Suradnja osnovnih škola i roditelja: uloga individualnih karakteristika nastavnika

Wagnes, Sabrina

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Department of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:105164

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

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

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI
UNIVERSITY OF ZAGREB
CENTER FOR CROATIAN STUDIES

Repository / Repozitorij:

Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies

zir.nsk.hr

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Sabrina Wagnes

Suradnja osnovnih škola i roditelja: uloga individualnih karakteristika nastavnika

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2018.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
HRVATSKI STUDIJI

Sabrina Wagnes

Suradnja osnovnih škola i roditelja: uloga individualnih karakteristika nastavnika

DIPLOMSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Andreja Brajša Žganec

Zagreb, 2018.

Suradnja osnovnih škola i roditelja: uloga individualnih karakteristika nastavnika
Collaboration of primary schools and parents: the role of teacher's individual characteristics

Sažetak
Ovo istraživanje provedeno je s ciljem upoznavanja suradnje škole i roditelja. Za procjenu suradnje korištena je poznata i provjeravana tipologija Joyce L. Epstein (1986) koja kategorizira aktivnosti uključenosti obitelji, škole i zajednice u šest tipova. S time u skladu, 158 nastavnika zagrebačkih osnovnih škola, ispunjavalo je Upitnik za nastavnike i roditelje u osnovnoškolskom obrazovanju (Epstein i Salinas, 1993) koji je mjerio Nastavničke stavove o uključenosti obitelji i zajednice, Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji, Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće i Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti. Nastavnici su ispunjavali i IPIP-15 (Milas, 2007), Skalu zadovoljstva životom (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985) te Upitnik emocionalnih vještina i kompetentnosti (UEK – 15; Takšić, 2001). Analiza je pokazala pozitivnu povezanost između nastavničkih stavova i procjena suradnje. Također, Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji i Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće moguće je predvidjeti na temelju individualnih karakteristika i godina radnog iskustva kao nastavnika. Nadalje, nastavnici razredne nastave procjenjuju važnijima komunikaciju s obitelji i uključenost u aktivnosti učenja kod kuće od predmetnih nastavnika. Ovo istraživanje, unatoč nekim ograničenjima, nudi vrijedne smjernice za daljnja istraživanja i praktičan rad.
Ključne riječi: suradnja škole i roditelja, nastavnici osnovnih škola, osobine ličnosti, zadovoljstvo životom, emocionalna kompetencija

Abstract
The aim of this research was to explore the collaboration of primary schools and parents. For the assessment of collaboration, the known and verified typology of Joyce L. Epstein (1986) was used, which categorizes the activities of family, school and community involvement in six types. In accordance with this, 158 teachers of elementary schools in Zagreb, filled out the Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades (Epstein & Salinas, 1993) which measured the Teacher's attitudes about family and community involvment, Importance to teacher of Type 2 activities, Importance to teacher of Type 4 activities – learning at home and Teacher report of parental responsibilities. The teachers also filled in the IPIP-15 (Milas, 2007), Satisfaction with life scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) and the Emotional skills and competence questionnaire (ESCQ - 15, Takšić, 2001). The analysis showed a positive correlation between teachers' attitudes and assessments of collaboration. Also, Importance to teacher of Type 2 activities and Importance to teacher of type 4 activities – learning at home can be predicted based on individual characteristics and years of work experience as a teacher. Furthermore, teachers in the classroom evaluated communication with the family and involvement in home learning activities more important than subject teachers. This research, despite some limitations, offers valuable guidance for further research and practical work.
Key words: school and parent co-operation, elementary school teachers, personality traits, life satisfaction, emotional competence

Sadržaj

1. Uvod....2
1.1. Suradnja obitelji i škole....3
1.2. Teorijski model suradnje škole i obitelji (Epstein, 1992)....4
1.2.1. Uključenost obitelji i zajednice....5
1.2.2. Nastavničke aktivnosti....7
1.3. Individualne karakteristike nastavnika....9
1.3.1. Ličnost....9
1.3.2. Zadovoljstvo životom....10
1.3.3. Emocionalna kompetencija....11
2. Cilj i problemi....12
3. Metoda....14
3.1. Sudionici....14
3.2. Instrumenti....14
3.2.1. Procjena suradnje osnovnih škola i roditelja....14
3.2.1.1. Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice....14
3.2.1.2. Percepcija važnosti nastavničkih aktivnosti....15
3.2.1.3. Procjene roditeljskih odgovornosti....16
3.2.1.4. Procjena podrške....17
3.2.1.5. Okolnosti predavanja i suradnje....17
3.2.2. Ličnost....17
3.2.3. Zadovoljstvo životom....18
3.2.4. Emocionalna kompetencija....18
3.3. Postupak....19
4. Rezultati....19
4.1. Prvi istraživački problem....244
4.2. Drugi istraživački problem....25
4.3. Treći iistraživački problem....28
4.4. Četvrti istraživački problem....31
5. Rasprava....32
5.1. Ograničenja istraživanja....37
6. Zaključak....38
7. Literatura....399

1. Uvod

U Republici Hrvatskoj, prema podacima iz 2016. godine, 32 895 osoba završilo je sveučilišni ili stručni studij (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2017a), odnosno provelo je minimalno petnaest godina unutar obrazovnog sustava. Iste te godine, osnovnu školu pohađalo je 318 960 djece (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2017b), što čini gotovo 8% hrvatskog stanovništva. Kako je osnovnoškolsko obrazovanje obavezno, važno je proučiti njegove različite aspekte u svrhu poboljšanja kvalitete.

Škola, kao institucija sačinjena od pojedinaca, stručnjaka u svome području, ima odgovornost i mogućnost utjecati na kvalitetu obrazovanja koje pruža. Kako ona to ne može sama, važno je posvetiti pažnju suradnji škole i važnog partnera koji mu u tome može pomoći, obitelji. Njihov partnerski odnos stavlja naglasak na dvije institucije koje dijele odgovornost te međusobno priznaju utjecaj svakog člana na uspjeh djeteta. Kako se potrebe obitelji, škole i djece s vremenom mijenjaju, nadograđuju se i teorijske perspektive, pa tako prepoznajemo odvojene, sekvencionalne, isprepletene i preklapajuće modele utjecaja škole i obitelji (Epstein, 1992). Prvi model međusobnih utjecaja škole i obitelji opisuje odvojene utjecaje, koji su potpuno nezavisni, osim u slučaju da dijete ima veći problem koji zahtjeva komunikaciju između škole i obitelji. Nadalje, sekvencionalni utjecaji podrazumijevaju vremenski ograničene utjecaje, odnosno utjecaje koji se izmjenjuju jedan za drugim tijekom djetetova odrastanja. Kako praksa napušta prva dva gledišta, naglasak ostaje na kompleksnosti i međusobnoj zavisnosti. Isprepletene utjecaje naglašava Bronfenbrenner (1986), kroz koncentrične kružnice, odnosno različite, međusobno zavisne grupe ili organizacije koje imaju međusobni utjecaj. Epstein (1992) preklapajući utjecaj vidi kao sfere koje se mogu privlačiti ili odbijati ovisno o dobi, ponašanju, promjenama i sl. Ovaj model nastao je kao nadogradnja Bronfenbrennerovog te ga integrira. Svakako, naglasak je na djetetu te je njegova dobrobit izvor zanimanja za suradnju škole i obitelji. Kvalitetni odnosi mogu doprinjeti poboljšanju obrazovnog uspjeha, samostalnosti i samopouzdanja djeteta te kod njega/nje razviti pozitivne stavove prema učenju (Epstein i Dauber, 1989). Brojna istraživanja provedena su s ciljem da djetetu olakšaju savladavanje razvojnog procesa. U fokus se dovodi poticanje samostalnosti, odgovornosti i ostalih vještina potrebnih za uspješno odrastanje i integriranje u društvo (Brajša-Žganec i Slaviček, 2014). Ovdje se prepoznaje neophodna suradnja roditelja sa školom, budući da oboje dijele odgojno-obrazovnu ulogu u životu djece.

1.1 . Suradnja obitelji i škole

Suradnja između obitelji i obrazovnih stručnjaka postoji već od 8. stoljeća te se opisuje na različite načine. Ona je kompleksan proces, koji uključuje znanje, vrijeme, poznavanje njezinih članova, razumijevanje, povjerenje te osiguravanje uvjeta za dogovor i prihvaćanje savjeta (Kolak, 2006). Interes za upoznavanje i razvoj kvalitetne suradnje je velik, te ju proučavaju stručnjaci iz različitih znanstvenih disciplina. Veliki broj istraživanja, naravno, obuhvaća i široki spektar aspekata suradnje. Čini se kako je uzrok tome kompleksnost njezinih okolnosti te razlike u načinu mjerenja.

Neka istraživanja govore o odnosu jednog od aspekata suradnje, roditeljske uključenosti, i dječjih školskih postignuća te pokazuju raznolike zaključke (Desforges i Abouchaar, 2003; Fan i Chen, 2001). Snaga odnosa varira uporabom različitih pokazatelja pa je tako visoka povezanost dječjeg uspjeha s roditeljskim očekivanjima, raspravama o školi i školskim zadacima te obiteljskim socioekonomskim statusom. Također, neke roditeljske aktivnosti koje potiču učenje kod kuće povezane su s većom kooperativnosti, boljim socijalnim odnosima te višim kognitivnim razvojem (Desforges i Abouchaar, 2003). Generalno gledajući, autori smatraju da postoji pozitivan odnos između obiteljske uključenosti u djetetovo obrazovanje i raznih pokazatelja, kao što su više ocjene, bolje socijalne vještine, uključenost u različite programe i sl., posebice jer se pokazuje da je roditeljska uključenost zaštitni faktor tijekom dječjeg procesa obrazovanja (Henderson i Mapp, 2002).

Trogodišnje američko istraživanje (Izzo, Weissberg, Kasprow i Fendrich, 1999) pokazuje da je roditeljska uključenost, u školi i kod kuće, pozitivno povezana s uspjehom djeteta. Aktivnosti kod kuće stabilnije su kroz vrijeme, dok se one vezane za školu prorjeđuju kako dijete odrasta. I druga istraživanja potvrđuju promjenu roditeljskih aktivnosti tijekom odrastanja djeteta te ističu veći utjecaj aktivnosti kod kuće. Također, naglašavaju kako najbolje prilike za uspjeh učenika nastaju prilikom suradnje obitelji, škole i zajednice (Carter, 2002) te da je mehanizam roditeljske uključenosti koji poboljšava djetetovo postignuće, roditeljsko naglašavanje važnosti školskog uspjeha (Cheung i Pomerantz (2012).

U školama u kojima nastavnici procjenjuju boljom svoju suradnju s roditeljima i u kojima postoje edukativne radionice i materijali za roditelje, učenici pokazuju napredak, individualni i prosječni, posebice u nižim razredima (Henderson i Mapp, 2002). Partnerski odnos obitelji i škole ima pozitivan utjecaj na učenički uspjeh pa je logično zaključiti da je

odnos između školskih djelatnika i roditelja kao predstavnika obitelji djeteta značajan za istraživanje. Također, kada učenici imaju osjećaj da im je pružena podrška i kod kuće i u školi, imaju bolje rezultate u školi, osjećaju da imaju više samopouzdanja, manje prekidaju nastavu te će vjerojatnije upisati fakultet. Roditeljska podrška može biti pružena kod kuće pa roditelji mogu djeci kontrolirati domaće zadaće, objašnjavati važnost obrazovanja, ili ih usmjeravati u ponašanju i stavovima. Roditelji mogu, u suradnji sa školom, naučiti kako poticati djetetovo učenje kod kuće, zatražiti pomoć kada dijete ima problem ili imati kvalitetan odnos s nastavnicima (Catsambis, 1998; Fan i Chen, 2001; Izzo i sur., 1999). Kvalitetna interakcija između nastavnika i roditelja, procjenjena od strane nastavnika, pokazala se pozitivno povezana sa socijalnom i emocionalnom prilagodbom učenika (Henderson i Mapp, 2002). Učenici se tada lakše prilagođavaju školi, sudjeluju na nastavi te osjećaju da negdje pripadaju. Škola, obitelj i zajednica bi trebali imati partnerski odnos s ciljem razvoja pozitivnih utjecaja na dijete, a ujedno i na sve uključene članove (Klaassen i Smit, 2001)

Kako različiti nalazi i zaključci dolaze od različitih, ponekad sasvim novih, pretpostavki i teorija, ovo istraživanje koristit će sferni, odnosno preklapajući pogled na suradnju škole i roditelja (Epstein, 1992). Čini se potrebno osigurati nova saznanja o već poznatoj i proučavanoj teoriji.

1.2 . Teorijski model suradnje škole i obitelji (Epstein, 1992)

U začecima razvoja čvrstih teorijskih okvira suradnje škole i obitelji, ističe se autorica Epstein (Fan i Chen, 2001) koja među prvima ističe kako odnos između škole i obitelji treba nazivati partnerskim (Epstein, 1992), s čime se slažu i drugi (Henderson i Mapp, 2002; Jurčić, 2010). Vodeći je istraživač roditeljske uključenosti i autorica mnogih publikacija te se najviše fokusirala na suradničke programe između škole, obitelji i zajednice (Herrell, 2011). Njezin sferni pogled na suradnju donosi i konkretne aktivnosti koje roditelji i nastavnici poduzimaju tijekom dječjeg obrazovanja. Tako se preklapanje sfera obitelji i škole manifestira preko šest tipova njihove uključenosti u dječje obrazovanje (Epstein, 1992; Epstein, 1995). Aktivnosti prvog tipa odnose se na bazične obaveze obitelji, kao što su osiguravanje zdravlja i sigurnosti djeteta te uvjeta koji potiču učenje i primjereno ponašanje. Već ovdje roditelji mogu surađivati sa školom, koja im onda nudi edukacije i radionice kroz koje roditelji uče kako pomoći i pružiti podršku djetetu kroz obrazovanje. Drugi tip aktivnosti

odnose se na bazične obaveze škole, odnosno, komunikaciju s obitelji vezano za školski program i djetetov napredak te uključuju različite metode, kao npr. roditeljske sastanke, pozive, bilješke za roditelje i sl. Ovdje se naglašava kako komunikacija treba biti razumljiva svim članovima. Treći tip odnosi se na uključenost roditelja u školu, odnosno volontiranje, prisustvovanje svečanostima i školskim programima. Sljedeći tip odnosi se na roditeljsku i nastavničku uključenost u aktivnosti učenja kod kuće. I ovdje obje strane imaju važnu ulogu pa tako nastavnici pružaju smjernice i prijedloge roditeljima kako pomoći djetetu kod kuće. Nastavnici bi trebali informirati roditelje o tome što je važno da dijete savlada te kojim metodama to može postići. Predzadnji tip aktivnosti je roditeljsko i nastavničko sudjelovanje u odlučivanju, upravljanju i zagovaranju. Važno je da roditelji i članovi zajednice budu dio raznih udruženja vezanih za dječje obrazovanje. Šesti tip se odnosi na uključenost zajednice.

U istraživanjima su se detaljno ispitale navedene aktivnosti te su se potvrdili njihovi pozitivni utjecaji na djetetovu dobrobit (Epstein, 1995; Epstein i Sanders, 2006; Jordan, Orozco i Averett, 2001), a iz ove tipologije nastao je i program za osnovne i srednje škole, TIPS (*Teachers involving parents in schoolwork*; Henderson i Mapp, 2002). Ovaj program omogućava nastavnicima osmišljavanje domaćih zadataka u kojima trebaju sudjelovati i roditelji s ciljem razvoja interaktivnog procesa učenja kod kuće.

1.2.1 Uključenost obitelji i zajednice

Uključenost obitelji u suradnju teško se može proučavati bez utjecaja škole. Naime, uz različite odnose roditeljske uključenosti s dječjim uspjehom, važnu ulogu imaju i struktura škole te osnovni uvjeti koje pruža, kao npr. nadgledanje predavanja i učenja, kontinuirano educiranje te komunikacija s roditeljima (Babarović, Burušić i Šakić, 2009; Henderson i Mapp, 2002). Svejedno, nekada se pokaže kako ni kada je navedeno osigurano, neke roditeljske aktivnosti nemaju značajniji odnos s uspjehom djece. Neki nalazi pokazuju kako su komunikacija sa školom, volontiranje te prisustvovanje školskim događanjima slabo povezani s uspjehom djeteta, dok su roditeljska uključenost u rješavanje domaće zadaće, nadziranje dječjeg rada i iniciranje komunikacije sa školom negativano povezani (Fan i Chen, 2001).

Kako nema jedinstvene definicije roditeljske uključenosti, rezultati istraživanja nisu jasni i konzistentni. Istraživanje provedeno u američkim srednjim školama pokazalo je pozitivnu

povezanost aktivnosti roditeljske uključenosti, kategorizirane u šest tipova prema autorici Epstein (1992), s postignućem učenika na ispitima znanja (Catsambis, 1998). Međutim, pokazale su se i negativne povezanosti između nekih oblika komunikacije sa školom i učeničkih postignuća. Značajan nalaz je i da se povezanosti smanjuju s vremenom, odnosno više su kod učenika viših razreda osnovne škole. Čini se kako odnos roditeljske uključenosti i dječjeg uspjeha u školi slabi kako djeca odrastaju pa se pokazuje potreba za poboljšanjem suradnje roditelja i škole u nižim razredima, odnosno u ranijim fazama obrazovanja (Desforges i Abouchaar, 2003).

Neminovno je kako nisu sve roditeljske aktivnosti vezane za djetetovo obrazovanje poticajne i ne donose uvijek pozitivne napretke. Nastavnici imaju različita mišljenja o roditeljskoj uključenosti pa tako neki smatraju kako je ona učinkovita samo ako podrazumijeva roditeljsku pomoć oko učenja kod kuće, dok se drugi čak boje da će izgubiti na svojoj važnosti, ukoliko se roditelji uključe u aktivnosti, koje su do sada bile odgovornost nastavnika (Epstein, 1986). Iako postoje različite teorijske perspektive, one koje razdvajaju školu i roditelje te one koje ih potiču na suradnju, ipak je naglasak na onima koji će aktivnosti izvršavati, odnosno eventualno ih odbiti. Tu se javlja potreba za istraživanjem nastavničkog mišljenja i nekih karakteristika koje mogu utjecati na njihov odabir.

Kako je roditeljska uključenost propisana i zakonom (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/2008, čl. 135-137), o njoj se raspravlja multidisciplinarno i uviđa se njezina važnost. Odgovornost škole je omogućiti roditeljima da ostvaruju svoja prava i obaveze propisane zakonom (Herrell, 2011). Svejedno, čini se kako je provedba bazirana na programima koje škola sama osmisli i eventualno provede, bilo u obliku informativne prezentacije (Štrlek, 2010) ili projekta u izvedbi škole i zajednice (Basanić Čuš, 2009). To ukazuje na potrebu za dodatnim objašnjenjem odnosa škole i obitelji s ciljem usmjeravanja razvoja programa koje zajednica i škola mogu ponuditi roditeljima i njihovoj djeci. Nezaobilazan dio sagledavanja odnosa je istraživanje mišljenja članova triju sfera, odnosno, roditelja, nastavnika i predstavnika zajednice. Time će se ponuditi bolje razumijevanje učinkovitih aktivnosti sa svrhom poticanja učeničkih postignuća. Roditeljska uključenost djeluje na dijete kod kuće, pružajući sigurno i zdravo okruženje, podršku i pozitivan stav o školi (Herrell, 2011). S druge strane, na dijete djeluje i škola kroz proces obrazovanja. Uviđa se potreba da te dvije sfere surađuju kako bi djetetu olakšale taj proces. Kada se uključenost roditelja i zajednice fokusira na poboljšanje postignuća i kada potiče razvoj specifičnih znanja i vještina, donosi i jači utjecaj na poboljšanje (Henderson i Mapp,

2002). Suradnja škole, obitelji i zajednice može poboljšati školske programe i roditeljske vještine, pružiti podršku obiteljima, povezati članove zajednice te pomoći nastavnicima u njihovom radu (Epstein, 1995). Škola je ta koja može inicirati komunikaciju s obitelji učenika i zajednicom, omogućavajući da se tri sfere preklapaju ili odvajaju. Na sfere se može gledati eksternalno ili internalno, pa se govori o aktivnostima između sfera ili odnosima sfera sa pojedincem, koji je u centru. U praksi to znači da sfere trebaju pružati usluge i uvjete koji potiču pozitivne interakcije te pružaju podršku djeci.

Informacije o stavovima roditelja i nastavnika vezanim za suradnju pružaju dobar početak za poboljšanje suradnje. Međutim, nastavnici, pa i roditelji i ostali članovi zajednice, mogu imati različita mišljenja o uključenosti i načinima njezine provedbe. Američko istraživanje o roditeljskim i nastavničkim percepcijama važnosti određenih aktivnosti iz tipologije koju predlaže Epstein pokazuje neka neslaganja u njihovim mišljenjima, ali i to da se slažu kako je najvažnije komunicirati (Herrell, 2011). Među najvažnijim aktivnostima nastavnici i roditelji ocjenjuju pomaganje oko domaće zadaće te zajedničko čitanje. Nastavnička se percepcija ne razlikuje s obzirom na dob, spol, nivo obrazovanja ili godine rada kao nastavnika. Carter (2002) također zaključuje kako roditeljska pomoć oko zadaće može doprinjeti uspjehu djeteta, ali i naglašava potrebu da ih se u tome usmjerava.

1.2.2. Nastavničke aktivnosti

Nastavnici, kao predstavnici škole u procesu obrazovanja, imaju direktan kontakt s učenicima te su time vrlo važni za kvalitetnu suradnju između članova njihove okoline. Međutim, njihova uključenost kompleksnija je od samog poštivanja svojih obaveza i propisanih pravila te na percepciju važnosti nekih aktivnosti mogu utjecati njihova uvjerenja, vrijednosti i iskustva (Boyd, 2015; Patte, 2011). Roditeljska uključenost se detaljno istražuje, a programi koje nudi zajednica se evaluiraju u pojedinim zemljama, dok se primjerice u Hrvatskoj još razvija komunikacija između donositelja odluka na nacionalnoj razini i školskih predstavnika (Kovač i Buchberger, 2014).

Što se tiče škole i njezine uključenosti, nedostaju empirijski doprinosi i razjašnjenja (Klaassen i Smit, 2001). Tako, primjerice neka istraživanja pokazuju potrebu za edukacijom nastavnika kako bi učinkovitije podržali obiteljsku uključenost (Carter, 2002). Većina se nastavnika slaže kako je važna roditeljska uključenost, ali malo njih zna kako razviti

partnerski program (Patte, 2011). Izražavaju zabrinutost oko nedostatka vještina i kompetencija u tom području, ali i smatraju kako imaju znanja o učinkovitoj komunikaciji. U skladu s tim, predlaže se da nastavnici što više komuniciraju s obiteljima kako bi razvijali svoje vještine i pozitivan stav o uključenosti. Nadalje, pokazalo se kako studiji ne pripremaju dovoljno buduće nastavnike za partnerski odnos s roditeljima te čak, kod nekih postoji i strah od roditelja (de Bruïne i sur., 2014). S time u skladu, pokazuje se potreba za dodatnim iskustvom, igranjem uloga i razvojem vještina. Također, zanimljivo je kako se ističe važnost partnerskog odnosa samo tijekom osnovnog obrazovanja. Nedostatak edukacija za nastavnike prisiljava ih da temelje partnerski odnos samo na komunikaciji i eventualnom volontiranju zainteresiranih nastavnika i roditelja u školi i raznim programima, odnosno na drugom i trećem tipu aktivnosti prema Epstein (Patte, 2011). Uz to, škola i nastavnici često partnerski odnos gledaju kroz perspektivu vlastite koristi, dakle, pitaju se što netko može učiniti za njih. Čini se kako su stavovi još uvijek tradicionalni i ograničavajući te predlažemo ukazati članovima suradnje na njezine raznolike važnosti, kritičan pogled, prikaz različitih teorija i perspektiva, razvoj strategija i omogućavanje iskustvenog učenja.

Na važnost nastavničkog mišljenja ukazuje pozitivna povezanost između nastavničke procjene važnosti roditeljske uključenosti i uspjeha učenika (Hill i Craft, 2003). Na njihovu procjenu mogu utjecati njihove individualne karakteristike, što onda dalje može oblikovati i njihovu motivaciju za suradnjom. Uloga nastavnika u promoviranju i omogućavanju suradnje često je podcijenjena i zanemarivana, a ukoliko je tako važna kako literatura nalaže, neophodno ju je razjasniti. Istraživanje provedeno u teksaškim osnovnim školama pokazuje kako nastavnici vjeruju da je roditeljska podrška važna te žele ostvariti otvorenu i pozitivnu komunikaciju, provoditi programe i poticati roditelje da postanu aktivniji u školi (Boyd, 2015). Važno je i što su nastavnici naveli kako im je iskustvo iz djetinjstva oblikovalo stav o važnosti roditeljske uključenosti. Ovi nalazi potvrđuju važnost istraživanja mišljenja i vjerovanja nastavnika, koja oblikuju njihove stavove o suradnji te daljnju motivaciju, što nadalje oblikuje roditeljsku uključenost i uspjeh učenika. Stvara se svjesnost o važnosti nastavnika i njihovom utjecaju na odnose između obitelji, škole i zajednice. Nažalost, čini se kako nastavnici koriste samo svoje iskustvo i zaključivanje u suradnji, umjesto edukaciju, što dakako, utječe na njihovu motivaciju.

Kako bi istražili kako vjerovanja, stavovi i iskustvo utječu na nastavničku percepciju provedeno je istraživanje u Helsinkiu te su nastavnici zamoljeni da izvjeste o učestalosti korištenja nekih ponuđenih aktivnosti koje se odnose na suradnju, a formirane su prema

tipologiji koju predlaže Epstein (Hirsto, 2010). Rezultati govore o dobivenih šest grupa aktivnosti, koje odgovaraju tipologiji. Također, nastavnici smatraju da se najčešće koristi komunikacija, dok najrjeđe dolazi do suradnje sa zajednicom te roditelji slabo sudjeluju u procesima donošenja odluka. Čini se kako su zapostavljene aktivnosti petog i šestog tipa. Roditelji su viđeni kao utjecaj od kuće, čini se da su rjeđe uključeni u školu. Time roditelji više utječu na svoje dijete, a manje na učenike općenito. Nalazi govore kako je suradnja još uvijek bazirana pretežno na komunikaciji i na individualnom radu, dakle, nedostaje organizirani program koji uključuje više članova jedne zajednice.

1.3 . Individualne karakteristike nastavnika

Aktivno proučavanje suradnje, osim ispitivanja mišljenja nastavnika o njezinoj važnosti, obuhvaća i povezivanje percepcije sudionika s nekim aspektima na koje se eventualno može i utjecati. Imajući to na umu, ispitati ćemo karakteristike ličnosti nastavnika, njihovo zadovoljstvo životom te njihovu emocionalnu kompetenciju.

1.3.1. Ličnost

Goldberg (1999) je u internacionalnom i multidisciplinarnom projektu ponudio svoj petofaktorski upitnik ličnosti koji je svima dostupan te stoji na raspolaganju za razne provjere i promjene. Rezultati pokazuju položaj sudionika na pet bipolarnih skala, odnosno izraženost ekstraverzije, savjesnosti, ugodnosti, emocionalne stabilnosti i intelekta. Dostupnost čestica i uputa za korištenje dovelo je do prijevoda upitnika na mnoge druge jezike, pa tako i na hrvatski (Mlačić i Goldber, 2007). Analiza je pokazala podudaranja s originalnom verzijom, odnosno potvrđena je pouzdanost i robusnost petfaktorske strukture.

Iako postoje mnoge teorije i modeli ličnosti, to znanje se ne koristi dovoljno u obrazovnom sustavu (Göncz, 2017). Nisu svi modeli jednako korisni u ovome području, ali kombinacija teorija daje najbolju osnovu za njihovu inkluziju u poboljšanju procesa obrazovanja. Jedna od nezaobilaznih teorija je i petofaktorska (Goldberg, 1999). Iako neki autori smatraju da je preopsežna za praktičnu upotrebu u obrazovanju, često je istraživana povezanost pet dimenzija sa zadovoljstvom poslom, uključenosti u radne zadatke, profesionalnim uspjehom i sl. (Göncz, 2017). Tako su se posebno dobrim prediktorima

zadovoljstva životom pokazali ekstraverzija i neuroticizam, dok ostale dimenzije pokazuju doprinos u nekim specifičnim slučajevima, odnosno zadovoljstvima.

Kako nastavnici imaju važnu i nezaobilaznu ulogu u životima djece i njihovih obitelji, važna je i kvaliteta njihovog rada. Na nju utječe zadovoljstvo poslom, dok na njega pozitivno utječu organizacijski faktori te dimenzije ličnosti (Kim i Yang, 2016). Ovaj važan nalaz potiče stručnjake na poboljšanje radnog okruženja, razvoj sustava nagrada, poticanje podrške ravnatelja, omogućavanje sudjelovanja u donošenju odluke, poticanje razvoja određenih osobina kod nastavnika, kao što su savjesnost, spremnost na preuzimanje inicijative, društvenost i ugodnost, strpljivost, opuštenost i sl. Prema tome, predlažemo usmjeriti pažnju na osjećaje i potrebe nastavnika kako bi se poboljšala kvaliteta njihovog rada.

Razna istraživanja pokazala su da je ličnost važna poveznica i sa subjektivnom dobrobiti, pa tako, ekstraverzija i neuroticizam, odnosno emocionalna stabilnost, direktno vode subjektivnoj dobrobiti, i to preko pretpostavke da neuroticizam vodi negativnim, a ekstraverzija pozitivnim afektima, dok ostale dimenzije iz petofaktorske teorije imaju više indirektnu ulogu (Brajša Žganec, Ivanović i Kaliterna Lipovčan, 2011; DeNeve i Cooper, 1998). Ličnost se, dakle, spominje i u okvirima emocionalnih stanja, često u sklopu aktivacije ili inhibicije ponašajnog sustava. Ekstraverzija ili pozitivna emocionalnost povezane su sa aktivacijom, dok neuroticizam ili negativna emocionalnost sa inhibicijom sustava (Gray, 1971).

1.3.2. Zadovoljstvo životom

Zadovoljstvo životom je kognitivna komponenta subjektivne dobrobiti (Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985), a proizlazi iz interakcije cjelokupne psihološke strukture osobe s njezinom okolinom, fizičkom i socijalnom (Lučev i Tadinac, 2010). Procjena zadovoljstva određena je usporedbom sadašnjeg stanja sa standardom koji je specifičan za svakog pojedinca pa se smatra kako je bolje mjeriti procjenu općenitog zadovoljstva životom, umjesto specifičnih zadovoljstava te su Diener i suradnici (1985) razvili upitnik od nekoliko čestica, odnosno Skalu zadovoljstva životom. Skala je često korištena, provjeravana te ima zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike.

Doprinos nekih osobina ličnosti zadovoljstvu životom nije jasan i jednoznačan, ali ukazuje na postojanje međusobnih interakcija. Osim što, u nekim istraživanjima, objašnjavaju

određeni dio zadovoljstva životom (Bratko i Sabol, 2006), razvijeni su i modeli subjektivne dobrobiti koji proučavaju stabilnost procjene dobrobiti. Naime, smatra se kako je procjena stabilna kroz vrijeme i relativno otporna na okolinske promjene, baš zbog ličnosti (Heady i Wearing, 1989).

Zadovoljstvo životom nastavnika određuje procjena statusa koji imaju u školi, mogućnost sudjelovanja u odlukama te sposobnost nošenja sa stresom na poslu, iz čega proizlaze smjernice za praktične aktivnosti poboljšanja radne atmosfere, interpersonalnih odnosa, tehnika nošenja sa stresom te omogućavanje sudjelovanja u odlučivanju (Cenkseven-Önder i Sari, 2009). S time u skladu, čini se kako je zadovoljstvo životom nastavnika već prepoznato kao važan aspekt kvalitete njihovog rada pa ga želimo pobliže istražiti i u okvirima suradnje.

1.3.3. Emocionalna kompetencija

Nastavnici se susreću s raznim izazovima na poslu, društvenim interakcijama, preprekama i ograničenjima. Njihova uloga je kroz odgoj i obrazovanje usmjeravati i odgovarati na dječje emocije, odnosno biti dobar primjer učenicima u njihovu razumijevanju. S time na umu, čini se važno razvijati njihove emocionalne vještine i kompetencije, posebice jer se pokazalo kako je emocionalna inteligencija nastavnika povezana s njihovim pozitivnim stavovima prema poslu te zadovoljstvom životom i poslom samim (Ignat i Clipa, 2012). Nadalje, pretpostavlja se kako emocionalna inteligencija utječe na kvalitetu komunikacije, strategije nošenja sa stresom, održavanje pozitivne atmosphere u školi te iskazivanje emocija tijekom interakcije sa studentima (Brackett i Katulak, 2006) te ju želimo istražiti u okvirima suradnje.

Emocionalna inteligencija je osnova emocionalne kompetencije te poboljšava kvalitetu života i učinak na poslu (Ignat i Clipa, 2012). Također, povezana je s pozitivnim stavom prema svom poslu, zadovoljstvom životom i poslom te se čini važnim istražiti njezinu ulogu u obrazovnom okruženju. Kako se emocionalna inteligencija često mjeri testovima samoprocjene, autori smatraju kako takav rezultat ne odražava stvarne mogućnosti te su upitnik odlučili nazvati Upitnik emocionalnih vještina i kompetencije (Takšić, Mohorić i Duran, 2009). Upitnik je ponuđen i u verziji s 15 čestica koje mjere percepciju i razumijevanje emocija, dok dulje verzije mjere i izražavanje i kontrolu emocija.

Psihometrijske karakteristike upitnika su dobre, učestalo je u upotrebi te pokazuje povezanost s intelektom kao dimenzijom ličnosti.

Pregledom literature uviđa se nekonzistentnost rezultata te raznolikost definiranja i mjerenja aspekata suradnje. Također, čini se kako se suradnja i dalje manifestira samo preko komunikacije, odnosno nedostaje aktivnije uključenosti roditelja i nastavnika u parnerski odnos obitelji i škole. Kako je, prema Epstein (1992), suradnju moguće ostvariti preko čak šest tipova aktivnosti, u ovom istraživanju odlučili smo istražiti percepciju nastavnika o važnosti nekih od tipova aktivnosti. Roditelji smatraju da su nastavnici ključne osobe za izgradnju suradnje škole i obitelji (Sormunen, Tossavainen i Turunen, 2011) te je njihovo mišljenje temelj za upoznavanje i razvoj suradnje. Kako bi se dobili podaci o konkretnim aktivnostima korištena je baš ova tipizacija uz očekivanje da će nam rezultati pružiti direktne smjernice za praktičan rad i poticanje suradnje u osnovnim školama, odnosno što ranije u procesu obrazovanja djeteta. Uz navedeno, istražiti ćemo povezanost percepcije važnosti s individualnim karakteristikama nastavnika, kako bi se istražilo što kod njih treba poticati da bi se aktivnije uključili u suradnički odnos s obitelji, a jednog dana i zajednicom, sve u svrhu osiguravanja dobrobiti djeteta.

2. Cilj i problemi

Cilj ovog istraživanja je detaljnije proučiti nastavničku percepciju suradnje škole i roditelja s naglaskom na istraživanje odnosa percepcije važnosti suradnje sa zadovoljstvom životom, ličnošću i emocionalnom kompetencijom nastavnika. S obzirom na cilj istraživanja formulirani su sljedeći problemi:

1. Ispitati međusobni odnos Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice, Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2), Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) i Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti.

Istraživanja koja koriste Epstein tipizaciju aktivnosti suradnje, općenito se bave učestalostima aktivnosti, no ne i njihovim međusobnim odnosima te to vrijedi istražiti. Naša očekivanja pozitivne povezanosti između procjena, prema tome, temeljimo na tome da je nastavnicima važna roditeljska uključenost te da nastoje ostvariti kvalitetnu suradnju sa roditeljima (Boyd, 2015).

2. Ispitati mogućnost predviđanja Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) i Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) na temelju zadovoljstva životom, emocionalne kompetencije i ličnosti nastavnika.

Očekujemo da će se moći predvidjeti Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2) i uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) na temelju individualnih karakteristika nastavnika. Kako suradnja još nije detaljno istražena i ostvarena u našim područjima, čini se važno istražiti odnos karakteristika nastavnika koje se mogu razvijati i poticati, s njihovim stavovima prema suradnji i njezinim aspektima. Cilj je nastavnicima približiti suradnju te eventualno predvidjeti neke prepreke ili olakšavajuće faktore.

3. Ispitati postoji li razlika Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice, Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2), Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) i Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti s obzirom na godine radnog iskustva i vrsti nastave.

Pretpostavlja se kako postoji razlika u Nastavničkim stavovima o uključenosti obitelji i zajednice te Nastavničkim procjenama važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2), uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) i roditeljskih odgovornosti temeljena na godinama radnog iskustva i vrsti nastave. Naime, podaci istraživanja pokazali su kako je za uspjeh učenika važna stručnost i godine iskustva nastavnika te kontinuirano predavanje istog nastavnika istim učenicima (Babarović i sur., 2009) te je zanimljivo pogledati razlikuju li se nastavnici koji predaju istim učenicima četiri godine, odnosno nastavnici razredne nastave, u stavu o suradnji od nastavnika predmetne nastave. Također, proučit će se razlikuju li se nastavnici u stavovima s obzirom na godine svog iskustva, gdje očekujemo da nastavnici sa više godina radnog iskustva procjenjuju aspekte suradnje važnijima.

4. Ispitati nastavničku procjenu podrške pružene suradnji osnovnih škola i roditelja od strane raznih članova zajednice.

Čini se kako su nastavnici najvažniji za suradnju, dok su roditelji zainteresirani i uključeni, ali ne aktivno i samoinicijativno. Nadalje, zajednica se slabo priključuje u

suradnički odnos obitelji i škole (Sormunen i sur., 2011) pa se pretpostavlja kako će nastavnici procijeniti svoju podršku najjačom, a onu od predstavnika lokalne zajednice najslabijom.

3. Metoda

3.1. Sudionici

Sudionici ovog istraživanja su 158 nastavnika osnovnih škola u Zagrebu. Obuhvaćene su četiri škole iz Novog Zagreba, dvije iz istočnog područja te jedna iz centra Zagreba. Sudjelovalo je 127 nastavnica i 26 nastavnika, u dobi između 24 i 65 godina, s prosjekom od 42 godine. Prosjek radnog staža je 16 godina, a kreće se između 2 mjeseca i 41 godinu.

3.2. Instrumenti

3.2.1. Procjena suradnje osnovnih škola i roditelja

Za potrebe istraživanja korišten je Upitnik za nastavnike i roditelje u osnovnoškolskom obrazovanju (*School and family partnership: Questionnaires for teachers and parents in elementary and middle grades*, Epstein i Salinas, 1993). Skale i tvrdnje smo preveli te, koliko nam je poznato, prvi puta primijenili na uzorku osnovnoškolskih nastavnika u Hrvatskoj.

3.2.1.1. Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice

Upitnik za nastavnike i roditelje u osnovnoškolskom obrazovanju (Epstein i Salinas, 1993) započinje odjeljkom Q1 koji sadrži 18 čestica. Budući da smo odlučili analizirati već provjerene skale iz Epsteinovog modela, čestice koje su korištene u upitniku, a nisu dio skala bit će prikazane odvojeno.

Prvu skalu koju istražujemo čine 11 tvrdnji iz Q1 odjeljka te se naziva Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice (Epstein, Salinas i Horsey, 1994). Odgovara se zaokruživanjem brojeva od 1 *(„Izrazito se ne slažem“)* do 4 *(„Izrazito se slažem“)*. Pitanja su bila vezana za roditeljsku uključenost, njihov interes i podršku koju dobivaju od zajednice

(npr. „Roditeljska uključenost je važna za dobru školu“). Odgovori svih skala autorice Epstein koje koristimo u ovom istraživanju najčešće se prikazuju u obliku postotka slaganja ili neslaganja s tvrdnjama te se mogu analizirati zasebno ili pomoću skala. Pouzdanost ove skale iznosi $\alpha = .72$, dok su njezina aritmetička sredina 3.04 te standardna devijacija 0.37 (Epstein i sur., 1994).

Provedena je faktorska analiza u svrhu ispitivanja jednofaktorske strukture navedene skale. Korelacije među tvrdnjama su adekvatne za analizu budući da Kaiser – Mayer – Olkinov test iznosi 0.76, a Bartlettov test sfericiteta je značajan ($\chi2 = 242.1$, df = 28, $p<0.01$). U faktorskoj analizi zadan je jedan faktor te je nakon izbacivanja triju čestica objašnjeno 27,85% varijance. Čestice su izbačene zbog korelacije s faktorom niže od 0.30, a glase “Većina roditelja zna kako pomoći djetetu u rješavanju školskih zadataka kod kuće“, „Roditelji djece koja polaze ovu školu žele biti uključeni više nego što su sada“ i „U usporedbi sa drugim školama, ova ima jednu od najboljih atmosfera za nastavnike, učenike i roditelje“. Zadržano je osam čestica čiji se korelacije s faktorom kreću od 0.31, za česticu „Zajednica podržava ovu školu”, do 0.66 za tvrdnju „Svi roditelji, ako im se pokaže, mogu naučiti načine kako pomoći svojoj djeci u rješavanju školskih zadataka kod kuće”. Ostale korelacije s faktorom nalaze se u Prilogu 1. Pouzdanost je prihvatljiva te u ovom istraživanju iznosi $\alpha = .71$.

3.2.1.2. Percepcija važnosti nastavničkih aktivnosti

Nastavnička percepcija važnosti njihovih aktivnosti mjerena je pomoću dvije skale iz odjeljka Q6 originalnog upitnika (Epstein i Salinas, 1993). Prva skala, Nastavnička procjena važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) ima 6 tvrdnji na koje se odgovara zaokruživanjem brojeva od 1 *(„Nije važno“)* do 4 *(„Jako važno“)*.

Aritmetička sredina Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) iznosi 3.69, dok je standardna devijacija 0.36 te pouzdanost izražena Cronbach alfom iznosa .75 (Epstein i sur., 1994)..

Faktorska analiza skale Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2) korištene u ovom istraživanju pokazuje Kaiser – Mayer – Olkinov test iznosa 0.81 te značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi2 = 319.75$, df = 15, $p<0.01$). U analizi je zadan jedan faktor te postotak objašnjene varijance iznosi 44.01%. Najniža korelacija čestica sa faktorom

iznosi 0.57 za tvrdnju "Sastati se s roditeljima svakog od mojih učenika barem jedanput godišnje", a najviša 0.79 za tvrdnju "Informirati roditelje kada je dijete nešto dobro napravilo ili pokazalo napredak", dok su ostale korelacije s faktorom prikazane u Prilogu 2. Pouzdanost skale u ovom istraživanju iznosi $\alpha = .81$.

Sljedeća skala je pomoću 6 tvrdnji ispitivala Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4). Na njih se, također, odgovaralo zaokruživanjem brojeva od 1 *(„Nije važno")* do 4 *(„Jako važno")*. Pouzdanost je iznosila $\alpha = .77$, aritmetička sredina 3.61, a standardna devijacija 0.46 (Epstein i sur., 1994).

Faktorskom analizom objašnjeno je 45.40% ekstrahirane varijance. Kaiser – Mayer – Olkinov test adekvatnosti iznosi 0.79, a Bartlettov test sfericiteta je značajan ($\chi 2 = 384.1$, df = 15, $p<0.01$). Nadalje, korelacije s ekstrahiranim faktorom kreću se između 0.43 ("Pružiti ideje za diskusije o TV emisijama") i 0.89 ("Zatražiti roditelje da slušaju priču ili paragraf koji je dijete napisalo"), dok su ostale u Prilogu 3. Pouzdanost iznosi $\alpha = .84$.

3.2.1.3. Procjene roditeljskih odgovornosti

U svrhu ispitivanja procjene roditeljskih odgovornosti korišteno je 14 tvrdnji preuzetih iz skale Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti. Ovdje se, također, zaokruživao broj od 1 *(„Nije važno")* do 4 *(„Jako važno")* te su pokrivene roditeljske aktivnosti u školi i kod kuće (npr. „Osigurati mirno mjesto i vrijeme za učenje kod kuće"). Pouzdanost iznosi $\alpha = .84$, aritmetička sredina 3.81, a standardna devijacija 0.25 (Epstein i sur., 1994). Skala sadrži sve čestice iz Q7 odjeljka.

Kaiser – Mayer – Olkinov test za posljednju skalu iznosi 0.85, a Bartlettov test sfericiteta je značajan ($\chi 2 = 781.34$, df = 91, $p<0.01$). Faktorskom analizom objašnjeno je 36.07% varijance. Jedna čestica je izbačena iz analize zbog niske korelacije, a glasi: „Slati djecu u školu spremne na učenje". Najniža korelacije iznosi 0.34 za tvrdnju „Naučiti djecu da se lijepo ponašaju", a najviša 0.77 za "Razgovarati s djecom o tome što uče u školi". Ostale korelacije s faktorom prikazane su u Prilogu 4. Pouzdanost skale dobivena ovim istraživanjem iznosi $\alpha = .84$.

3.2.1.4. Procjena podrške

Sljedila je procjena podrške pružene suradnji osnovnih škola i roditelja od strane raznih članova zajednice. Tako su nastavnici zaokruživanjem broja od 1 *(„Snažna podrška“)* do 4 *(„Nema podrške“)* na skali Nastavničkih stavova o podršci suradnje procjenjivali podršku koju pruža 8 članova zajednice, “Vi, osobno”, “Drugi nastavnici”, “Ravnatelj/ica”, “Drugo administrativno osoblje”, “Roditelji”, “Drugi članovi zajednice”, “Školski odbor” i “Načelnik općine”. Pouzdanost skale iznosi α = .91, aritmetička sredina 3.16, a standardna devijacija 0.59 (Epstein i sur., 1994), dok je u ovom istraživanju analiza pokazala pouzdanost α = .88, aritmetičku sredinu 2.09, a standardnu devijaciju 0.67.

3.2.1.5 Okolnosti predavanja i suradnje

Iz Upitnika za nastavnike i roditelje u osnovnoškolskom obrazovanju korištena su i pitanja o iskustvu nastavnika pa su tako odgovarali na pitanja: „Godine radnog iskustva kao nastavnik“ i “Godine rada u ovoj školi”. Slijedila su i pitanja „Napišite kojim razredima predajete tekuće školske godine“ te „Napišite predmet ili predmete koje predajete tekuće školske godine“ koja su korištena za evidenciju i provjeru točnosti odgovora te nisu analizirana zbog opširnosti problema obuhvaćenih ovim istraživanjem. Razredna ili predmetna nastava se razlikovala pitanjem „Zaokružite što se odnosi na Vas“ gdje je 1 predstavljao „Predajem više predmeta jednom razredu“, 2 „Predajem jedan predmet u više različitih razreda“, 3 „Predajem više predmeta u više različitih razreda“ te 4 „Ostalo _____“.

3.2.2 Ličnost

Za procjenu ličnosti nastavnika korišena je skraćena verzija IPIP *(The interational personality item pool*; Goldberg, 1999) upitnika prilagođenog hrvatskoj populaciji (Mlačić i Goldberg, 2007). Najkraća verzija sadrži 15 čestica, odnosno tvrdnji za koje sudionik odabire brojeve od 1 *(„Potpuno netočno“)* do 5 *(„Potpuno točno“)*, a nastala je zbog potrebe za uštedom prostora u upitnicima i izbjegavanjem zamaranja sudionika u istraživanjima koja se ne bave primarno ličnošću (Milas, 2007). Po tri čestice odgovaraju svakoj od 5 dimenzija ličnosti, ekstraverzija (npr. „Lako sklapam prijateljstva“), ugodnost (npr. „Suosjećam s

drugima“), savjesnost (npr. „Volim red“), emocionalna stabilnost (npr. „lako se uzrujam“) te intelekt („Vladam mnoštvom podataka“). Određene čestice su rekodirane te se rezultat bodovao suprotno od ostalih, odnosno od 1 *(„Potpuno točno“)* do 5 *(„Potpuno netočno“).* Pouzdanost skala je nešto smanjena zbog malog broja čestica pa se kreće od α = .59 do α = .78 (Mlačić i Goldberg, 2007), dok u ovom istraživanju one iznose od α = .52 do α = .75. Rezultati na skalama se formiraju tako da se, nakon rekodiranja određenih čestica, zbroje zaokružene vrijednosti te viši rezultat ukazuje na izraženiju dimenziju ličnosti kod pojedinca.

3.2.3. Zadovoljstvo životom

Za procjenu zadovoljstva životom sudionika korištena je Skala zadovoljstva životom (*The satisfaction with life scale*; SWLS, Diener i sur., 1985). Skala sadrži 5 čestica (npr. „Moj život je većinom blizu moje percepcije idealnog života“) te se na tvrdnje odgovara brojevima od 1 *(„Izrazito se ne slažem“)* do 7 *(„Izrazito se slažem“).* Pouzdanost skale iznosi α = .87 (Diener i sur., 1985)., dok je u ovom istraživanju ona α = .89. Rezultat čini zbroj odgovora na svih 5 čestica te viši rezultat znači i veće zadovoljstvo životom.

3.2.4.Emocionalna kompetencija

Posljednja, odnosno treća, individualna karakteristika nastavnika koja je mjerena je emocionalna kompetencija. Korištena je skraćena verzija Upitnika emocionalnih vještina i kompetentnosti (UEK – 15; Takšić, 2001) s 15 tvrdnji. Sudionici su zaokruživali brojeve od 1 *(„Uopće ne“)* do 5 *(„U potpunosti da“)* kako bi procijenili koliko se pojedina tvrdnja odnosi na njih. Pitanja su se odnosila na poznavanje vlastitih i tuđih emocija te odnošenje prema njima, npr. „Mogu opisati kako se osjećam“.. Ukupni rezultat dobiva se zbrajanjem svih odgovora pri čemu viši rezultat upućuje na veću emocionalnu kompetentnost. Pouzdanost skale u ovom istraživanju iznosi α = .88, što je u skladu s drugim istraživanjima (Takšić, Mohorić i Munjas, 2006).

3.3. Postupak

Ravnatelji i ravnateljice, odnosno stručna služba u njihovoj odsutnosti, kontaktirani su u svrhu istraživanja te im je detaljno objašnjena njegova svrha i doprinos osnovnoškolskom obrazovanju. U dogovoru sa stručnim suradnikom, u svakoj školi provedeno je grupno ispitivanje uz naglasak na dobrovoljnom sudjelovanju te anonimnosti podataka. Zainteresirani nastavnici su ispunili upitnik te ga predali odgovornoj osobi, odnosno istraživaču.

Doprinos istraživanja naglašen je i na prvoj stranici upitnika te je svaki nastavnik bio zamoljen da iskreno odgovori na sva pitanja. Na istoj stranici sudionici su stavljajući kvačicu ili X pristali na sudjelovanje te prihvatili detalje istraživanja. Upitnik je sadržavao i upute za rješavanje svakog njegovog dijela, a nastavnici su mogli istraživaču postaviti pitanja ukoliko su imali nejasnoća. Prikupljanje podataka, metodom papir-olovka, trajalo je od listopada do prosinca 2017.

Na drugoj stranici upitnika sudionici su odgovarali na pitanja vezana za sociodemografska obilježja, godine radnog staža te obilježja njihovog predavanja u školama. Zatim je slijedio upitnik nastavničke i roditeljske uključenosti, kao i procjene važnosti roditeljskih aktivnosti. Sudionici su procjenjivali podršku koju određeni članovi zajednice pružaju suradnji osnovnih škola i roditelja. Nakon toga ispunjavali su upitnik ličnosti, zadovoljstva životom te emocionalne kompetencije.

4. Rezultati

Za početak, izračunati su deskriptivni podaci za sve korištene skale te su u Tablici 1 prikazane njihove aritmetičke sredine i standardne devijacije.

Tablica 1. *Deskriptivni podaci ispitivanih varijabli*

	M	*SD*	*TR*
Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice	3.21	0.385	1-4
Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2)	3.45	0.51	1-4
Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	2.90	0.615	1-4
Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	3.70	0.407	1-4
Ekstraverzija	11.25	2.21	3-15
Ugodnost	13.32	2.03	3-15
Savjesnost	12.19	2.25	3-15
Emocionalna stabilnost	10.89	2.30	3-15
Intelekt	11.82	2.04	3-15
Zadovoljstvo životom	25.06	5.68	5-35
Emocionalna kompetencija	59.70	6.77	15-75

U Tablici 1 možemo vidjeti kako nastavnici procjenjuju važnost svojih i roditeljskih aktivnosti u sklopu suradnje roditelja i škole. Najviša srednja vrijednost odnosi se na skalu procjene roditeljskih odgovornosti, a slijedi ju skala važnosti komunikacije s obitelji. Čini se kako su ta dva aspekta nastavnicima važnija nego njihovo sudjelovanje u aktivnostima učenja kod kuće. Od dimenzija ličnosti, samoprocjene nastavnika bile su najviše za ugodnost i savjesnost, dok najniže za emocionalnu stabilnost, no, sve dimenzije naginju višim rezultatima, odnosno izraženosti poželjnijeg pola dimenzije. Nadalje, nastavnici su relativno zadovoljni životom te pokazuju više vrijednosti emocionalne kompetencije.

Nadalje, u Tablici 2 prikazani su deskriptivni podaci za svaku korištenu česticu iz Upitnika za nastavnike i roditelje u osnovnoškolskom obrazovanju. Podaci o česticama iz skale Nastavničkih stavova o podršci suradnje biti će prikazani zasebno, kao odgovor na problem pod brojem četiri.

Tablica 2. *Prikaz deskriptivnih podataka čestica iz Upitnika za nastavnike i roditelje u osnovnoškolskom obrazovanju te postoci odgovora „Izrazito se slažem“ i „Jako važno“*

	M	*SD*	*% Izrazito se slažem*
Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji			
Roditeljska uključenost je važna za dobru školu.	3.63	0.55	65.6
Svaka obitelj ima snažne strane koje mogu koristiti u poboljšanju djetetovog uspjeha u školi.	3.10	0.72	29.3
Svi roditelji ako im se pokaže. mogu naučiti načine kako pomoći svojoj djeci u rješavanju školskih zadataka kod kuće.	3.10	0.66	26.8
Roditeljska uključenost može pomoći nastavnicima da budu učinkovitiji u radu sa više učenika.	3.17	0.68	31.2
Roditeljska uključenost je važna za učenikov uspjeh u školi.	3.36	0.68	45.2
Ova škola smatra da su roditelji važni partneri.	3.37	0.54	39.4
Zajednica visoko vrednuje obrazovanje za sve učenike.	2.95	0.78	24.4
Zajednica podržava ovu školu.	2.96	0.61	15.5
Ostale čestice za procjenu roditeljske uključenosti			
Većina roditelja zna kako pomoći djetetu u rješavanju školskih zadataka kod kuće.	2.58	0.63	5.1
Roditelji djece koja polaze ovu školu žele biti uključeni više nego što su sada.	2.60	0.66	7.1
U usporedbi sa drugim školama ova ima jednu od najboljih atmosfera za nastavnike učenike i roditelje.	2.76	0.77	15.8
Ova škola ima aktivnu i učinkovitu roditeljsku organizaciju.	2.80	0.65	10.5
Nastavnici bi trebali dobiti priznanje za vrijeme provedeno u aktivnostima roditeljske učinkovitosti.	3.13	0.75	32.7
Nastavnici nemaju vremena uključiti roditelje na korisne načine.	2.58	0.71	7.7
Nastavnici trebaju edukaciju unutar radnog vremena kako bi ponudili učinkovite aktivnosti roditeljske uključenosti.	2.81	0.72	14.6
Ova škola je poznata po tome da koristi nove i neobične pristupe za poboljšanje.	2.88	0.65	14.3
Većinom kontaktiram roditelje zbog problema i nevolja.	2.87	0.78	19.9
U ovoj školi nastavnici imaju važnu ulogu u donošenju odluka.	2.75	0.70	11.5

	M	*SD*	*% Jako važno*
Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2)			
Sastati se sa roditeljima svakog od mojih učenika barem jedanput godišnje.	3.29	1.00	59
Kontaktirati roditelje vezano za probleme ili neuspjehe djeteta.	3.72	0.52	74.1
Informirati roditelje kada je dijete nešto dobro napravilo ili pokazalo napredak.	3.51	0.63	56.4
Informirati roditelje o vještinama koje dijete treba savladati za (svaki) moj predmet.	3.41	0.65	48.1
Informirati roditelje o načinu na koji se zaslužuju ocjene na mojem predmetu.	3.50	0.66	58
Zatražiti informacije od roditelja o djetetovim interesima. talentima i potrebama.	3.29	0.73	43
Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)			
Pružiti specifične aktivnosti za djecu i roditelje kako bi poboljšali djetetove ocjene.	2.99	0.76	25.2
Pružiti ideje za diskusije o TV emisijama.	2.39	0.86	9.7
Davati zadaću koja zahtjeva djetetovu interakciju sa roditeljima.	2.61	0.87	14.6
Predložiti načine vježbanja pravopisa ili drugih vještina kod kuće. prije ispitivanja.	3.06	0.75	27.3
Zatražiti roditelje da slušaju dijete dok čita.	3.17	0.84	40.8
Zatražiti roditelje da slušaju priču ili paragraf koji je dijete napisalo.	3.19	0.82	41.3
Ostale tvrdnje o nastavničkim aktivnostima			
Prisustvovati na večernjim sastancima izlaganjima i radionicama u školi.	2.96	0.78	25.5
Uključiti roditelje u volontiranje u školi.	2.87	0.81	20.4
Surađivati s drugim nastavnicima u razvoju aktivnosti i materijala za uključenost roditelja.	3.19	0.69	33.5
Surađivati s članovima zajednice u organizaciji prilika za učenje u mojem razredu.	2.70	0.83	15.3
Surađivati sa obližnjim organizacijama kako bi volonteri poboljšali program za moje učenike.	2.67	0.85	16
Biti član Udruženja roditelja i nastavnika ili nekog drugog udruženja u	2.35	0.89	9

školi.

Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti			
Naučiti djecu da se lijepo ponašaju.	3.92	0.28	91.7
Osigurati mirno mjesto i vrijeme za učenje kod kuće.	3.82	0.40	82.8
Poticati djecu da volontiraju u školi.	3.14	0.74	32.9
Znati što se očekuje da djeca nauče u tekućoj godini.	3.44	0.65	51.3
Svakodnevno provjeravati domaću zadaću.	3.38	0.75	52.9
Razgovarati sa djecom o tome što uče u školi.	3.58	0.55	60.1
Pitati nastavnike za specifične ideje kako pomoći djeci oko učenja kod kuće.	3.39	0.63	45.6
Razgovarati sa roditeljima o problemima sa kojima se djeca suočavaju kod kuće.	3.44	0.68	53.2
Dolaziti na roditeljske sastanke.	3.80	0.40	79.7
Volontirati u školi.	2.63	0.83	15.2
Dolaziti na svečanosti koje škola organizira.	3.23	0.69	37.3
Voditi djecu na posebna mjesta ili događanja u zajednici.	3.15	0.70	31
Razgovarati s djecom o važnosti škole.	3.71	0.50	72.6
Slati djecu u školu spremne za učenje.	3.55	0.67	63.7

Kako vidimo iz Tablice 2, nastavnici se slažu kako je roditeljska uključenost važna za dobru školu i uspjeh učenika, a može pomoći i nastavncicima. Samo njih 15.5% misli kako zajednica podržava školu u kojoj rade, što ukazuje na nedostatak suradnje sa zajednicom. Nadalje, smatraju kako trebaju dobiti priznanje za vrijeme provedeno u aktivnostima roditeljske učinkovitosti. Samo se 5.1% nastavnika izrazito slaže da većina roditelja zna kako pomoći djetetu u rješavanju školskih zadataka kod kuće. Izrazito slaganje u vrlo niskim postocima iskazuju i u slučaju roditeljske želje da budu više uključeni. Nadalje, nizak postotak je i kod tvrdnje da nastavnici nemaju vremena uključiti roditelje.

Najmanje nastavnika jako važnim procjenjuje svoje sudjelovanje u udruženjima u školi te pružanje ideja za diskusiju o TV emisijama. S druge strane, čak 91.7% njih smatra jako važnim da se djeca kod kuće nauče lijepom ponašanju. Visoki postotak njih smatra jako važnim i dječju spremnost na učenje, roditeljsko prisustvovanje roditeljskim sastancima te postojanje mirnog mjesta i vremena za učenje. Također, smatraju da je jako važno razgovarati s djecom o važnosti škole i komunicirati s roditeljima o problemima, uspjesima i interesima djeteta te zadacima koje mora savladati.

4.1. Prvi istraživački problem

Na prvi problem ovog istraživanja odgovaralo se pomoću korelacijskih analiza korištenih skala iz Upitnika za nastavnike i roditelje u osnovnoškolskom obrazovanju, odnosno Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice, Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2), Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) te Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti.

Tablica 3. *Međusobne korelacije nastavničkih procjena suradnje škole i roditelja*

	1	2	3
1. Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice			
2. Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	.26**		
3. Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	.48**	.56**	
4. Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	.29**	.49**	.61**

*** p<.01*

Najvišu povezanost nalazimo između Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) i Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti (Tablica 3). Također, što nastavnici važnijim smatraju komunikaciju s obiteljima (Tip 2), važnijim smatraju i aktivnosti učenja kod kuće (Tipa 4), kao i roditeljske odgovornosti. Više korelacije nalazimo i između Nastavničke procjene važnosti aktivnosti učenja kod kuće (Tipa 4) i Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice. Pokazala se i slaba povezanost Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice i Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti. Naime, tvrdnje o uključenosti obitelji i zajednice, između ostalog, odnose se na snažne strane obitelji i roditeljske mogućnosti u poticanju djetetovog uspjeha, dok se procjene roditeljskih odgovornosti odnose na nastavnička očekivanja i zahtjeve koje imaju prema roditeljskoj uključenosti. Slabija povezanost može se objasniti i tvrdnjama iz skale uključenosti obitelji i zajednice koje se ne odnose na roditelje te pretpostavkom da nastavnici ne procjenjuju roditeljske odgovornosti isključivo prema roditeljskom potencijalu za uključenost.

4.2 . Drugi istraživački problem

Provedena je regresijska analiza kako bi se istražila mogućnost predviđanja Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2) na temelju individualnih karakteristika sudionika.

Tablica 4. *Prikaz interkorelacija Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2) sa dimenzijama ličnosti, emocionalnom kompetencijom i zadovoljstvom životom*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)							
2. Ekstraverzija	.35**						
3. Ugodnost	.15*	.19**					
4. Savjesnost	.12	.15*	.53**				
5. Emocionalna stabilnost	.03	.38**	.04	.04			
6. Intelekt	.11	.08	.55**	.34**	.11		
7. Emocionalna kompetencija	.36**	.33**	.16	.24**	.33**	.31**	
8. Zadovoljstvo životom	.30**	.20**	.10	.11	.21**	.09	.23**

*** p<.01, * p<.05*

Iz Tablice 4 vidimo kako nastavnici koji procjenjuju važnijim komunikaciju s obiteljima (Tipa 2), iskazuju i višu emocionalnu kompetenciju, ekstraverziju, zadovoljstvo životom te ugodnost. Nadalje, povezane su i individualne karakteristike međusobno, pa tako nastavnici s izraženijom ekstraverzijom, iskazuju i izraženiju emocionalnu stabilnost, ugodnost, savjesnost, emocionalnu kompetenciju te zadovoljstvo životom. Nastavnici koji iskazuju više rezultate na skali ugodnosti, iskazuju i višu savjesnost te imaju izraženiji intelekt, dok savjesniji nastavnici iskazuju viši intelekt i emocionalnu kompetenciju, koji su i međusobno povezani. Emocionalna stabilnost povezana je s emocionalnom kompetencijom i zadovoljstvom životom, koji su, također, međusobno povezani. Korelacije su većinom srednje veličine, osim u slučaju ugodnosti.

Tablica 5. *Regresijska analiza predviđanja Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) na temelju zadovoljstva životom, emocionalne kompetencije i ličnosti*

	β	*t*
Ekstraverzija	.30	3.50**
Ugodnost	.06	.60
Savjesnost	-.04	-.40
Emocionalna stabilnost	-.22	-2.68**
Intelekt	-.02	-.20
Emocionalna kompetencija	.28	3.27**
Zadovoljstvo životom	.22	2.79**
R	.52	
R^2	.27	
Prilagođeni R^2	.23	
Standardna pogreška	2.73	
F	6.94**	

*** p<.01, R^2 – ukupni doprinos objašnjenoj varijanci;; β-beta koeficijent; F-omjer*

Regresijska analiza (enter metoda) prikazana u Tablici 5, pokazala je kako individualne karakteristike nastavnika objašnjavaju 27% varijance Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) uz F(7,133) iznosa 6.94. Od prediktora najvažnijim su se pokazale ekstraverzija i emocionalna kompetencija, nakon čega slijede emocionalna stabilnost i zadovoljstvo životom, dok savjesnost, ugodnost i intelekt neznačajno pridonose objašnjenju varijance Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2). S obzirom da nije značajna povezanost emocionalne stabilnosti s nastavničkim procjenama te prema značajnom β koeficijent, čini se kako je ona supressor varijabla.

Provedena je i regresijska analiza (enter metoda) s ciljem istraživanja eventualne mogućnosti predviđanja Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) na temelju individualnih karakteristika nastavnika. Rezultati analize prikazani su u Tablicama 6 i 7.

Tablica 6. *Prikaz interkorelacija Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) s dimenzijama ličnosti, emocionalnom kompetencijom i zadovoljstvom životom*

	1	2	3	4	5	6	7
1 Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)							
2. Ekstraverzija	.16*						
3. Ugodnost	.14	.19*					
4. Savjesnost	.13	.10	.53**				
5. Emocionalna stabilnost	-.07	.36**	.03	.06			
6. Intelekt	.11	.08	.53**	.32**	.09		
7. Emocionalna kompetencija	.36**	.32**	.13	.22**	.29**	.30**	
8. Zadovoljstvo životom	.20**	.20*	.09	.11	.23**	.10	.26**

** *p<.01,* * *p<.05*

Procjena važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) povezana je s emocionalnom kompetencijom, zadovoljstvom životom i ekstravezijom, što vidimo iz Tablice 6. Povezanosti su slabe, ali značajne. Nastavnici koji imaju viši rezultat na dimenziji ekstraverzije, iskazuju i višu ugodnost, emocionalnu stabilnost, emocionalnu kompetenciju te zadovoljstvo životom. Nastavnici s izraženijom ugodnosti, pak, iskazuju i veću savjesnost te viši intelekt. Ponovno se pokazuje povezanost između ugodnosti, savjesnosti i intelekta, u ovom slučaju čak umjerena. Nadalje, savjesnost i intelekt povezani su s emocionalnom kompetencijom. Emocionalno stabilniji nastavnici emocionalno su i kompetentniji te zadovoljniji životom.

Tablica 7. *Regresijska analiza predviđanja Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) na temelju zadovoljstva životom, emocionalne kompetencije i ličnosti*

	β	*t*
Ekstraverzija	.09	1.04
Ugodnost	.09	.87
Savjesnost	-.003	-.03
Emocionalna stabilnost	-.24	-2.76**
Intelekt	-.05	-.47
Emocionalna kompetencija	.37	4.04**
Zadovoljstvo životom	.14	1.69
R	.45	
R^2	.20	
Prilagođeni R^2	.16	
Standardna pogreška	3.36	
F	4.63**	

*** p<.01, R^2 – ukupni doprinos objašnjenoj varijanci; β-beta koeficjent; F-omjer*

U Tablici 7 možemo vidjeti kako skupina individualnih karakteristika objašnjava 20% varijance Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) uz F(7,130) = 4.63. Prema analizi moguće je pomoću dimenzija ličnosti, emocionalne kompetencije i zadovoljstva životom predvidjeti procjenu važnosti aktivnosti vezanih za pomoć roditeljima u učenju s djecom kod kuće. Predviđanju jedino doprinosi emocionalna kompetencija te emocionalna stabilnost, koja je, ponovno, supressor varijabla.

4.3 . Treći istraživački problem

Provedena je multivarijatna analiza varijance (MANOVA) te su njezini rezultati prikazani u tablicama 10 i 11. Nezavisna varijabla Godine radnog iskustva kao nastavnik, inače raspona od 2 mjeseca do 41 godine, transformirana je u varijablu sa 3 kategorije te podjednakim brojem ispitanika u svakoj kategoriji. Kategoriju 1 čine nastavnici koji imaju do 9 godina radnog iskustva, kategoriju 2 oni koji rade do 20 godina, a treću kategoriju čine nastavnici do 41 godinu radnog iskustva. Vrsta nastave transformirana je u varijablu s dvije kategorije. U prvoj kategoriji nalaze se nastavnici koji predaju više predmeta jednom razredu, odnosno razredni nastavnici, dok su svi ostali u drugoj kategoriji, odnosno u skupini predmetne nastave.

Tablica 10. *Prikaz Levenovih statistika za nastavničke stavove i procjene (df1=5, df2=110)*

	Levenov statistik	*p*
Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice	2.16	.06
Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	1.45	.21
Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	.10	.42
Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	.52	.76

Levenov test homogenosti varijanci prikazan je u Tablici 10 te ukazuje na zadovoljenu homogenost stavova i procjena nastavnika. Iako nakon obrade podataka ostale pretpostavke nisu ozbiljnije narušene, predlaže se rezultate koristiti oprezno zbog kompleksnosti postupka. Slijedi Tablica 11 s dobivenim MANOVA parametrima.

Tablica 11. *Prikaz rezultata multivarijatne analize varijance razlika Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice, Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2), Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) i Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti s obzirom na godine radnog iskustva kao nastavnik i vrste nastave*

Izvor varijabiliteta		Suma kvadrata	Stupnjevi slobode	Srednja suma kvadrata	F
Vrsta nastave	Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice	1.62	1	1.62	2.22
	Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	7.01	1	7.01	14.62*
	Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	7.55	1	7.55	11.62*
	Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	1.94	1	1.94	2.61
Godine radnog iskustva kao nastavnik	Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice	4.00	2	2.00	2.74
	Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	1.16	2	.58	1.21

	Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	.31	2	.16	.24
	Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	.26	2	.13	.18
Interakcija	Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice	.38	2	.19	.26
	Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	.69	2	.34	.71
	Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	1.01	2	.51	.78
	Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	1.55	2	.78	1.04
Pogreška	Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice	80.40	110	.73	
	Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	52.77	110	.48	
	Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	71.48	110	.65	
	Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	81.56	110	.74	
Ukupno	Nastavnički stavovi o uključenosti obitelji i zajednice	86.76	116		
	Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	64.92	116		
	Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	82.04	116		
	Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti	85.93	116		

*** p<.01*

Tablica 11 ukazuje specifično na značajnost razlika Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2) i uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) s obzirom na vrstu nastave koju nastavnici provode. Parcijalni eta kvadrati pokazuju mogućnost

objašnjenja 11.7% varijance procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) te 9.6% varijance procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4) pomoću vrste nastave. Čini se kako se predmetni i razredni nastavnici razlikuju u procjenama važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) i uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4), dok ostalih značajnih razlika u procjenama nema. U Tablici 12 vidimo kako nastavnici razredne nastave važnijima procjenjuju Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2) i Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4). Prikazane su aritmetičke sredine skupina u regresijskom obliku.

Tablica 12. *Deskriptivni pokazatelji i pokazatelji normalnosti raspodjele Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2) i Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)*

	Vrsta nastave		Statistički pokazatelj	Standardna pogreška
Nastavničke procjene važnosti komunikacije s obitelji (Tip 2)	1.00	M	.45	.09
		SD	.60	
	2.00	M	-.08	.09
		SD	.75	
Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)	1.00	M	.40	.11
		SD	.73	
	2.00	M	-.15	.10
		SD	.84	

M – aritmetička sredina; sd – standardna devijacija; 1.00 – razredna nastava; 2.00 – predmetna nastava

4.4 Četvrti istraživački problem

Posljednji istraživački problem odnosi se na nastavničku procjenu podrške koju pružaju suradnji razni članovi zajednice.

Tablica 13. *Zastupljenost procjene podrške izražena u postocima*

	Snažna podrška		Nema podrške	
	N	%	N	%
Vi, osobno	73	46.2	13	8.2
Drugi nastavnici	54	34.2	8	5.1
Ravnatelj/ica	90	57	14	8.9
Drugo administrativno osoblje	51	32.3	15	9.5
Roditelji	36	22.8	7	4.4
Drugi članovi zajednice	16	10.1	14	8.9
Školski odbor	48	30.4	10	6.3
Načelnik općine	18	11.4	44	27.8

Tablica 13 sadrži prikaz broja sudionika te postotka ukupnog broja sudionika koji su iskazali da članovi zajednice ne pružaju nikakvu ili snažnu podršku. Tako je 46.2% nastavnika procijenilo je da on/ona sami pružaju snažnu podršku suradnji škole i roditelja, dok je njih 8.2% izjavilo kako sami ne pružaju nikakvu podršku. Oko 30%, nastavnika slaže se kako zaposlenici škole, odnosno drugi nastavnici, administrativno osoblje i školski odbor, pružaju snažnu podršku. Čak 57% nastavnika smatra da ravnatelj/ica, također, pruža snažnu podršku, dok oko 10% nastavnika smatra kako drugi članovi zajednice te načelnik općine pružaju jednako snažnu podršku. Zanimljivo je kako više nastavnika smatra da ravnatelj/ica snažno podržava suradnju škole i obitelji, nego što to čine oni sami. Procjenjuju, dakle, kako najjaču podršku pruža škola, zatim roditelji, dok zajednica najslabiju.

5. Rasprava

Ovim istraživanjem željeli smo bolje upoznati suradnju škole i roditelja ispitujući perspektivu nastavnika. Istražena je njihova procjena važnosti aspekata uključenosti obitelji i zajednice te nastavničkih aktivnosti kategoriziranih prema sfernoj teoriji sociologinje Joyce L. Epstein (1992). Osim toga, nastavnici 7 osnovnih škola u Zagrebu, procjenjivali su svoju ličnost, zadovoljstvo životom te emocionalnu kompetenciju. Cilj istraživanja bio je ispitati odnos spomenutih individualnih karakteristika nastavnika i njihove percepcije suradnje. Prema tome, ispitan je odnos nastavničke procjene uključenosti obitelji i zajednice, važnosti komunikacije s obiteljima i uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće te roditeljskih

odgovornosti. Istražena je mogućnost predviđanja procjene važnosti nastavničkih aktivnosti na temelju individualnih karakteristika nastavnika. Nadalje, ispitano je postoji li razlika u procjenama s obzirom na duljinu staža te obliku nastave koju nastavnik održava. Na kraju, proučena je nastavnička procjena jačine podrške suradnji koju pružaju razni članovi zajednice kako bi se vidjelo čija je podrška prema mišljenju nastavnika najslabija kako bi se te članove više poticalo na suradnju.

Nastavnici, u prosjeku, iskazuju najviše rezultate na dimenzijama ugodnosti, savjesnosti i intelekta, kao dimenzija ličnosti. Neki autori smatraju kako upravo navedene dimenzije ličnosti omogućuju pozitivne odnose s učenicima, obiteljima i ostalim suradnicima (Göncz, 2017). Takva očekivanja potvrđuju i istraživanja u kojima učenici iskazuju kako dobar nastavnik treba biti ekstravertiraniji, savjesniji te otvoren za iskustva i suradnju. Rezultati ovog istraživanja idu tome u prilog te nadopunjuju konzistentnost nalaza vezanih za doprinos ličnosti nastavnika u kvaliteti obrazovanja. Posebice tome u prilog ide mogućnost predviđanja nastavničkih procjena važnosti nastavničkih aktivnosti na temelju individualnih karakteristika, kao što su dimenzije ličnosti. Nadalje, sudionici ovog istraživanja relativno su zadovoljni životom te pokazuju više vrijednosti emocionalne kompetencije.

Nastavnička procjena uključenosti obitelji i zajednice pokazala je kako je roditeljska uključenost važna i za dobru školu i za djetetov uspjeh u školi, o čemu govori visok postotak nastavnika koji s takvim tvrdnjama izrazito slažu. Nastavnicima je važno komunicirati s roditeljima o djetetovom neuspjehu ili napretku te o metodama ocjenjivanja njihovih predmeta, što odgovara nalazima drugih istraživanja (Hirsto, 2010). Nadalje, važno im je da roditelji djecu nauče lijepom ponašanju te ih u školu šalju spremne za učenje. Istaknula se i važnost osiguravanja kvalitetnog mjesta za učenje kod kuće te aktivno sudjelovanje u domaćim zadacima. Također, nastavnici u ovom istraživanju procjenjuju važnim da roditelji s djecom razgovaraju o važnosti škole i gradiva koje u njoj savladavaju te dolaze na roditeljske sastanke, što je u skladu i s drugim nalazima (Cheung i Pomerantz, 2012). Čini se kako nastavnici uviđaju važnost komunikacije s roditeljima te njihove aktivne uloge u djetetovom obrazovanju, što pokazuju i druga istraživanja (Herrell, 2011; Carter, 2002). Komunikacija je najčešći oblik suradnje i u drugim zemljama te nismo jedini kojima nedostaje prostora za roditeljsku uključenost u radu škole. Finski nastavnici izvještavaju kako se suradnja temelji na izmjeni informacija, ali se ne iskorištavaju roditeljski potencijali za doprinos kvaliteti obrazovanja (Hirsto, 2010). S navedenim u skladu, predlažemo poticanje otvorene i direktne komunikacije nastavnika i roditelja te provjeravanje evenutalnih prepreka. Također, poželjno

je prikupiti podatke o potrebama obiju strana te osigurati odgovarajuće komunikacijske kanale. Nastavnici bi mogli profitirati raznim oblicima edukacija na temu uspješne komunikacije koju pružaju članovi zajednice. Također, razne radionice za roditelje te otvaranje novog kanala komunikacije pozitivno utječe na ponašanje i uspjeh djece, osjećaj podrške i rast samopouzdanja kod roditelja (Carter, 2001). Olakšana komunikacija bi mogla pridonjeti i boljoj suradnji između obitelji i škole što je svakako pozitivno i za djetetov proces obrazovanja. Imajući to na umu, neke su zemlje odredile da nastavnici tijekom svog obrazovanja moraju slušati određene predmete na temu suradnje škole, obitelji i zajednice (Patte, 2011). Takav direktan i organiziran utjecaj na razvoj suradnje posebice je koristan i neophodan zbog toga što bi se nastavnici, ukoliko nisu upućeni i educirani, u suradnji mogli oslanjati isključivo na svoje iskustvo, koje može biti i negativno obojeno. Roditelji imaju odgovornost prenijeti djeci vrijednosti i norme ponašanja, odnosno odgajati ih (Klaasen i Smith, 2001). Škole, također, imaju odgojnu ulogu te je važno da roditelji i škole što kvalitetnije i aktivnije surađuju s ciljem da zajednički utječu na razvoj i dobrobit djeteta. Nastavnici su, dapače, mišljenja kako roditeljska uključenost povećava motivaciju kod učenika te kako razvija pozitivnu sliku o suradnji (Boyd, 2015). Sličnog su mišljenja i sudionici ovog istraživanja, budući da naglašavaju važnost roditeljskih odgovornosti, odnosno roditeljskih sastanaka, isticanja važnosti škole i aktivnog praćenja djetetovog napretka.

Kako bismo odgovorili na prvi istraživački problem, ispitali smo povezanosti nastavničkih procjena važnosti nekih aspekata suradnje. Analiza je pokazala povezanosti u skladu s očekivanjima. Sve korelacije su pozitivnog smjera te su najjače povezane procjene uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće i roditeljskih odgovornosti, a zatim procjene važnosti komunikacije s obitelji i uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće. Čini se da što više nastavnici uviđaju važnost svojih obaveza, odnosno aktivnosti, uviđaju i važnost roditeljskih odgovornosti. Ukoliko se nastavnicima ukaže podrška u komunikaciji s roditeljima, moguće je kako će ih ona motivirati i na aktivnije pomaganje roditeljima u ispunjavanju njihovih odgovornosti u obrazovanju djeteta. Kako istraživanja većinom proučavaju odnos aktivnosti članova zajednice i posljedica za dijete, nedostaje podataka o međusobnom odnosu aktivnosti. Dosadašnji podaci dobiveni ovim istraživanjem pokazuju kako nastavnici već uviđaju važnost uključenosti škole, roditelja i zajednice u obrazovanje djeteta te se utjecanjem na jedan aspekt suradnje, primjerice na komunikaciju, odnosno aktivnosti Tipa 2, može utjecati i na druge, a time i na krajnji uspjeh djeteta.

Vrlo važan problem na koji je ovo istraživanje pokušalo dati odgovor je mogućnost predviđanja nastavničkih procjena važnosti nastavničkih aktivnosti pomoću njihovih individualnih karakteristika. Osim što se na procjene, zbog njihove međusobne povezanosti, može utjecati potičući određene aktivnosti kako bi se potaknule i one manje zastupljene, može se utjecati i poticanjem razvoja nekih osobina kod nastavnika. Ovo istraživanje je, primjerice pokazalo kako je ekstraverzija najvažniji prediktor procjena važnosti komunikacije s obitelji pa se može pretpostaviti da je razlog tome što ekstraverzija kod nastavnika olakšava komunikaciju s obitelji. Za ispitivanje mogućnosti predviđanja, korištene su osobine ličnosti, zadovoljstvo životom i emocionalna kompetencija. Kako nedostaje istraživanja koja bi povezala aktivnosti u suradnji s nekim osobinama nastavnika, rezultati ovog istraživanja osvjetljavaju jedno još neistraženo područje. Međusobne povezanosti upućuju na to da nastavnici koji pokazuju višu ekstraverziju i emocionalnu kompetenciju te su zadovoljniji životom važnijima procjenjuju aktivnosti komunikacije i pomoći oko učenja kod kuće. Poželjne osobine nastavnika su, kao što smo spomenuli, ugodnost, savjesnost i intelekt, ali nezaobilazna je i određena razina ekstraverzije. Za uspješnu komunikaciju s roditeljima, bilo u svrhu prijenosa informacija ili u svrhu pomoći oko učenja kod kuće, nastavnici bi trebali imati razvijene socijalne i emocionalne vještine. Individualne karakteristike su uspjele objasniti 27% nastavničke procjene komunikacijskih aktivnosti, odnosno 20% nastavničke procjene uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće. Vidljivo je kako su procjene objašnjene s još nekim apektima koji nisu obuhvačeni ovim istraživanjem, ali ova saznanja su dobar početak, odnosno može se poticati otvorena komunikacija ili razvoj emocionalne kompetencije kod nastavnika kako bi se povećala učestalost suradničkih aktivnosti, odnosno razvio osjećaj njihove važnosti. Jedan od interesantnih aspekata je i iskustvo nastavnika, koje smo već spominjali kao moguću odrednicu nastavničkih stavova. Nadalje, zanimljivo bi bilo istražiti nastavnički lokus kontrole ili samoučinkovitost kao odrednicu aktivnosti, odnosno preuzimanja inicijative (Boyd, 2015).

Multivarijatna analiza varijance pokazala je da se sudionici razlikuju u Nastavničkim procjenama važnosti komunikacije s obiteljima i uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće s obzirom na vrstu nastave koju održavaju. Utjecaj godina radnog iskustva kao nastavnika ili interakcije iskustva i vrste nastave nije se pokazao značajanim. Nastavnici koji predaju razrednu nastavu važnijima procjenjuju nastavničke aktivnosti od nastavnika koji im predaju u višim razredima. Kako se pokazalo da učenici manjih škola, odnosno razreda, postižu nešto bolje rezultate (Babarović i sur., 2009), pretpostavka je da i nastavnici koji predaju samo

jednom razredu postižu bliži odnos i veću angažiranost pa time i procjenjuju aspekte suradnje nešto drugačije od nastavnika koji predaju velikom broju djece. Bolje uspjehe pokazuju i učenici koji su sva četiri viša razreda osnovne škole imali istog predmetnog nastavnika iz pojedinih predmeta. Ovi nalazi upućuju na istraživanje još jednog zanimljivog područja, razlikovanja razredne od predmetne nastave, budući da se čini kako aspekti koji djeluju na učenikov uspjeh u prva četiri razreda, ne moraju djelovati i na njegov uspjeh kasnije tijekom osnovnoškolskog obrazovanja. Također, upućuje na zaključak da promjene kod nastavnika ili u razredima zahtijevaju posebnu pozornost, budući da se čini kako ostavljaju trag na percepciju suradnje škole i obitelji.

Posljednji istraživački problem odnosio se na nastavničku procjenu podrške koju određeni članovi zajednice pružaju suradnji škole i roditelja. Ravnatelj/ica, nastavnici sami, njihovi kolege i drugo administrativno osoblje pružaju najjaču podršku. Čini se kako nastavnici imaju percepciju da baš njihova strana, odnosno škola koju predstavljaju, najviše podržava suradnju. To je u skladu s višim procjenama uključenosti i važnosti aktivnosti nastavnika i roditelja. Također, budući da su nastavnici okruženi kolegama i suradnicima, moguće je da imaju subjektivnu perspektivu te vide trud samo s jedne strane. Snažnu podršku roditelja percipira 22.8% nastavnika, dok oko 10% njih smatra da drugi članovi zajednice snažno podržavaju suradnju. Ovdje se prepoznaje potreba za usporedbom rezultata s percepcijom roditelja ili nekih drugih članova zajednice, primjerice nekih udruga.

Nalazi dobiveni ovim istraživanjem pružaju praktične smjernice za rad stručnjaka koji bi omogućili što bolju suradnju škole i obitelji, odnosno roditelja. Preporuča se razvoj edukativnih radionica koje će nastavnicima, za početak, istaknuti dobrobiti suradnje, a zatim im prenijeti savjete za što lakšu i uspješniju komunikaciju s roditeljima. Također, predlaže se, u skladu s mogućnostima, osigurati nastavnicima stručne supervizije i radionice na kojima mogu vježbati i razvijati vještine, usavršavati svoje jake strane te se osnaživati u nošenju sa stresom. Takav program u školama može utjecati na nastavničko zadovoljstvo poslom i životom te na motivaciju za suradnjom s obiteljima. Kako smo pokazali, zadovoljstvo životom, emocionalna kompetencija i ekstraverzija povezani su s nastavničkim procjenama važnosti nastavničkih aktivnosti. Nadalje, roditeljima se predlaže, također, istaknuti pozitivne posljedice suradnje za njihovo dijete te ponuditi kanal komunikacije koji im odgovara i putem kojeg će moći dobiti informacije, ali i priključiti se u aktivnije sudjelovanje u školskim aktivnostima. Suradnja se ne bi trebala temeljiti samo na roditeljskim sastancima i susretima u slučaju nekih većih problema, već i na organiziranim formalnijim i neformalnijim

sastancima, kako bi se, za početak, roditelji i djelatnici škole što bolje upoznali. Preko takvih sastanaka i nekih odgovarajućih kanala komunikacije (primjerice elektroničkom poštom ili preko društvenih mreža i sl.) može se i roditelje i nastavnike poticati na aktivnosti koje olakšavaju djeci savladavanje prepreka u razvoju i obrazovanju, ali i omogućuju dobrobiti za roditelje i same nastavnike, kao npr. razvoj osjećaja pridonošenja zajednici i drugima, samopouzdanja i osjećaja kompetencije (Carter, 2001).

5.1 Ograničenja istraživanja i preporuke za iduća istraživanja

Uzorak škola čiji su nastavnici sudjelovali je prigodan, zbog prikupljenih preporuka i mogućnosti odbijanja sudjelovanja. Poziv za sudjelovanje u istraživanju primile su zagrebačke škole za koje se zna da imaju kvalitetnu stručnu službu i sudjelovanje u istraživanju im nije strano. Neke škole nisu dopustile prisutstvo istraživača za vrijeme ispunjavanja upitnika pa ovdje dolazi do nekih mogućih utjecaja na rezultate. Tako su neki nastavnici, ukoliko su pristali na istraživanje, svoje upitnike predavali predstavnicima stručne službe što je moglo utjecati na davanje poželjnijih odgovora. U svakoj školi bila je osigurana koverta za ispunjene upitnike kako bi se osigurala anonimnost i povjerljivost. Nadalje, ne znamo kako su ti predstavnici predstavili istraživanje i važnost sudjelovanja. Kako bismo to pokušali kontrolirati, prva stranica upitnika imala je kratko objašnjenu svrhu i mogućnost odustajanja.

Za sljedeća istraživanja preporučamo prikupljati podatke na dogovorenim zajedničkim susretima. Također, predlaže se proširiti ispitivanje na nastavnike iz drugih hrvatskih gradova, odnosno škola. Većim brojem sudionika, posebice sa šireg geografskog područja, rezultati će se moći u većoj mjeri generalizirati. Nadalje, procjene i samoprocjene korištene u upitniku mogu održavati pristrane, simulacijske i socijalno poželjne odgovore te predlažemo u daljnja istraživanja uključiti i procjene roditelja, kao i objektivne mjere suradnje kako se rezultati ne bi temeljili samo na procjenama. Unatoč ograničenjima, rezultati daju nove informacije važne za razvoj i poticanje suradnje između sustava koji utječu na dijete i njegov uspijeh tijekom razvoja i obrazovanja te potičemo na istraživanja koja će obuhvatiti i zajednicu kao člana suradnje.

6. Zaključak

Ovim istraživanjem pokušali smo bolje upoznati suradnju škole i roditelja te su u tu svrhu prikupljeni podaci o nastavničkoj percepciji važnosti uključenosti obitelji i zajednice te nastavničkih i roditeljskih suradničkih aktivnosti.

Pokazala se pozitivna povezanost između korištenih skala, odnosno između Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice, Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji, Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće te Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti. Zaključuje se kako nastavnici koji smatraju važnima svoje aktivnosti u suradnji, važnim smatraju i uključenost drugih bitnih aktera, odnosno obitelji i zajednice.

Nastavnici su samoprocjenom pružili i podatke o svojoj ličnosti, zadovoljstvu životom te emocionalnoj kompetenciji. Na temelju tih individualnih karakteristika mogu se predvidjeti nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji i uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće. Ova saznanja upućuju na praktičan rad poticanja razvoja nekih osobina i vještina kod nastavnika kako bi se olakšala suradnja sa obiteljima, i eventualno zajednicom. Analiza varijance je pokazala kako nastavnici razredne nastave percipiraju nastavničke aktivnosti važnijima od nastavnika predmetne nastave. Također, pokazalo se kako nastavnici općenito procjenju da zaposlenici škole pružaju snažnu podršku suradnji s obiteljima, dok gotovo jedna četvrtina njih smatra da da to čine i roditelji.

7.Literatura

Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja, 8*, 673-695.

Basanić Čuš, N. (2009). Poreč: Modeli kreativne suradnje škole-obitelji-zajednice. *Epoha zdravlja: glasilo Hrvatske mreže zdravih gradova*, *5*, 20-20.

Boyd, C. (2015). *The Role of Teacher Perceptions in Parental Involvement* (Doktorska dizertacija, Walden University).

Brackett, M. A. i Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide*, 1-27.

Brajša-Žganec, A., Ivanović, D. i Kaliterna Lipovčan, L. (2011). Personality traits and social desirability as predictors of subjective well-being. *Psihologijske teme, 20*, 261-276.

Brajša-Žganec, A. i Slaviček, M. (2014). Obitelj i škola: utjecaj obiteljskog sustava na funkcioniranje djeteta u školi. U Brajša-Žganec, A., Lopižić, J. i Penezić, Z. (ur.). *Psihološki aspekti suvremene obitelji, braka i partnerstva*. (149-173). Zagreb: Naklada Slap.

Bratko, D. i Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, *15*, 693-711.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Development Psychology, 22*, 723-742.

Carter, S. (2002). *The Impact of Parent/Family Involvement of Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade*. Eugene, OR: CADRE.

Catsambis, S. (1998). *Expanding knowledge of parental involvement in secondary education: Effects on high school academic success*. *Report No. 27*. Baltimore, MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Cenkseven-Onder, F. i Sari, M. (2009). The Quality of School Life and Burnout as Predictors of Subjective Well-Being among Teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *9*, 1223-1235.

Cheung, C.S.S. i Pomerantz, E.M. (2012). Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation. *Journal of Educational Psychology*, *104*, 820.

de Bruïne, E.J., Willemse, T.M., D'Haem, J., Griswold, P., Vloeberghs, L. i Van Eynde, S. (2014). Preparing teacher candidates for family–school partnerships. *European Journal of Teacher Education*, *37*, 409-425.

DeNeve, K.M. i Cooper, H. (1998.), The happy personality: A metaanalysis of 137 personality traits and subjective well-being, *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.

Desforges, C., i Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review (Vol. 433)*. Nottingham: DfES publications.

Diener, E.D., Emmons, R.A., Larsen, R.J. i Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, *49*, 71-75.

Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2017a). Hrvatska u brojkama 2017. Preuzeto 5.5.2018. sa: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/CroInFig/croinfig_2017.pdf

Državni zavod za statistiku (2017b). Osnovne škole kraj šk.g.2015/2016. i početak šk.g.2016./2017. Preuzeto 5.5.2018. sa: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/08-01-02_01_2017.htm

Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, *76*, 701-712.

Epstein, J.L. (1992). *School and Family Partnerships. Report No. 6*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University.

Epstein, J.L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal, 86,* 277-294.

Epstein, J.L. i Dauber, S.L. (1989). *Teacher Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. Report No. 32.* Baltimore, MD.: Center for Research on Elementary and Middle Schools.

Epstein, J.L., i Salinas, K.C. (1993). *School and family partnerships: Surveys and summaries*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University.

Epstein, J.L., Salinas, K.C. i Horsey, C.S. (1994). *Report from the school, family and community partnerships project.* Baltimore, Md.: Johns Hopkins University.

Epstein, J. L. i Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family, and community partnerships. *Peabody journal of Education*, *81*, 81-120.

Fan, X. i Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, *13*, 1-22.

Goldberg, L.R. (1999). A broad-bandwidth, public domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. *Personality psychology in Europe, 7,* 7-28.

Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, *4*, 75-95.

Gray, J.A. (1971). The psychophysiological basis of introversion-extraversion. *Behavior Research and Therapy, 8,* 249-266.

Headey, B. i Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social psychology, 57*, 731.

Henderson, A. T. i Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement.* Annual Synthesis, 2002.

Herrell, P.O. (2011). *Parental involvement: Parent perceptions and teacher perceptions.* (Doktorska dizertacija, East Tennessee State University).

Hill, N.E. i Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 74.

Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*, 99-108.

Ignat, A.A. i Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *33*, 498-502.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J. i Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*, 817–839.

Jordan, C., Orozco, E. i Averett, A. (2002). *Emerging issues in school, family and community connections.* Annual Synthesis, 2001.

Jurčić, M. (2010). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja, 6,* 139-151.

Kim, S. i Yang, S. (2016). Childcare teachers' job satisfaction: Effects of personality, conflict-handling, and organizational characteristics. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *44*, 177-184.

Klaassen, C.A. i Smit, F. (2001). Changing responsibilities between home and school. Consequences for the pedagogical professionality of teachers. Iz Smit, F., van der Wolf, K. i Sleegers, P. *A Bridge to the Future*, 103-108. Nijmegen: ITS

Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, *3*, 123-138.

Kovač, V. i Buchberger, I. (2014). Suradnja škola i vanjskih dionika. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, *51,* 523-545.

Lučev, I. i Tadinac, M. (2010). Provjera dvaju modela subjektivne dobrobiti te povezanosti zadovoljstva životom, demografskih varijabli i osobina ličnosti. *Migracijske i etničke teme*, *26*, 263-296.

Milas, G. (2007.), Temeljne osobine ličnosti i neki vidovi političkog ponašanja. *Društvena istraživanja, 16*, 27-49.

Mlačić, B. i Goldberg, L. R. (2007). An analysis of a cross-cultural personality inventory: the IPIP Big-Five factor markers in Croatia. *Journal of personality assessment*, *88*, 168-177.

Sormunen, M., Tossavainen, K., i Turunen, H. (2011). Home-school collaboration in the view of fourth grade pupils, parents, teachers, and principals in the Finnish education system. *School Community Journal*, *21*, 185-212.

Štrlek, B. (2010). Suradnja škole i roditelja – prvi razred - Osnovna škola „Gustav Krklec" Maruševec.
Preuzeto 7.5.2018 sa: http://os-gkrklec-calinec.skole.hr/pedagog?news_id=58

Patte, M.M. (2011). Examining preservice teacher knowledge and competencies in establishing family-school partnerships. *School Community Journal, 21*, 143-159.

Takšić, V. (2001). Upitnici emocionalne kompetentnosti (inteligencije).[Emotional competence (intelligence) questionnaires]. *Zbirka psihologijskih mjernih instrumenata.[The collection of psychological instruments]. Faculty of Philosophy in Zadar, Croatia*.

Takšić, V., Mohorić, T. i Duran, M. (2009). Emotional Skills and Competence Questionnaire (ESCQ) as a self-report measure of emotional intelligence. *Horizons of Psychology*, *18*, 7-21.

Takšić, V., Mohorić, T. i Munjas, R. (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, *15*, 729-752.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, *Narodne novine*, br. 87/2008.

Prilog 1.

Tablica 1. *Faktorska matrica skale Nastavničkih stavova o uključenosti obitelji i zajednice*

	Faktor 1
Svi roditelji, ako im se pokaže, mogu naučiti načine kako pomoći svojoj djeci u rješavanju školskih zadataka kod kuće.	.66
Roditeljska uključenost može pomoći nastavnicima da budu učinkovitiji u radu sa više učenika.	.66
Ova škola smatra da su roditelji važni partneri.	.59
Roditeljska uključenost je važna za učenikov uspjeh u školi.	.54
Roditeljska uključenost je važna za dobru školu.	.53
Zajednica visoko vrednuje obrazovanje za sve učenike.	.42
Svaka obitelj ima snažne strane koje mogu koristiti u poboljšanju djetetovog uspjeha u školi.	.42
Zajednica podržava ovu školu.	.31

Prilog 2.

Tablica 2. *Faktorska matrica skale Nastavničke procjene važnosti komunikacije sa obitelji (Tip 2)*

	Faktor 1
Informirati roditelje kada je dijete nešto dobro napravilo ili pokazalo napredak.	.79
Informirati roditelje o načinu na koji se zaslužuju ocjene na mojem predmetu.	.68
Informirati roditelje o vještinama koje dijete treba savladati za (svaki) moj predmet.	.68
Zatražiti informacije od roditelja o djetetovim interesima, talentima i potrebama.	.64
Kontaktirati roditelje vezano za probleme ili neuspjehe djeteta.	.60
Sastati se sa roditeljima svakog od mojih učenika barem jedanput godišnje	.59

Prilog 3.

Tablica 3. *Faktorska matrica skale Nastavničke procjene važnosti uključenosti u aktivnosti učenja kod kuće (Tip 4)*

	Faktor 1
Zatražiti roditelje da slušaju priču ili paragraf koji je dijete napisalo.	.89
Zatražiti roditelje da slušaju dijete dok čita.	.85
Predložiti načine vježbanja pravopisa ili drugih vještina kod kuće, prije ispitivanja.	.61
Davati zadaću koja zahtjeva djetetovu interakciju sa roditeljima.	.58
Pružiti specifične aktivnosti za djecu i roditelje kako bi poboljšali djetetove ocjene.	.55
Pružiti ideje za diskusije o TV emisijama.	.47

Prilog 4.

Tablica 4. *Faktorska matrica skale Nastavničke procjene roditeljskih odgovornosti*

	Faktor 1
Razgovarati sa djecom o tome što uče u školi.	.77
Svakodnevno provjeravati domaću zadaću.	.73
Pitati nastavnike za specifične ideje kako pomoći djeci oko učenja kod kuće.	.71
Voditi djecu na posebna mjesta ili događanja u zajednici.	.67
Razgovarati sa roditeljima o problemima sa kojima se djeca suočavaju kod kuće.	.64
Dolaziti na svečanosti koje škola organizira.	.64
Razgovarati sa djecom o važnosti škole.	.62
Poticati djecu da volontiraju u školi.	.58
Znati što se očekuje da djeca nauče u tekućoj godini.	.55
Volontirati u školi.	.54
Osigurati mirno mjesto i vrijeme za učenje kod kuće.	.44
Dolaziti na roditeljske sastanke.	.42
Naučiti djecu da se lijepo ponašaju.	.34