Tablici 7, a deskriptivni parametri u Tablici 11.

Peti faktor Očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta ima 7 čestica i pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha =.91). Čestice koje najbolje opisuju ovaj faktor su: *„Očekujem da će moje dijete upisati fakultet.“* i *„Očekujem da moje dijete ima visoka školska postignuća.“* Čestice su detaljno prikazane u Tablici 8, a deskriptivni parametri u Tablici 11.

Šesti faktor Djetetova svjesnost roditeljskih očekivanja ima 5 čestica i pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha =.86). Čestice koje najbolje opisuju ovaj faktor su: *„Moje dijete zna koju razinu obrazovanja očekujem od njega.“* i *„Govorim svom djetetu koju razinu obrazovanja očekujem od njega.“* Čestice su detaljno prikazane u Tablici 9, a deskriptivni parametri u Tablici 11.

Sedmi faktor Uvjerenje da roditelj utječe na djetetovu uspješnost ima 3 čestice i pokazuje zadovoljavajuću pouzdanost (Cronbach alpha =.90). Čestica koje najbolje opisuju ovaj faktor

je: *„Vjerujem da moja očekivanja utječu na školski uspjeh djeteta.“* Čestice su detaljno prikazane u Tablici 10, a deskriptivni parametri u Tablici 11.

Tablica 4. Faktorska zasićenja čestica podskale Opći stav roditelja prema obrazovanju

Obrazovanje utječe na budućnost pojedinca.	.70
Obrazovanje utječe na financijsku situaciju pojedinca.	.84
Veći stupanj obrazovanja pretpostavlja sigurniju financijsku budućnost.	.80
Obrazovanje utječe na društveni status pojedinca.	.66
Obrazovanje utječe za budućnost moga djeteta.	.62
Ne vjerujem da odgojno-obrazovni sustav utječe na budućnost pojedinca.	.47

Tablica 5. Faktorska zasićenja čestica podskale Stav roditelja prema obrazovanju djeteta

Nije mi bitan stupanj obrazovanja koje će moje dijete postići.	.56
Jasno komuniciram svom djetetu što mislim o obrazovanju.	.67
Koristim svaku priliku da ukažem svom djetetu na važnost obrazovanja.	.80
Dajem primjere obrazovanih i uspješnih ljudi svom djetetu.	.71

Tablica 6. Faktorska zasićenja čestica podskale Stav roditelja prema školi

Imam pozitvnu sliku o odgojno-obrazovnom sustavu.	.72
Imam pozitivnu sliku o učiteljima.	.84
Poštujem učitelje.	.79
Vjerujem preporukama koje učitelj daje o mom djetetu.	.78

Tablica 7. Faktorska zasićenja čestica podskale Stav roditelja o školskom postignuću

Smatram da je visoki školski uspjeh povezan sa životnim uspjehom.	.52
Mislim da školski uspjeh ovisi o količini rada koje je dijete uložilo.	.25
Naglašavam važnost visokih školskih postignuća svome djetetu.	.72
Naglašavam važnost dobrih ocjena svome djetetu.	.76
Školski uspjeh je jedini pokazatelj uspjeha u obrazovanju.	.76
Isključivo je školski uspjeh bitan u odgojno – obrazovnom sustavu.	.75

Tablica 8. Faktorska zasićenja čestica podskale Očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta

Očekujem da će moje dijete nastaviti obrazovanje na višim razinama.	.82
Očekujem da će moje dijete upisati faklultet.	.94
Očekujem da će moje dijete završitit fakultet.	.92
Očekujem da moje dijete ima visoka školska postignuća.	.75
Vjerujem da je fakultetsko obrazovanje dobro za njegovu budućnost.	.66
Vidim svoje dijete kao akademski obrazovanog građanina.	.73
Vjerujem da moje dijete može steći sveučilišnu diplomu.	.62

Tablica 9. Faktorska zasićenja čestica podskale Djetetova svjesnost roditeljskih očekivanja

Moje dijete je svjesno koja su moja idealna obrazovna očekivanja za njega.	.75
Moje dijete zna koju razinu obrazovanja očekujem od njega.	.83
Govorim svom djetetu koju razinu obrazovanja očekujem od njega.	.88
Redovito komuniciram sa svojim djetetom o vlastitim očekivanja o njegovom školskom postignuću.	.76

Redovito komuniciram sa svojim djetetom o njegovim obrazovnim planovima.	.64

Tablica 10. Faktorska zasićenja čestica podskale Uvjerenje da roditelj utječe na djetetovu uspješnost

Vjerujem da moj stav o obrazovanju utječe na školski uspjeh djeteta.	.74
Vjerujem da moje želje utječu na školski uspjeh djeteta.	.91
Vjerujem da moja očekivanja utječu na školski uspjeh djeteta.	.88

Tablica 11. Deskriptivni parametri podskala

Podskale/varijable	M (SD)	Cronbach alpha	Raspon	Broj čestica	Asimetričnost	Spljoštenost
Opći stav roditelja prema obrazovanju	22.84 (3.59)	.80	8-30	6	-.60	.40
Stav roditelja prema obrazovanju djeteta	16.28 (2.88)	.64	9-20	4	-.54	-.50
Stav roditelja prema školi	16.62 (2.62)	.81	6-20	4	-1.05	1.38
Stav roditelja o školskom postignuću	21.25 (3.33)	.75	7-30	6	-.39	.38
Očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta	25.67 (4.03)	.91	9-35	7	-.42	-.39
Djetetova svjesnost roditeljskih očekivanja	17.09	.86	5-25	5	-.43	-.66
Uvjerenje da roditelji utječu na djtetovu uspješnost	8.54 (1.34)	.90	3-15	3	-.03	-.62

3.3. POSTUPAK

Upitnici su podijeljeni školskoj pedagoginji, uz odobrenje ravnatelja škole, koja ih je kasnije uz objašnjenje što se očekuje od roditelja podijelila razrednicima petih, šestih, sedmih i osmih razreda osnovne škole. Razrednici su podijelili upitnike učenicima i objasnili što trebaju napravitit. Upitnici su provedeni u pisanoj formi, a na svakom je bilo jasno označena svrha istraživanja i što i kako roditelji trebaju popuniti. Roditeljima je zajamčena anonimnost. Roditelji su imali tjedan dana da ispune i vrate ankete, a ispunjena i vraćena anketa se smatra pristankom na sudjelovanje u istraživanju. Podijeljeno je 230 anketa, a vraćeno ih je 157 ispravno popunjenih. Podatci su prikupljeni tijekom akademske godine 2020/2021, a škola u kojoj je istraživanje provodeno nalazi se u urbanom području.

4. REZULTATI

Kako bi se odgovorilo na prvi problem istraživanja te utvrdilo postoji li razlika u očekivanjima roditelja s obzirom na njihovu dob, razinu obrazovanja i razred djeteta, provedeno je nekoliko t-testova čiji su rezultati prikazani u tablicama 12-14. U Tablici 12 prikazani su rezultati ttestova s obzirom na spol roditelja. Vidljivo je da je utvrđena razlika u trima varijablama – stavu prema školi, stavu prema školskom postignuću te djetetovoj svjesnosti roditeljskih očekivanja. U svim tim varijablama, očevi su ostvarili viši rezultat nego majke pa je moguće zaključiti da su očevi iskazali pozitivniji stav prema školi i školskom postignuću, te su procijenili višom djetetovu svjesnost roditeljskih očekivanja. U ostalim varijablama nije bilo značajnih razlika.

Tablica 12. Razlike između majki i očeva u stavovima i očekivanjima školskog postignuća

	$M_ž$	M_m	$SD_ž$	SD_m	t (df=155)	p
Opći stav roditelja prema obrazovanju	3.81	3.77	.70	.94	0.19	.85

Stav roditelja prema obrazovanju djeteta	4.07	4.10	.72	.74	-0.19	.85
Stav roditelja prema školi	4.12	4.47	.66	.56	-2.12	.04
Stav roditelja o školskom postignuću	3.48	4.02	.70	.59	-3.04	.00
Očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta	3.66	3.75	.88	.89	-0.40	.69
Djetetova svjesnost roditeljskih očekivanja	3.36	3.94	1.00	.84	-2.31	.02
Uvjerenje da roditelji utječu na djtetovu uspješnost	2.81	3.14	1.05	1.20	-1.18	.24

Kako bi se utvrdilo ovise li roditeljski stavovi i očekivanja o njihovoj razini obrazovanja, uspoređeni su rezultati roditelja sa sredjoškolskim obrazovanjem i roditelja s visokim obrazovanjem. Naime, budući da u uzorku roditelja nije bio nitko s osnovnoškolskim obrazovanjem, a da je višu razinu obrazovanja (ili prvostupničko obrazovanje), odabralo samo 14 roditelja, oni su pridodani kategoriji visokoobrazovanih pa je provedeno sedam t-testova kojima su uspoređeni stavovi i očekivanja roditelja između roditelja srednjoškolskog i visokog obrazovanja. Ti su rezultati prikazani u Tablici 13. Vidljivo je da nije utvrđena niti jedna značajna razlika između roditelja različite razine obrazovanja.

Tablica 13. Razlike između roditelja srednjoškolskog i visokog obrazovanja u stavovima i očekivanjima

	$M_{sš}$	M_{vo}	$SD_{sš}$	SD_{vo}	t (df=155)	p
Opći stav roditelja prema obrazovanju	3.81	3.80	.72	.74	.04	.97
Stav roditelja prema obrazovanju djeteta	4.05	4.13	.74	.65	-.52	.60
Stav roditelja prema školi	4.19	4.05	.66	.64	1.19	.24

Stav roditelja o školskom postignuću	3.58	3.44	.75	.54	1.05	.30
Očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta	3.61	3.86	.92	.72	-1.56	.12
Djetetova svjesnost roditeljskih očekivanja	3.39	3.49	.99	1.06	-.53	.59
Uvjerenje da roditelji utječu na djtetovu uspješnost	2.76	3.12	1.08	.99	-1.84	.07

Kako bi se odgovorilo na drugi problem istraživanja te ispitala povezanost između roditeljskih očekivanja i školskog uspjeha djece, provedena je korelacijska analiza čiji su rezultati prikazani u Tablici 14.

Tablica 14. Korelacije između školskog uspjeha djece, roditeljevih stavova i očekivanja

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
1. razred															
2. hrv2018	-.24*														
3. hrv2019	-.19*	.80*													
4. eng2018	-.24*	.64*	.66*												
5. eng2019	-.19*	.60*	.66*	.88*											
6. mat2018	-.30*	.74*	.71*	.64*	.57*										
7. mat2019	-.32*	.68*	.70*	.65*	.62*	.80*									
8. usp2018	-.30*	.84*	.77*	.76*	.71*	.79*	.72*								
9. usp2019	-.30*	.73*	.82*	.72*	.75*	.66*	.75*	.86*							
10. opći stav o obrazovanju	.08	.14	.13	.09	.15	.16	.15	.10	.14						
11. stav o obrazovanju djeteta	.16*	.07	.05	.11	.12	.11	.04	.09	.08	.44*					
12. stav o školi koju dijete pohađa	-.02	.01	.06	-.02	.02	.07	-.04	-.03	-.00	.26*	.23*				
13. stav o postignuću	.14	-.02	.07	-.00	.01	.10	.04	-.02	.00	.44*	.44*	.39*			
14. očekivanje fakultetskog obrazovanja	-.05	.42*	.44*	.34*	.36*	.38*	.35*	.41*	.47*	.36*	.40*	.23*	.39*		
15. svjesnost djeteta o r. očekivanjima	.15	.02	-.03	-.01	-.03	.06	.03	-.02	-.05	.10	.34*	.10	.35*	.37*	
16. uvjerenja o roditeljskom utjecaju na djetetovu uspješnost	-.14	.20*	.13	.22*	.21*	.28*	.25*	.19*	.20*	.23*	.26*	.10	.33*	.46*	.45*

* p<05

Iz Tablice je vidljivo da školski uspjeh učenika, izražen zaključnim ocjenama na kraju školske godine, opada s dobi, što je utvrđeno i za ocjene iz Hrvatskog jezika, Engleskog jezika, Matematike, ali i za opći školski uspjeh. Nadalje, opći stav prema obrazovanju, kao i prema obrazovanju djeteta, te stav o školi i školskom postignuću nisu značajno povezani s djetetovim stvarnim školskim uspjehom. S druge strane, očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta su značajno povezana sa školskim uspjehom na način da je viši školski uspjeh iz svih predmeta, kao i opći uspjeh, značajno pozitivno povezan s očekivanjima roditelja o visokom stupnju obrazovanja za dijete. Također, viši je školski uspjeh pozitivno povezan i s uvjerenjem da roditelji utječu na djetetovu uspješnost.

5. RASPRAVA

Ranija istraživanja navedena u uvodnom dijelu očekivanja roditelja smatra jednim od ključnih prediktora školskog uspjeha djece. Više faktora utječe na očekivanja roditelja i samim tim na školski uspjeh djece. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da očevi imaju pozitivniji stav prema školi i školskom postignuću odnosno da smatraju važnim pokazateljem sveukupnog akademskog uspjeha. Također postižu više rezultate i u procjeni djetetove svjesnosti roditeljskih očekivanja, stoga je vjerojatno da očevi, za razliku od majki, smatraju da više i jasnije komuniciraju svoja očekivanja ili ih jednostavno komuniciraju kvalitetnije i verbaliziraju konkretne zahtjeve koje imaju od svoje djece te vjeruju da su djeca svjesnija njihovih očekivanja. Majke vjerojatno više paze na cjelokupno ponašanje (odnos između kolega, odnos s učiteljima, poštivanje školskih pravila i norma ponašanja) svoje djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi, dok očevi smatraju da se uspjeh manifestira kroz konkretne i jasne rezultate pa stoga naglašavaju školski uspjeh kao ključan temelj akademskog uspjeha kod svoje djece, a samim tim i djeca su svjesnija očekivanja svojeg oca. U prilog tome da imajke više paze na cjelokupno ponašanje djece ide i istraživanje koje je provela Erceg (2014) koja navodi da majke više sudjeluju u pripremi djeteta za obrazovna postignuća u odnosu na očeve, više od očeva pomažu djeci u prikupljanju informacija o fakultetima koji ih zanimaju, pri odabiru predmeta koji će ih pripremiti za fakultet i sl.

Nadalje, dobiveni rezultati pokazuju da nema razlike u očekivanjima roditelja s obzirom na razinu obrazovanja koju imaju. Ovaj rezultat nije u skladu s ranijim istraživanimja (Matković (2010), Bradley i Corwyn (2002) te Fergusson i sur. (2008, prema Mortimer1, 2017), koja pokazuju da roditelji s višom razinom obrazovanja očekuju i višu razinu obrazovanja od svoje djece, za razliku od roditelja s nižom razinom obrazovanja. Jokić i Ristić Dedić (2010) su povezali školski uspjeh učenika trećih i sedmih razreda osnovne škole s obrazovanjem roditelja te zaključili da se učenici trećih razreda, čiji roditelji imaju nisku razinu obrazovanja razlikuju gotovo za cijelu ocjenu kada je riječ o općem školskom uspjehu, od djece čiji roditelji imaju visoko obrazovanje, a još je veća razlika zaključnim ocjenama iz Hrvatskog jezika. Među ostalim i Gregurović i Kuti (2010) uočavaju pozitivnu povezanost socioekonomskog statusa s obrazovnim postignućem jer obrazovaniji roditelji više cijene i razumiju obrazovni sustav pa tako mogu dati dobre savjete i ohrabrenje svojoj djeci te su više angažirani oko školskih zadataka i aktivnosti svoje djece. Slično navode i, Šimić Šašić i sur. (2010) te Bilić (2016). Također i autori Asad, Iqbal i Tasneem (2015) su utvrdili da postoji pozitivan utjecaj razine obrazovanja roditelja na školski uspjeh srednjoškolaca pri čemu su rezultati pokazali da roditelji koji imaju višu razinu obrazovanja su zainteresiraniji za akademsko postignuće svoje djece, imaju veći utjecaj na postignuće te im osiguravaju bolju okolinu za učenje kod kuće. Jedino su Taningco i Pachon (2008) zaključili da istu razinu očekivanja imaju latinoameričke majke rođene u Meksiku i SAD-u tj. obje grupe očekuju da im djeca pohađaju fakultet. Iako majke rođene u Meksiku imaju najniži nivo obrazovanja (srednja škola) u usporedbi s drugim majkama, koje imaju nešto više obrazovanje, i dalje imaju jako visoka očekivanja od svoje djece. Moguće je da se rezultati ovoga istraživanja razlikuju od prethodno navedenih jer roditelji koji su sudjelovali u istraživanju pripadaju maloj urabnoj homogenoj sredini pa vjerojatno dijele iste ili slične stavove o obrazovanju. Homogene sredine poput ove imaju jasne kriterije što je dobro ili loše kao i pozitivne i negativne sankcije za ponašanja koja smatraju prihvatljivim ili neprihvatljivim, stoga i slična očekivanja roditelja bez obzira na njihovu razinu obrazovanja nisu neobična.

Nadalje, prema rezultatima školski uspjeh opada s dobi učenika. Ovakav rezultat se može objasniti i smanjenom uključenošću roditelja u školske aktivnosti djece kako ona odrastaju. To tvrde i Gonida i Cortida (2014; prema Piuk i Macuka, 2019) te navode da roditeljska kontrola domaće zadaće opada u višim razredima, ali se roditeljska kognitivna uključenost (koja se manifestira u poticanju učenja) ne mijenja s dobi djeteta. Bedeković Lež (2009) navodi da

intezitet majčine uključenosti slabi s prelaskom djeteta u viši razred. Također, Erceg (2014) je u istraživanju došla do zaključka da uključenost oca u pripremi za obrazovna postignuća djeteta opada u višim razredima srednje škole. Možemo reći da je izostanak ili smanjenje uključenosti roditelja u obrazovanje djeteta jedan od faktora koji utječe na opadanje školskog uspjeha s dobi učenika. Sličan rezultat dobiven je i u istraživanju Škundrić (2017) koji nalazi da uključenost roditelja zaista ima ključnu ulogu u životu njihove djece jer oni svojom uključenošću pripremaju djecu za život koji žele da njihova djeca imaju i žive. S druge strane, moguće je da učenici što su stariji postaju samostalniji kao individue i ne teže više tome da zadovolje aspiracije i očekivanja svojih roditelja, a školsko okruženje postaje primarno mjesto socijalizacije, a ne stjecanja znanja.

Nadalje, rezultati pokazuju da opći stav roditelja prema obrazovanju, kao i prema obrazovanju djeteta, te stav o školi i školskom postignuću nisu značajno povezani s djetetovim stvarnim školskim uspjehom. Moguće je da roditelji ne komuniciraju što misle o obrazovanju, obrazovanju djeteta, školi i školskom postignuću pa samim tim ni djeca ne mogu svojim školskim uspjehom potkrijepiti stavove svojih roditelja. Djeca nisu stekla jasnu percepciju o obrazovanju ili stav prema njemu, a tako ni prema školskom uspjehu. Shodno tome dolazi do diskrepancije u stavovima roditelja i školskom uspjeha djeteta. Sličnu pretpostavku ima i Marjoribanks (1986; prema Kaplan i sur., 2001) koji navodi da na aspiracije adolescenata snažno utječe njihova percepcija o roditeljskom ohrabrenju, tj. bez ohrabrenja, djeca „plutaju“ u odrednicama samoočekivanja. Pritom McNeal (2014) navodi u svojem istraživanju da razgovor između roditelja i djece, u odnosu na druge oblike roditeljske uključenosti, ima veći utjecaj na učeničke stavove, ponašanje i postignuća. Ovakav oblik interakcije roditelj – dijete povećava uspješnost, povećava očekivanja u obrazovanju i izvršavanju domaćih zadaća i smanjuje odustajanje i odsutnost. Roditelji jednostavno trebaju razgovarati sa svojom djecom o važnosti školovanja. Naime i Yamamoto i Halloway (2010) kažu da manjak komunikacije rezultira nejasnim očekivanjima, baš kao i manjak roditeljske potpore. Isto tako smatraju da roditeljska očekivanja mogu imati formu komuniciranja i tako prenijeti učenicima vrijednosti koje njihovi roditelji imaju o školskom postignuću, a učenici percipiraju vrijednost takve komunikacije kao normu, koja se internalizira kada učenik teži postignućima. Nadalje, Piuk i Macuka (2019) smatraju da je komuniciranje (u aspektu obrazovanja) definirano kao razgovor o događajima u školi, nastavnom gradivu i planiranju budućeg školovanja. Upravo ovo planiranje budućeg školovanja (koje je gotovo uvijek temeljeno na školskom uspjehu) izostaje

ako nema komunikacije. Još jedno moguće objašnjenje prema Valdovinos i sur. (2012; prema Škundrić, 2017) je da roditeljska uvjerenja ne moraju nužno biti eksplicitna, jer često skrivena vjerovanja i ponašanje – kojih su roditelji nesvjesni – mogu imati velik utjecaj na djecu. Autori su predložili da se pomogne roditeljima kako bi bolje komunicirali svoje nade i želje djeci jer ako djeca imaju jasnu predodžbu onoga što roditelji od njih žele vjerojatno će to i ostvariti. Roditelji vjerojatno pretpostavljaju da su njihovi stavovi o obrazovanju jasni ili da se podrazumijevaju iz nekih njihovih postupaka, dok djeci mogu biti sasvim nepoznati i zato može doći do nepodudaranja u školskom uspjehu djece i stavovima roditelja. Važnost komuniciranja kao ključne komponente u školskom uspjehu su uvidjeli i Hartos i Power (2000; prema Erceg, 2014) koji su utvrdili značajnu povezanost komunikacije roditelja i adolescenata sa samopouzdanjem, akademskim uspjehom i mentalnim zdravljem adolescenta, a sličnog su stava i Jaccard, Dodge i Dittus (2002; prema Bowen i sur., 2012). Ovakvo nepodudaranje možemo sagledati i kroz perspektivu teorije ekoloških sustava koja kaže da su mikrosustav i mezosustav dva sustava koja utječu na očekivanja roditelja i školski uspjeh djeteta, ali ako ne dođe do interakcije među njima tada se neće ostavariti ni očekivani stavovi roditelja jer nije došlo do razmjene potrebnih informacija.

Nadalje, očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta su značajno povezana sa školskim uspjehom na način da je viši školski uspjeh iz svih predmeta, kao i opći uspjeh, značajno pozitivno povezan s očekivanjima roditelja o visokom stupnju obrazovanja za dijete. Ovakav rezultat odgovara već provedenim istraživanjima, tj. roditelji na temelju školskog uspjeha svoje djece grade svoja očekivanja pa tako što je veći školski uspjeh veća su i očekivanja roditelja. Seginer (1983) smatra da povratne informacije iz škole koje se odnose na djetetove ocjene tijekom školovanja utječu na očekivanja roditelja. Isto tako Phillips (1992) tvrdi da djeca koja imaju u povijesti visoka postignuća češće imaju roditelje koji očekuju od njih da postignu veći stupanj obrazovanja, dok oni koji imaju u povijesti niska postignuća imaju roditelje koji očekuju od njih da postignu niži stupanj obrazovanja. Autori Yamamoto i Halloway (2010) također smatraju da se očekivanja roditelja temelje na procjeni školske kompetencije njihovog djeteta te da roditelji prošle školske izvedbe smatraju pouzdanim indikatorom budućih postignuća. S druge strane autor Wetzel (1998; prema Rubie –Davies, 2010) zaključuje kako roditelji, iako su dobili izvještaj o slabijim ocjenama nego što su očekivali nisu, smanjili svoja očekivanja (rezultat se odnosi na učenike osnovnih škola). Babarović, Burušić i Šakić (2010) u svom istraživanju dolaze do zaključka da je bolji školski

uspjeh djeteta povezan s višim obrazovnim aspiracijama roditelja, boljom roditeljskom socijalnom uključenosti u obrazovni proces i svjesno preuzetom roditeljskom obavezom da obrazuju dijete. Upravo je socijalni kapital bitan za stvaranje ovakvog stava kod roditelja jer posjetima školi i dobivanjem informacija roditelji grade svoja očekivanja. Škundrić (2017) smatra kako socijalni kapital utječe na konstruiranje roditeljskih očekivanja. Iz ovoga vidimo da roditelji racionalno razmišljaju o obrazovanju svoje djece jer svoja očekivanja temelje na njihovom školskom uspjehu, a ne na vlastitim aspiracijama i željama.

Posljednji zaključak koji daje ovo istraživanje je da je viši školski uspjeh pozitivno povezan i s uvjerenjem da roditelji utječu na djetetovu uspješnost. Za pretpostaviti je da roditelj čije dijete ima viši školski uspjeh smatra da je taj uspjeh manifestacija njegovih visokih očekivanja i želja. Roditelji vjeruju da njihovi stavovi i vrijednosti o obrazovanju utječu na školski uspjeh djece, ali i djeca tih roditelja vjerojatno znaju što oni od njih očekuju te imaju boljih školski uspjeh od drugih učenika. Isto tako Piuk i Macuka (2019) tvrde da bolji školski uspjeh postižu adolescenti koji percipiraju akademska očekivanja svojih roditelja višim, što bi značilo da su ih oni i svjesni. Nema puno istraživanja koja su se bavila očekivanja roditelja i njihovim vjerovanjem da ona utječu na školski uspjeh djeteta, ali Zhou (2014) navodi kako roditelji nisu vidjeli da njihova visoka očekivanja i odluke koje donose u vezi obrazovanja njihove djece imaju veze sa školskim uspjehom. S druge strane Wang (2013) primjećuje da kineski roditelji, za razliku od američkih, uspjeh svoje djece u školi uvrštavaju među svoje glavne odgovornosti i prepoznaju da školovanje i učenje uključuju težak rad i trud te shvaćaju da je on potreban za budući uspjeh djece, osobito u građenju karijere i socijalnoj mobilnosti. Ovi roditelji očito sudjeluju u školskom životu djece, jasno komuniciraju svoje stavove o obrazovanju, a njihova djeca razumiju što oni žele od njih pa to i lakše ostvaruju, a vjerojatno i internaliziraju kao svoj vlastiti cilj i tako postižu visok školski uspjeh.

U ovom su istraživanju zaključci doneseni na temelju dobivenih korelacija koje onemogućavaju zaključivanje o uzročno-posljedičnoj vezi među varijablama. Također, istraživanje je provedeno tijekom Covid-19 pandemije koja je značajno izmjenila funkcioniranje škole, a moguće je da je značajno utjecala na stavove i očekivanja roditelja. Proces i način ocjenjivanja učenika se promijenio pa su tako ocjene stečene tijekom akademske godine 2019/2020 dijelom rezultat online nastave koja je, kako za učenike, tako i za nastavnike, bila potpuno nova

situacija. Ovakva promjena u odgojno-obrazovnom sustavu je vjerojatno utjecala na školska postignuća učenika, a samim tim i na očekivanja roditelja. Nadalje, ovaj upitnik nije dio standardiziranih upitnika koji su bili provođeni i provjereni, nego je konstruiran za potrebe ovoga diplomskoga rada.

Naposljetku, rezultate ovoga istraživanja je moguće implementirati kroz školske radionice kako bi osvijestili roditelje o važnosti očekivanja koje imaju za svoju djecu, kako u akademskom aspektu, tako i svakom drugom aspektu života. Također im je važno objasnitit zašto i kako kvalitetno komunicirati svoja očekivanja, a da pri tom uvažavaju sposobnosti i želje svoje djece, jer prevelika diskrepancija između očekivanja roditelja i očekivanja djece može imati negativan učinak.

6. ZAKLJUČAK

Provedeno istraživanje kojem je bio cilj utvrditi korelacije između očekivanja roditelja i školskog uspjeha djece rezultiralo je s nekoliko zaključaka:

a) Očevi su ostvarili viši rezultat nego majke u trima varijablama: stavu prema školi, stavu prema školskom postignuću te djetetovoj svjesnosti roditeljskih očekivanja.
b) Ne postoji značajna razlika u očekivanju roditelja s obzirom na njihovu razinu obrazovanja.
c) Školski uspjeh učenika, izražen zaključnim ocjenama na kraju školske godine, opada s dobi.
d) Opći stav prema obrazovanju, kao i prema obrazovanju djeteta, te stav o školi i školskom postignuću nisu značajno povezani s djetetovim stvarnim školskim uspjehom.
e) Očekivanja roditelja o fakultetskom obrazovanju djeteta su značajno povezana sa školskim uspjehom na način da je viši školski uspjeh iz svih predmeta, kao i opći uspjeh, značajno pozitivno povezan s očekivanjima roditelja o visokom stupnju obrazovanja za dijete.
f) Viši je školski uspjeh pozitivno povezan i s uvjerenjem da roditelji utječu na djetetovu uspješnos

Literatura

Abdu-Raheem, B.O. (2015). Parents' Socio-Economic Status as Predictor of Secondary School Students' Academic Performance in Ekiti State, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 6* (1), 123-128.

Areepattamannil, S., Lee, D. H. L. (2014). Linking Immigrant Parents' Educational Expectations and Aspirations to Their Children's School Performance. *The Journal of Genetic Psychology, 175* (1 – 2), 51-57.

Arul Lawrence, A. S., Barathi, C. (2016). Parental Encourangement in Relation to Academic Achievement of Higher Secondary School Students. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education, 2* (6), 1234-1239.

Asad, R. M., Iqbal, N., Tasneem, S. (2015). The influence of Parents Educational level on Secondary School Students Academic achievements in District Rajanpur. *Journal of Education and Practice, 6* (16), 76-79.

Babarović, T., Burušić, J., Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija, 13 (*2), 235-256.

Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 58* (3), 331-344.

Bempechat, J., (1992). The role of parental involment in children's academic achievement. *The School Community Journal*, 2 (2), 31 – 41.

Bilić, V. (2016), Školski uspjeh djece i mladih koji odrastaju u siromaštvu i materijalno nepovoljnim uvjetima. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, XIV. (1), 91 -106.

Blažeka, S., Janković, J., Ljubotina, D. (2009). Kvaliteta obiteljskih odnosa u seoskim i gradskim obiteljima. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, 42*, 1/2 (163/164), 45-68.

Bowen, G. L., Hopson, L. M., Rose R. A., Glennie E. J., (2012). Students' Perceived Parental School Behavior Expectations and Their Academic Performance: A Longitudinal Analysis. *Familiy Relations – Interdisciplinary Journal of Applied Familiy Science*, *61* (2), 175-191.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Buck, D. (1991). Parental expectations versus child performance: a picture graph method. Elementary School Guidance and Counseling. https://eric.ed.gov/?q=parental+expectations+versus+child+performance%3A+a+picture+graph+methodAuthor%28s%29%3A+Doris+Buck+%281991%29

Buljubašić Kuzmanović, V., Botić, T. (2012). Odnos školskog uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 58 (27),* 38-53.

Burić, I., Macuka, I., Sorić I., Vulić-Prtorić A. (2008). Samopoštovanje u ranoj adolescenciji: važnost uloge roditeljskog ponašanja i školskog dostignuća. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 17,* 4-5 (96-97), 887-906. Carmicheal, C. (2014). *Gender, Parental Beliefs and Children's Mathematics Performance: Insights from the Longitudinal Study of Australian Children*. Mathematics Education Research Group of Australasia, Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA). Preuzeto s https://eric.ed.gov/?id=ED572568.

Chalupsky, A. B., Coles G. J. (1976). *Parental educational expectations and their impact on student outcomes.* Project LONGSTEP Memorandum Report. Preuzeto s https://eric.ed.gov/?q=Parental+educational+expectations+and+their+impact+on+student+outcomes.+&ft=on&id=ED132181.

Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (1995). Utjecaj bračnog emocionalnog sklada roditelja na školski uspjeh i ponašanje djece. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 4,* 4-5 (18-19), 627-639.

Delač Horvatinčić, I., Kozarić Ciković, M. (2010). Povezanost samopoimanja, navika čitanja i školskog uspjeha učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 151* (3-4), 445-465.

Dević, I. (2015). *Odrednice školskog postignuća učenika: provjera modela školske kompetencije.* Doktorski rad.

Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002), Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, *53,* 109-132.

Erceg, M. (2014). *Uloga obrazovnih aspiracija i očekivanja te ponašanje roditelja u objašnjenju perfekcionizma njihove djece*. Diplomski rad.

Eret, L. (2011). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi, 19* (1), 143-161.

Fan, X. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Growth Modeling Analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70 (1), 27-61.

Fan, X., Chen, M. (2001). *Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis.* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Quebec, Canada, April 19-23, 1999). https://eric.ed.gov/?q=Parental+Involvement+and+Students%27+Academic+Achievement%3a+A+Meta-Analysis%2c+Xitao+Fan+and+Michael+Cheh+(2001)&id=ED430048

Flowers, T. A., Flowers L. A. (2008). Factors Affecting Urban African American High School Students'Achievement in Reading. *Urban Education, 43* (2), 154-171.

Georgiou, S. N., Christou, C., (2000). Family parameters of achievement: A structural equation model. *European Journl of Psychology of Education, 15* (3), 297 -311.

Glasser, W. (1990). *Kvalitetna škola*. Zagreb: Educa.

Grbavac, M., Slišković, A. (2015). Povezanosti obrazovnih očekivanja i ponašanja roditelja s različitim dimenzijama perfekcionizma njihove djece. *Kliničkа psihologija, 8 (*2), 111-124.

Gregurović, M., Kuti, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku, 17* (2), 179-196.

Grgin, T. (2001). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Grossman, J. A., Kuhn – MCKearin, M., Strein, W. (2011). *Parental Expectations and Academic Achievement: Mediators and School Effects.* Presentation (Poster Session) at the Annual Convention of the American Psychological Association, Washington, DC, August 4, 2011. https://pdfs.semanticscholar.org/ce9e/761263fa5b7e217878af9a30a5362b7ed3d3.pdf

Gordon, M. S., Cui, M. (2012). The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood. *Family Relations, 61* (5), 728-741.

Gut J., Reimann G., Grob A. (2013). A Contextualized View on Long-Term Predictors of Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 105* (2), 436 - 443.

Hao L., Yeung, W. J. (2015). Parental Spending on School-Age Children: Structural Stratification and Parental Expectation. *Demography, 52* (3), 835 – 860.

Hoang, T.N. (2007). The Relations between Parenting and Adolescent Motivation. *International Journal of Whole Schooling, 3* (2), 1-21.

Janković, J., Berc, G., Blažeka, S. (2002). Obiteljske vrednote kao obiteljsko-ekološki činitelj. *Socijalna ekologija: časopis za ekološku misao i sociologijska istraživanja okoline, 11* (3), 189-215.

Jokić, B., Ristić Dedić Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku, 17* (3), 345-362.

Jugović, I. (2010). Uloga motivacije i rodnih stereotipa u objašnjenju namjere odabira studija u stereotipno muškom području. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja, 48,* 1 (186), 77-98.

Juul, J. (2014). *Obitelji s tinejdžerima*. Zagreb: Naklada Pelago.

Kaplan, D. S., Liu, X., Kaplan, H. B. (2001). Influence of Parents' Self-Feelings and Expectations on Children's Academic Performance. *The Journal of Educational Research, 94* (6), 360-370.

Kapac, V. (2008). Znanja i stavovi nastavnika o školskom ocjenjivanju. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 54* (20), 163-172.

Luketić, M. (2018). Odnosi u obitelji i njihov utjecaj na školski uspjeh djece. *Didaskalos: časopis Udruge studenata Filozofskog fakulteta Osijek, 2* (2), 69 -81.

Macuka, I., Burić, I. (2016). Školski uspjeh mlađih adolescenata: važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 24* (4), 487-507.

Marušič, I., Jugović I., Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme, 20* (2), 299-318.

Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 19,* 4-5 (108-109), 643-647.

McNeal Jr., R.B. (2014). Parent Involvement, Academic Achievement and the Role of Student Attitudes and Behaviors as Mediators. *Universal Journal of Educational Research, 2* (8), 564-576.

Mikas, D. (2012). Utjecaj emocionalnih i ponašajnih problema na školski uspjeh učenika. *Pedagogijska istraživanja, 9* (1-2), 83-99.

Mortimer1, J. T., Zhang, L., Wul, C., Husseman, J., Kirkpatrick Johson, M. (2017) Familial Transmission of Educational Plans and the Academic Self-Concept: A ThreeGendyeration Longitudinal Study. *Social Psychology Quartely, 80* (1), 85-107.

Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. L., Eccles, J. S. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development, 31* (6), 594-602.

O'Donnell, C. (2014). Impact of Parental Expectations on Education and Employment Outcomes. *Virginia Policy Review, 7* (2),14-22.

Oljača, M., Erdeš-Kavačen, Đ., Kostović, S. (2012). Odnos između kvalitete funkcioniranja obitelji i akademskog postignuća adolescenata. *Croatian Juornel of Educatio: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 14* (3), 485-510.

Osborn, M. E. (1971). The Impact of Differing Parental Educational Level on the Educational Achievement,Attitude, Aspiration, and Expectation of the Child. *The journal of educational research, 65* (4), 163-167.

Pahić, T., Miljević-Riđički, R., 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.

Patridge, J., Brustad, R., Babkes Stellino, M. (2013). Theoretical perspectives: Eccles' expectancy-value theory. *Advances in Sport Psychology, 3,* 1-7.

Pećnik, N., Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: UNICEF.

Phillips, L. (1992). Parent Involvement: Relationships of Expectations, Goals, and Activities to Student Achievement among Minority, Socioeconomic, and Gender Groups.

Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Preuzeto s https://eric.ed.gov/?id=ED353065

Pinquart, M., (2015). Associations of Parenting Styles and Dimensions with Academic Achievement in Children and Adolescents: A Meta-analys. *Educational Psychology Review*, *28* (3), 475-493.

Piuk, J., Macuka I. (2019). Školski uspjeh adolescenata: Uloga perfekcionizma, prilagodbe i uključenosti roditelja u školske aktivnosti. *Psihologije teme*, *28* (3), 621-643.

Pravilnik o dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama (2020). Narodne novine (https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html, https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_04_43_898.html).

Rakas-Drljan, A., Mašić, I. (2013). Navike učenja i stavovi prema učenju. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 154* (4), 549-565.

Rećič, M. (2003). *Obitelj i školski uspjeh učenika*. Đakovo: Tempo.

Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja, 7* (1), 111-126.

Rubie – Davies, C. M., Peterson, E., Irving, E., Widdowson, D., Dixon, R. (2010). Expectations of achievement: Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education, 83* (1), 36-53.

Rutchick, A., Smyth, J. M., Lopoo, L. M., Dusek, J. B. (2009). The great expectations: the biasing effect of reported child behaviour problems on educational expectations and subsequent academic achievement. *Journal of social and clinical psychology*, *28* (3), 392-413.

Seginer, R. (1983). Parents' Educational Expectations and Children's Academic Achievements: A Literature Review. *Merrill-Palmer Quarterly*, *29* (1), 1-23.

Sorić, I., Vulić-Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskog ponašanja, školska samoefikasnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja, 15,* 4-5 (84-85), 773-797.

Sremić, I., Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, *12* (2), 347-360.

Steinberger, E.D. (1993). *Improving studnet achievement*. Virginia: American Association of School Administrators.

Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija.* Varaždinske Toplice: Tonimir.

Šimić Šašić, S., Klarin, M., Proroković, A. (2011). Sociekonomske prilike obitelji i kvaliteta obiteljske interakcije kao prediktori školskog uspjeha srednjoškolaca u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Makedoniji. *Ljetopis socijalnog rada, 18* (1), 31-62.

Škundrić S. (2017). *Uključenost roditelja u školski život djece*. Diplomski rad.

Urdan, T., Solek, M., Schoenfelder, E. (2007). Students' perceptions of family influences on their academic motivation: A qualitative analysis. *European Journal oy Psychology of Education*, *22*, 7-21.

Tanicgco, M.V.T., Pachon, H. P. (2008). *Computer Use, Parental Expectation and Latino Academic Achievement.* California: The Tomás Rivera Policy Institute.

Wagner Jakab, A. (2008). Obitelj - sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44* (2), 119-128.

Wang, X. (2013). *The Influences of Parental Expectations on Children's Academic Achievements: A Comparative Analysis of the United States and China*. Loyola eCommons: Loyola University Chicago/magisterij. Preuzeto s http://ecommons.luc.edu/luc_theses/1857/.

Wang, Y., Benner A. D., (2014). Parent–Child Discrepancies in Educational Expectations: Differential Effects of Actual Versus Perceived Discrepancies. *Child development, 85* (3), 891-900.

Weerasinghe, D. (2016). Parental Expectations and Student Preformance in Secondary School Mathematics Education. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering, 10* (1), 106-111.

Weerasinghe, D., Panizzon, D. (2015). A Cross-Cultural Comparison of Parental Expectations for the Mathematics Achievement of Their Secondary School Students. Mathematics Education Research Group of Australasia. Paper presented at the Annual Meeting of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA). Preuzeto s https://eric.ed.gov/?id=ED572518.

Wei, W., Wu, Y., Lv, B., Zhou, H., Han, X., Liu, Z., Luo, L. (2016). The Relationship Between Parental Involvement and Elementary Students' Academic Achievement in

China: One-Only Children vs. Children with Siblings. *Journal of Comparative Family Studies, 47* (4), 483-500.

Wu, F., Qi, S. (2005). Parenting within Cultural Context: Comparisons between AfricanAmerican and Asian-American Parents. Online Submission. Paper presented at the
Annual Meeting of the American Educational Research Association (Montreal, Canada). Preuzeto s https://eric.ed.gov/?q=Parenting+within+Cultural+Context%3a+Comparisons+between+African-American+and+Asian-American+Parents&id=ED490490.

Wu, F., Qi, S. (2006). Longitudinal Effects of Parenting on Children's Academic Achievement in African American Families. *The Journal of Negro Education, 75* (3), 415-429.

Wyman, W. C. I suradnici (1972). *Independence Training and School Achievement: A Studyof Parental Attitudes and Expectations as Related toChildren's Elementary School Success.* https://pdfs.semanticscholar.org/c557/dfffa25397738f1230bbe4c879566a56afeb.pdf

Yamamoto, Y., Holloway S., D., (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review, 22*, 189-214.

Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involment, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review, 28* (8), 961-975.

Zhang, Y., Haddad, E., Torres, B., Chen, C. (2011). The Reciprocal Relationships Among Parents' Expectations, Adolescents' Expectations, and Adolescents' Achievement: A Two-Wave Longitudinal Analysis of the NELS Data. *Journal od Youth and Adolescence, 40* (4), 479-489.

Zhou, M. (2014). Teachers' and Parents' Perceptions of Parental Involvement on Inner City Children's Academic Success. *Georgia Educational Researcher, 11* (1), 71-85.

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Jelena Vrdoljak, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice Pedagogije, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 26.11.2020.

Potpis J. Vrdoljak

Obrazac I.P.

Izjava o pohrani završnog/diplomskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: Jelena Vrdoljak

Naslov rada: Odnos roditeljskih očekivanja i školskog postignuća učenika

Znanstveno područje: Pedagogija

Znanstveno polje: Razvojna psihologija

Vrsta rada: diplomski rad

Mentor/ica rada:

Ivana Reić - Ercegovac, izv. prof. dr. sc.

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

Katija Kalebić Jakupčević, dr. sc.

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva:

doc. dr. sc. Morana Koludrović, izv. prof. dr. sc. Darko Hren

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju,* NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu
b) rad dostupan studentima i djelatnicima FFST
c) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).
(zaokružite odgovarajuće)
U slučaju potrebe (dodatnog) ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: Split, 1.12.2020.

Potpis studenta/studentice: Vrdoljak

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja, Jelena Vrdoljak, kao autorica diplomskoga rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom

Odnos roditeljskih očekivanja i školskog postignuća učenika

koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima i dobrom akademskom praksom. Korištenje diplomskoga rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 26.11.2020. Potpis