

# Povezanost roditeljskih stavova i uvjerenja s dječjom spremnosti za školu

---

**Pejaković, Lucija**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj:* **University of Zagreb, Faculty of Croatian Studies / Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija**

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:111:061232>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-18**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of University of Zagreb, Centre for Croatian Studies](#)





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

LUCIJA PEJAKOVIĆ

**POVEZANOST RODITELJSKIH  
STAVOVA I UVJERENJA S DJEČJOM  
SPREMNOSTI ZA ŠKOLU**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2023.





SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
FAKULTET HRVATSKIH STUDIJA

LUCIJA PEJAKOVIĆ

**POVEZANOST RODITELJSKIH  
STAVOVA I UVJERENJA S DJEČJOM  
SPREMNOSTI ZA ŠKOLU**

DIPLOMSKI RAD

Mentor: izv.prof.dr.sc Miroslav Rajter

Zagreb, 2023.

## **Zahvala**

*Želim posebno zahvaliti psihologinji Andrei Janković iz Dječjeg vrtića Grigor Vitez koja mi je pomogla u svakom koraku izrade ovog diplomskog rada. Hvala na ideji za istraživanje i pomoći kod konstrukcije upitnika, na traženju drugih vrtića koji bi mogli sudjelovati i naravno na prikupljanju podataka u vlastitom vrtiću.*

## **Sažetak**

Cilj ovog istraživanja bio je opisati odnos između stupnja obrazovanja i radnog statusa roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti djece za školu i stavova o obrazovanju te dječjih rezultata na Testu spremnosti za školu (TSS) i duljine boravka u vrtiću. Istraživanje je provedeno papir-olovka metodom te je sudjelovalo ukupno 149 roditelja, a psihologinje iz dječjih vrtića dale su na korištenje pripadajuće rezultate predškolaca na TSS-u. Roditelji su ispunjavali *Skalu roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu* i *Skalu stavova o obrazovanju*. Provedbom analize rezultata utvrđeno je da najveću korelaciju s rezultatima na svim subtestovima TSS-a ima stupanj obrazovanja roditelja, dok roditeljska uvjerenja i stavovi nisu bili povezani s dječjim rezultatima na očekivan način. Djeca koja su dulje pohađala vrtić ostvarivala su bolje rezultate na numeričkom subtestu te su ona čije majke su bile zaposlene bila uspješnija na subtestu spajanja točaka i numeričkom subtestu. Zanimljiv rezultat bio je da su obrazovaniji očevi imali negativnije stavove o obrazovanju te je taj stav negativno korelirao s ukupnim rezultatom na TSS-u. Roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu negativno su korelirala sa subtestom poznavanja činjenica i perceptivnim subtestom te se na isti način odnosila i subskala roditeljskih uvjerenja vezana uz akademske sposobnosti. Roditeljska uvjerenja o socijalnim vještinama negativno su korelirala s numeričkim subtestom. Ukupan doprinos skupa prediktora bio je statistički značajan za sve subtestove TSS-a, ali je jedini pojedinačni značajan prediktor bio stupanj obrazovanja majke i to na svim subtestovima izuzev grafomotoričkih.

**Ključne riječi:** spremnost za školu, roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu, stav o obrazovanju, stupanj obrazovanja roditelja

## *Relationship of parental attitudes and beliefs with children's readiness for school*

### **Abstract**

The aim of this research was to describe the relationship between the level of education and employment status of parents, parental beliefs about children's school readiness and values of education, children's results on the School Readiness Test (TŠŠ) and their kindergarten attendance. The research was carried out using the paper-pencil method with a total of 149 parents in the sample while the kindergarten psychologists gave the corresponding results of preschoolers at TŠŠ. Parents completed the *Parents' school readiness beliefs scale* and the *Parents' value of education scale*. By conducting an analysis of the results, it was determined that the highest correlation with the results on all TŠŠ subtests was the parents' level of education, while parental beliefs and attitudes were not related to children's results in the expected way. Children who attended kindergarten for longer achieved better results on the numerical subtest, and those whose mothers were employed were more successful on connecting the dots and numerical subtests. An interesting result emerged, which showed that more educated fathers had more negative attitudes about education, and this attitude negatively correlated with the overall result at TŠŠ. Parental beliefs about readiness for school correlated negatively with fact knowledge and perceptual subtests, and the subscale of parental beliefs related to academic abilities had the same relationship with preschoolers results. Parental beliefs about social skills were negatively correlated with the numerical subtest. The total contribution of the set of predictors was statistically significant for all subtests of TŠŠ, but the only significant individual predictor happened to be the level of maternal education on all subtests except graphomotor ones.

**Key words:** school readiness, parental school readiness beliefs, value of education, parents' level of education

## Sadržaj:

<b>UVOD</b> .....	2
<i>Spremnost za školu</i> .....	3
<i>Uloga roditelja u razvoju djetetovih sposobnosti i vještina</i> .....	6
<i>Roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu</i> .....	8
<i>Stavovi roditelja o obrazovanju</i> .....	10
<b>CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA</b> .....	14
<b>METODA</b> .....	15
<i>Sudionici</i> .....	15
<i>Instrumenti</i> .....	15
<i>Skala roditeljskih uvjerenja o dječjoj spremnosti za školu</i> .....	15
<i>Skala roditeljskih stavova o obrazovanju</i> .....	16
<i>Postupak</i> .....	17
<b>REZULTATI</b> .....	18
<i>Predviđanje rezultata na perceptivnom testu</i> .....	22
<i>Predviđanje rezultata na testu spajanja točaka</i> .....	23
<i>Predviđanje rezultata na testu poznavanja činjenica</i> .....	24
<i>Predviđanje rezultata na testu precrtavanja</i> .....	25
<i>Predviđanje rezultata na numeričkom testu</i> .....	26
<i>Predviđanje ukupnog rezultata na Testu spremnosti za školu</i> .....	27
<b>RASPRAVA</b> .....	28
<b>ZAKLJUČAK</b> .....	35
<b>LITERATURA</b> .....	36
<b>Prilozi:</b> .....	40
<i>Skala roditeljskih uvjerenja o dječjoj spremnosti za školu</i> .....	40
<i>Skala roditeljskih stavova o obrazovanju</i> .....	41



## UVOD

Prijelaz djece iz vrtića u školu smatra se ključnim razvojnim razdobljem tijekom kojeg usvojena ponašanja i obrasci postignuća koje dijete ostvari mogu imati izniman utjecaj na smjer djetetova daljnjeg razvoja (Puccioni, 2015). Uz to, znanja i vještine koja djeca usvoje prije no što krenu u školu mogu značajno predviđati kasnija školska postignuća. Kao rezultat tih znanstvenih saznanja pojavio se veliki interes istraživanja koncepta spremnosti djece za školu (Le i sur, 2006). Jedno takvo veliko istraživanje Duncana i suradnika (2007) bavilo se mogućnošću predviđanja školskog uspjeha na temelju različitih pokazatelja spremnosti za školu. Pokazalo se da akademske sposobnosti, točnije matematičke vještine i vještine čitanja mogu vrlo dobro predvidjeti kasniji akademski uspjeh. Od preostalih sposobnosti izmjerenih u sklopu spremnosti za školu također su se vještine pažnje i pozornosti pokazale značajnim prediktorima daljnjih školskih postignuća. Kako bi proširili shvaćanje povezanosti između spremnosti djece za školu i kasnijeg akademskog uspjeha Lemelin i suradnici (2007) su u istraživanju na 840 blizanaca uzeli u obzir djelovanje genetskih i okolinskih faktora. Ono što je proizašlo jest da su zajednički okolinski faktori blizancima poput obitelji i predškole najznačajnije doprinosili kognitivnim vještinama spremnosti za školu. Genetski faktori imali su važniju ulogu kod temeljnih sposobnosti poput onih numeričkih koji značajno doprinose školskom uspjehu. Okolinski i genetski faktori zajedno bili su odgovorni za prediktivnu povezanost spremnosti za školu i akademskog uspjeha.

Detaljnija istraživanja nekih okolinskih faktora i njihovog djelovanja na spremnost za školu pokazala su da vrijeme provedeno u vrtiću, kao i dob djeteta kad je krenulo u vrtić značajno djeluju na spremnost djece za školu (Le i sur, 2006; Marjanović Umek i sur, 2008). Također, stupanj obrazovanja roditelja, kao i njihovi stavovi te odgojni postupci velik su dio okolinskih čimbenika koji djeluju na djetetovu spremnost za školu (Joe i Davis, 2009; Marjanović Umek i sur, 2008). Pojedini aspekti spremnosti za školu razvijeniji su kod djece čiji roditelji vrednuju određen skup vještina i znanja više od ostalih. Tako su u istraživanju Barbarina i suradnika (2008), djeca, čiji su roditelji smatrali društvene kompetencije izrazito važnima, imala razvijenije vještine rješavanja problema i bogatiji rječnik. S druge strane, djeca roditelja koji su naglašavali važnost općeg znanja i poznavanja brojeva, bolje su poznavala brojeve, slova i boje. Roditeljsko vrednovanje vještina potrebnih za polazak u školu djeluje na dječju spremnost za školu tako što se roditelji, kojima je važnije da dijete prije škole ima određena znanja i vještine, više uključuju u aktivnosti poput čitanja knjiga, pričanja priča, učenja djeteta o prirodi i slično (Puccioni, 2015). Osim što pridavanje važnosti akademskim

vještinama pozitivno djeluje na dječja postignuća, roditelji koji smatraju da su uz te vještine važan dio spremnosti za školu i ponašanja poput čekanja na red i obraćanja pažnje imaju djecu s boljim akademskim postignućima, socijalnim vještinama i vještinama samoregulacije (Puccioni i sur, 2019). Kako bi se što bolje mogla razumjeti roditeljska uvjerenja o tome što je važno da djeca znaju i mogu prije nego što krenu u školu, važno je provjeriti kako roditelji doživljavaju školu i obrazovanje općenito. Model koji predlažu Taylor i suradnici (2004) opisuje prijenos roditeljskih stavova o obrazovanju, koje su stekli vlastitim iskustvima, na djecu i njihova postignuća putem ponašanja i odgojnih postupaka koje koriste.

Obiteljski, školski i drugi okolinski uvjeti ključni su za zdrav razvoj jer grade otpornost, vještine i veze pa smanjuju vjerojatnost problematičnog ponašanja. Rizična ponašanja u adolescenciji mogu prerasti u velik društveni problem te je vrlo važno dobro poznavati čimbenike putem kojih se takva ponašanja reduciraju i preveniraju. Važnost školskih postignuća naglašavana je u velikoj mjeri zbog toga što se pokazalo da je posvećenost školi jedan od ključnih zaštitnih faktora i to posebno u kontekstu upuštanja u rizična ponašanja u adolescenciji (Mihić i sur, 2022). Pokazatelji spremnosti za školu prvi su eksplicitni znakovi razvoja djetetovih sposobnosti i vještina te predviđaju daljnje školske uspjehe. Kako su se okolinski faktori, ponajviše obiteljski pokazali značajnima za spremnost djece za školu ovakva istraživanja mogu biti korisna radi izrade specifičnih ranih intervencijskih programa koji poboljšavaju kvalitetu okruženja djece iz rizičnih obitelji (Lemelin i sur, 2007). U ovom istraživanju proučavaju se obiteljski čimbenici koji djeluju na dječju spremnost za školu za koju se pokazalo da je izravno povezana sa školskim uspjehom.

### *Spremnost za školu*

Predškolska dob djece razvojno se kategorizira u razdoblje ranog djetinjstva tijekom kojeg se djeca obično upuštaju u razne nove aktivnosti, pridružuju se vršnjacima u igri i isprobavaju što sve mogu bez odraslih. U isto vrijeme nastavlja se razvoj samopoštovanja koje uvelike pridonosi inicijativi predškolaca za savladavanje novih sposobnosti i vještina. Sa širenjem vokabulara ubrzava se emocionalni razvoj te djeca predškolske dobi imaju veću mogućnost samoregulacije postupcima poput ograničavanja osjetnih ulaza prilikom zastrašujućih podražaja, razgovora samih sa sobom ili promjenom ciljeva. Kako djeca postaju sve vještija u komunikaciji i razumijevanju misli i osjećaja drugih tako počinju sklapanja prvih prijateljstava s vršnjacima. Prijateljstva u ranom djetinjstvu važna su kao oblik socijalne podrške, a tijekom prijelaza u školu pospješuju prilagodbu (Berk, 2008). Tijek dječjeg razvoja u velikoj mjeri ovisi o kvaliteti i prirodi interakcija s okolinom pa je vrlo štetno po dijete

oslanjati se isključivo na procese sazrijevanja (Čudina-Obradović, 2008). Sljedeće razvojno razdoblje srednjeg djetinjstva obilježava početak formalnog školovanja te se djeci nameće kriza razvoja sposobnosti nasuprot nesposobnosti. Dijete koje taj konflikt razriješi pozitivnim ishodom razvilo je osjećaj kompetencije u izvršavanju korisnih zadataka te je ponosno na svoja postignuća. Negativno razrješenje konflikta očituje se u osjećaju neadekvatnosti radi nepripremljenosti za školski život ili radi vrlo negativnih iskustava s nastavnicima i vršnjacima koja narušavaju djetetove osjećaje kompetencije (Berk, 2008). Ishodi razvojnih kriza vrlo su važni zbog toga što određuju daljnji razvoj ličnosti osobe pa tako pozitivni ishodi olakšavaju daljnji razvoj stjecanjem pozitivnih kompetencija, dok negativni ishodi otežavaju razvoj ličnosti (Fulgosi, 1997). Zato je ključno osigurati kvalitetne i specifične predškolske poticaje koji će pomoći što bolje uskladiti zahtjeve škole i mogućnosti djeteta na način da oni budu u najboljem interesu za dijete (Čudina-Obradović, 2008). Iz tih razloga pripremanje djeteta za početak formalnog obrazovanja dobiva na svojoj važnosti te se razvija konstrukt spremnosti za školu kako bi se odredile pojedine vještine i sposobnosti koje bi dijete trebalo usvojiti prije nego što prijeđe iz vrtića u školu.

Počeci definiranja spremnosti za školu kao jedinstvenog konstrukta bazirali su se na pretpostavci da je spremnost za školu svojstvena djetetu te da se dijete mora mijenjati kako bi se uklopilo u školski sustav (Carlton i Winsler, 1999). Takav, nativistički pogled na spremnost kao na zrelost u velikoj je mjeri napušten jer pretpostavlja da je spremnost za školu posljedica biološkog sazrijevanja što znači da ovisi isključivo o vremenu te bi prema tome starija djeca ujedno bila i spremnija, a ona manje spremna djeca bi trebala sačekati s polaskom u školu. U praksi se pokazalo da ona djeca kojoj se predlaže odgoda upisa u školu najčešće dolaze iz nepoticajne okoline te im godina čekanja ne povećava pripremljenost za školu (Čudina-Obradović, 2008). Također, prakse poput ponavljanja predškolske godine ili postavljanja djece u prijelazne programe nisu se pokazale učinkovitima, naprotiv djeca iz takvih programa nisu bila spremnija za školu u odnosu na vršnjake (Carlton i Winsler, 1999). Drugo razumijevanje spremnosti za školu obilježava nužnost posjedovanja specifičnih znanja te u prvi plan stavlja uključenost roditelja i vrtića u predškolsko učenje. Ovaj okolinski model i dalje se ne odbacuje u potpunosti zbog toga što usvajanje različitih znanja može biti mjera djetetovih sposobnosti poput motivacije, održavanja pozornosti i nekih socijalnih vještina koje se smatraju važnima u školskom okruženju (Čudina-Obradović, 2008). U posljednje vrijeme spremnost za školu promatra se kroz interakciju osobina djeteta i karakteristika okoline, a sve se više naglasak

stavlja na školu koja bi trebala biti pripremljena za sve stupnjeve razvoja djece i omogućiti im maksimalan poticaj bioloških predispozicija s kojima dolaze (Čudina-Obradović, 2008).

Tri međusobno povezane komponente koje čine konstrukt spremnosti za školu uključuju dijete, obitelj i zajednicu te školu. Za dijete spremnost za školu znači doseći fizički, motorički, socijalni i emocionalni razvoj, kao i razvoj jezika i verbalne komunikacije, općeg znanja te kognicije za optimalan učinak u školi (Kokkalia i sur, 2019). Obitelj, a ponajviše roditelji u pripremanju djeteta za školu od najranije dobi sudjeluju kroz razgovor, čitanje, postavljanje pitanja i odgovaranje na djetetova pitanja, širenje rječnika, upoznavanje s količinama, poticanje pronalaženja višestrukih odgovora na pitanja, stvaranje prilika za nova iskustva i osjetne doživljaje (Čudina-Obradović, 2008). Također je važno da se obitelj i zajednica brinu o zadovoljavanju djetetovih primarnih potreba poput adekvatne prehrane, zdravstvene skrbi, razvoja privrženosti, zaštite od zanemarivanja, nasilja i drugih štetnih utjecaja (Williams i suradnici, 2019). Spremnost škole očituje se u pravilima i praksama kojima dočekuju nove učenike različitih razvojnih stupnjeva (Kokkalia i sur, 2019). Pozitivni primjeri takvih školskih praksi bili bi organiziranje obrazovnih sastanaka i radionica za roditelje budućih učenika, osiguravanje pismenih i slikovnih uputa za rad roditelja s djecom, organiziranje kadrovskih uvjeta za rad s djecom različitih potreba, suradnja s predškolskim ustanovama i mnogi drugi. Uz tri navedene komponente, predškolske ustanove također imaju veliku ulogu u pripremanju djece za školu, a kako bi u tome bile što uspješnije trebale bi obuhvatiti što više djece u svoje programe koji potiču misaone procese, potaknuti aktivno učenje i inicijativnost djece (Čudina-Obradović, 2008).

Kao što je ranije navedeno, spremnost za školu vrlo je širok koncept s mnogo različitih aspekata, stoga se može mjeriti na različite načine, a svrha njegova mjerenja je utvrđivanje dječjih sposobnosti relevantnih za daljnje školovanje (Jandrić, 2012). Vrijednost mjerenja spremnosti za školu je u tome što može pomoći identificirati djetetove domene nižeg razvoja na kojima je potrebno raditi do upisa u školu, što mlađa djeca imaju mogućnost ranijeg upisa u školu ukoliko se pokažu razvojno spremnima te što informacije o spremnosti budućih učenika pomažu učiteljima pri formiranju razreda i nastavnih aktivnosti (Grbić i sur, 2013). Različite institucije služe se različitim mjerama spremnosti za školu, neki dječji vrtići i osnovne škole koriste testove konstruirane posebno za mjerenje spremnosti za školu, drugi koriste razvojne testove, testove inteligencije ili različite improvizirane testove, upitnike, a ponekad i neformalna opažanja djece (Jandrić, 2012). Što se tiče testova spremnosti za školu, prema Carlton i Winsleru (1999) oni se mogu podijeliti u dvije kategorije, na one koji mjere razvojne

miljokaze i na one koji mjere akademska znanja i vještine, a postoji treća vrsta testova koja predstavlja kombinaciju dvaju prethodnih. Najpopularniji testovi u SAD-u koji pripadaju ranije navedenim kategorijama su Test spremnosti za školu Gesell (eng. *Gesell School Readiness Test*) koji mjeri razvojne miljokaze i Metropolitanski test spremnosti (eng. *Metropolitan Readiness Test*) koji mjeri akademska znanja (Aiona, 2005). Iako su najpopularniji, mnoga istraživanja pokazuju da nemaju dovoljnu razinu pouzdanosti i valjanosti kako bi se na temelju njih donosile odluke o odgodi upisa u školu te je njihova prediktivna vrijednost kasnijeg uspjeha niska (Carlton i Winsler, 1999). Testovi koje različite države primijenjuju u praksi uvelike ovise o samom kurikulumu pa tako postoje testovi crtanja matematičkih oblika i svakodnevnih objekata, Goodenough test crteža čovjeka, Bender Gestalt test koji mjeri vidno motornu integraciju i mnogi drugi. Ponekad testovi spremnosti za školu uključuju mjere vokabulara, matematičkih koncepata i slaganje kocaka koji podsjećaju na Wechslerov test inteligencije za djecu (Jandrić, 2012). U Hrvatskoj jedan od najpoznatijih je Test spremnosti za školu (TSS) (Vizek-Vidović i sur, 1995) koji mjeri numeričke i grafomotoričke sposobnosti, opće znanje i percepciju predškolaca. Hrvatski Test spremnosti za školu u istraživanju Jandrić (2012) pokazao je dobru prediktivnu valjanost, a posebno njegov numerički subtest koji je objašnjavao nešto više od 25% varijance ocjena iz matematike, prirode, hrvatskog jezika i geografije u 5. i 6. razredu osnovne škole. Zanimljiv nalaz iz istog istraživanja je da grafomotorički subtestovi TSS-a bolje predviđaju ocjenu iz matematike od numeričkog subtesta te je autorica taj nalaz objasnila specijalnim sposobnostima koje grafomotorički subtestovi mjere, a koje su ključne u području geometrije. S obzirom na to da svaki test koji mjeri spremnost za školu uključuje drugačiju definiciju spremnosti za školu u odnosu na druge testove, a na državnoj razini ne postoji usuglašenost oko korištenja određenih mjera procjene pripremljenosti djece za školu vrlo je teško donositi odluke o programima koji bi unaprijedili prijelaz djece iz vrtića u školu. Uz sve nedostatke testova spremnosti za školu, prednosti postojanja prikladnih i sveobuhvatnih mjera procjene puno su veće jer doprinose poboljšanju ranog obrazovanja koje uvelike određuje daljnji razvoj djece (Aiona, 2005).

#### *Uloga roditelja u razvoju djetetovih sposobnosti i vještina*

Roditelji, osim što čine ključnu komponentu dječje spremnosti za školu, kao što je ranije navedeno, također čine primarnu djetetovu okolinu kroz koju se ono akademski socijalizira. To znači da se djeca najprije u svojoj okolini susreću s roditeljskim vjerovanjima, ponašanjima i očekivanjima vezanim uz obrazovanje (Puccioni i sur, 2019). Akademska socijalizacija ne označava samo susretanje djeteta s roditeljskim obrazovnim očekivanjima, već kroz tu vrstu

socijalizacije roditelji direktno oblikuju dječja ponašanja, stavove i vještine povezane s obrazovanjem. Načini na koje roditelji utječu na svoju djecu u akademskom smislu može se svrstati u dvije velike kategorije: „što roditelji rade“ i „što roditelji jesu“ (Taylor i sur, 2004). Prva kategorija, odnosno ono što roditelji rade, a oblikuje njihovu djecu većim dijelom podrazumijeva roditeljske stilove i način na koji uspostavljaju disciplinu, što je važno jer postupci poput kažnjavanja mogu imati dugoročne negativne posljedice, između ostalog i na školska postignuća. U istu tu kategoriju pripada i poticajno okruženje za učenje kod kuće, kao što je pružanje stimulativnih sadržaja poput knjiga, uključivanje u aktivnosti poticanja razvoja jezika i govora, stimulirajuće igre i igračke, kvalitetna komunikacija s djetetom i slično. Istraživači posebnu pozornost pridaju tranzicijskim praksama roditelja koje označavaju sva specifična ponašanja roditelja koja pripremaju dijete za formalno obrazovanje. Uz sve navedeno, još jedna važna stavka toga što roditelji rade, a utječe na akademsku socijalizaciju djece nešto kasnije je i roditeljska uključenost u djetetovo obrazovanje (Taylor i sur, 2004). Jedna od najvažnijih i najistraživanijih tranzicijskih praksi roditelja je kvaliteta i brojnost jezičnih aktivnosti i aktivnosti opismenjavanja djece pa su se tako pričanje priča, pjevanje pjesmica ili pisanje dječjih priča pokazale kao pozitivan poticaj usvajanja jezičnih vještina i čitanja kod djece. Osim jezičnih, roditelji mogu potaknuti razvoj matematičkih vještina pa se tako pokazalo da djeca koja su češće uključena u aktivnosti poput brojanja, prepoznavanja oblika i igranja društvenih igara imaju razvijenije numeričke vještine (Puccioni, 2015). Općenito gledano bilo koja od gore navedenih aktivnosti i mnoge slične zapravo potiču razvoj djeteta u svim akademskim područjima (Puccioni i sur, 2019). Spremnost za školu ne određuju samo akademske sposobnosti kako je i ranije navedeno, već i socioemocionalne vještine djeteta. Intenziviranjem tranzicijskih praksi što se više bliži prijelaz djeteta iz vrtića u školu, roditelji povećavaju svoj angažman i osjetljivost prema djetetu što potiče djetetov emocionalni razvoj i samoregulaciju. Tako na primjer roditelji koji kvalitetno komuniciraju svoja očekivanja od djeteta i njegovih školskih postignuća na taj način razvijaju djetetove socijalne vještine, emocionalno zdravlje i mogućnost samoregulacije (Puccioni i sur, 2019).

Sljedeća je kategorija prema Taylor i suradnicama (2004) ono što roditelji jesu i kako to utječe na akademsku socijalizaciju djece pa se tu najčešće spominju socioekonomski i kulturni utjecaji, kognicije roditelja o obrazovanju te njihovo osobno iskustvo obrazovanja. Jako puno istraživanja bavilo se povezanosti sociodemografskih varijabli roditelja s dječjim razvojem sposobnosti, uspjehom, spremnosti za školu i sličnim konstruktima. Socioekonomski status utječe na gotovo sve aspekte života pa tako i na kvalitetu obrazovanja. Mnoga istraživanja

potvrđuju povezanost dječje spremnosti za školu s visinom obiteljskih prihoda i radnim statusom roditelja (Lemelin i sur, 2007). Do te povezanosti dolazi zbog toga što se obitelji nižeg socioekonomskog statusa manje uključuju u aktivnosti vezane uz obrazovanje djeteta, odnosno u aktivnosti koje razvijaju jezik, pismenost i numeričke vještine kod djece. Roditelji višeg socioekonomskog statusa, osim što se češće upuštaju u poticajne aktivnosti s djecom, imaju i pozitivnija uvjerenja o spremnosti za školu, odnosno smatraju važnim da djeca steknu određene sposobnosti i vještine prije nego što krenu u školu (Puccioni i sur, 2019). Još jedan aspekt sociokulturalnih utjecaja svakako je i obrazovanje roditelja koje se pokazalo značajno povezano s dječjim vještinama, sposobnostima, a u konačnici i spremnosti za školu. Roditelji višeg stupnja obrazovanja pružali su poticajniju okolinu i imali kvalitetnije interakcije s djecom te njihovi predškolci u odnosu na predškolsku djecu roditelja niskog stupnja obrazovanja postižu značajno više rezultate na testu spremnosti za školu (Marjanović Umek i sur, 2008). S druge strane kognicije roditelja o obrazovanju podrazumijevaju njihovo mišljenje, stavove i očekivanja (Taylor i sur, 2004), a roditeljski stavovi koji se oblikuju pod utjecajem okoline direktno određuju njihovo ponašanje, na primjer odgojne postupke (Sunko, 2008). Roditeljska očekivanja od djece u vidu njihovih akademskih postignuća, stupnja dostignutog obrazovanja i obrazovnih aspiracija vrlo su jasno u mnogobrojnoj literaturi povezana sa stvarnim školskim uspjesima i obrazovnim postignućima djece (Wentzel, 1998). S obzirom na velik utjecaj roditeljskih očekivanja na dijete, bilo je od interesa istraživača objasniti na koji način roditelji oblikuju svoja očekivanja od djetetova školovanja. U istraživanju Wentzel (1998) rezultati su pokazali da se težnja roditelja visokom školskom uspjehu djece može djelomično pripisati visokim vrednovanjem akademskog uspjeha općenito, vjerovanjem da je inteligencija podložna promjenama, višim očekivanjima od djece i smatranje vlastitih sposobnosti podučavanja učinkovitima. U usporedbi s prethodnim čimbenicima utjecaja roditelja na dječje obrazovanje i uspjeh, prijenosom roditeljskih stavova o obrazovanju na djecu bavilo se nešto manje istraživanja. Nalazi su uglavnom konzistentni te postoji značajna povezanost između roditeljskih i dječjih stavova o školovanju (Cook i Jennings, 2016; Francis i Archer, 2005), a što se tiče predviđanja stvarnog uspjeha djece na temelju roditeljskog vrednovanja obrazovanja postoje određene tendencije višeg obrazovnog stupnja one djece čiji roditelji više vrednuju obrazovanje (Agupusi, 2019).

#### *Roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu*

Koliko god se roditeljska uvjerenja o spremnosti djeteta za školu činila manje važnima od stručnog mišljenja psihologa u vrtiću ili odgojitelja i dalje su roditelji donositelji glavne

odluke o tome kad će dijete krenuti u školu, odnosno s koliko godina (Kim i sur, 2005). U Hrvatskoj roditelji mogu tražiti prijevremeni upis, a isto tako i odgodu upisa uz odgovarajuću dokumentaciju kojom se obrazlaže takva odluka (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2012). Na taj se način može dogoditi da se djeca u 1. razredu osnovne škole razlikuju i do 15 mjeseci što odmah povećava razlike u uspješnosti djece (Čudina-Obradović, 2008). Također, roditelji su djetetu prvi „učitelji“ i one vještine i sposobnosti koje smatraju važnima za djetetov prelazak u formalno obrazovanje vrlo vjerojatno će oblikovati njihove odgojne postupke i tranzicijske prakse. Ne samo da će roditelji dijete učiti onim vještinama za koje vjeruju da su važna, već ta uvjerenja diktiraju stupanj i kvalitetu angažmana roditelja s djecom u svrhu razvoja željenih vještina (Barbarin i sur, 2008). Vjerovanja roditelja o tome što znači da je dijete spremno za školu mogu se podijeliti na vjerovanja u „spremnost za školu“ ili u „spremnost za učenje“. Uvjerenje o „spremnosti za školu“ odnosi se na to da dijete mora ovladati određenim predakademske vještinama prije nego što krene u osnovnu školu. S druge strane „spremnost za učenje“ odnosi se na vjerovanje da biološki razvoj, odnosno sazrijevanje određuje sposobnost savladavanja školskih vještina učenja pa roditelji često misle da čekanje dodatnih godinu dana do upisa u školu dopušta djetetu da sazrije (Kim i sur, 2005). Roditelji svoja uvjerenja stvaraju na temelju raznih informacija iz okoline stoga je korisno osvrnuti se i na istraživanja i politike koje oblikuju javno mišljenje (Barbarin i sur, 2008). U SAD-u je Panel nacionalnih obrazovnih ciljeva postavio pet dimenzija spremnosti za školu, a to su fizičko zdravlje i motorički razvoj, socioemocionalni razvoj, pristupi učenju, jezične sposobnosti i opće znanje (Barbarin i sur, 2008; Puccioni, 2018; Puccioni 2015). Republika Hrvatska s druge strane nema jednoznačno određen postupak utvrđivanja spremnosti djeteta za školu već se spominje utvrđivanje psihofizičke spremnosti od strane stručnog tima koji uključuje liječnika školske medicine, stručne suradnike zaposlene u školi, učitelja hrvatskog jezika i učitelja razredne nastave (Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava, 2014). Uzevši u obzir različite filozofije i prakse utvrđivanja dječje spremnosti očekivano je da će kod roditelja postojati određena neslaganja u tome koje su sposobnosti važnije od drugih pri prijelazu iz vrtića u školu (Kim i sur, 2005).

Mnoga različita istraživanja pokazuju da se roditeljska uvjerenja o spremnosti djeteta za školu razlikuju prema razini primanja, stupnju obrazovanja, etnicitetu i imigrantskom porijeklu (Kim i sur, 2005). Generalno roditelji su smatrali važnima akademske sposobnosti i socijalne vještine (Diamond i sur, 2000; Kim i sur, 2005; Sawyer i sur, 2022; West i sur, 1993). Prema stupnju obrazovanja, u nekim istraživanjima postoje razlike u vrednovanju spremnosti



za školu, tako da roditelji nižeg obrazovanja više vrednuju akademske sposobnosti od roditelja višeg završenog obrazovanja, dok socijalne vještine svi roditelji vrednuju vrlo važnima (West i sur, 1993). Također, u istraživanju Kim i suradnika (2005) pokazalo se da akademske sposobnosti najniže vrednuju obrazovaniji, stariji i imućniji roditelji. S druge strane u nekim istraživanjima svi roditelji vrednuju podjednako oba aspekta spremnosti za školu i to u smjeru da su i akademske sposobnosti i socijalne vještine vrlo važne (Diamond i sur, 2000; Piotrkowski i sur, 2000). Što se tiče radnog statusa roditelja, u istraživanju Barbarina i suradnika (2008) zaposleni roditelji više su vrednovali sve aspekte spremnosti za školu nego nezaposleni roditelji. U usporedbi s uvjerenjima o spremnosti za školu učitelja, roditelji općenito smatraju sve vještine i sposobnosti važnijima nego učitelji, a posebno akademske sposobnosti koje učitelji ne smatraju važnima kako bi djeca bila spremna za školu (Piotrkowski i sur, 2000; West i sur 1993). Na uzorku roditelja u Hrvatskoj istraživačice Hadel i Pergar (2018) provjeravale su mišljenje roditelja o najvažnijim zadacima predškolskog obrazovanja te se pokazalo da su socijalne vještine ključne kompetencije koje roditelji smatraju da djeca trebaju usvojiti tijekom pohađanja vrtića. Zanimljivo je da su također visoko vrednovali pripremu djece za školu u sklopu predškolskog obrazovanja, ali su akademske sposobnosti poput čitanja i brojanja vrednovali relativno manje važnima. I u tom istraživanju postojale su razlike među roditeljima s obzirom na stupanj obrazovanja pa su tako niže obrazovani roditelji smatrali važnijim kompetencije čitanja, pisanja, brojanja i socijalne kompetencije u odnosu na roditelje višeg stupnja obrazovanja te im je bilo važnije da dijete u vrtiću nauči zaštititi samo sebe. Još jedno istraživanje na hrvatskom uzorku provela je istraživačica Vekić-Kljajić (2016) koju je zanimao stav roditelja o ključnim kompetencijama predškolske djece za daljnji uspjeh. Dobiveni rezultati bili su da roditelji smatraju da su matematičke i prirodoslovne kompetencije predškolske djece najvažnije za daljnje školovanje i uspjeh te su odmah nakon toga bile socijalne i građanske kompetencije, a zanimljivo je spomenuti da su se digitalne kompetencije našle na posljednjem mjestu po važnosti. Analizirajući stručnu spremu roditelja, oni s visokom stručnom spremom više su podržavali razvoj matematičkih i prirodoslovnih kompetencija od onih sa srednjom stručnom spremom.

#### *Stavovi roditelja o obrazovanju*

Stavovi roditelja o obrazovanju dio su kategorije onoga što roditelji jesu, a utječu na način na koji roditelji socijaliziraju svoju djecu u akademskom području kao što je već ranije prikazano. Taylor i suradnici (2004) smatraju kako je roditeljski stav o obrazovanju djelomično produkt njihovog individualnog iskustva sa školovanjem, a djelomično posljedica

karakteristika okoline u kojoj se nalaze. Prijenos stava o školovanju s roditelja na dijete odvija se na način da roditelji koriste specifična ponašanja kako bi akademski socijalizirali dijete, a ta ponašanja se razlikuju ovisno o stavu kojeg roditelji imaju prema obrazovanju. Dakle, stručnjaci zaključuju da se roditeljska očekivanja u pogledu školskog uspjeha prevode u bolji akademski uspjeh djece, pritom naglašavajući važnost roditeljskih stavova u oblikovanju ranih dječjih iskustava u školi (Taylor i sur, 2004). Za razliku od samih stavova, obrazovne težnje roditelja predstavljaju ciljeve i želje koje oni imaju za buduća obrazovna postignuća djece, odnosno ono čemu se nadaju da će djeca postići te su one često stabilne kroz vrijeme. Dok se s druge strane, očekivanja od obrazovanja djeteta mijenjaju kako dijete odrasta i roditelj ima informacije o stvarnom akademskom uspjehu djeteta. No, sve navedene komponente međusobno su povezane i pripadaju psihologiji roditelja, odnosno skrbnika koja uz još dvije dimenzije čini obiteljsko mikrokruženje djeteta kroz koje se često proučava djetetov razvoj (Stratiki i Petrogiannis, 2020). Stavovi i vrijednosti koji čine roditelja i odgojni postupci koje roditelj koristi međusobno su dosljedni i ovise jedno o drugome, stoga su nalazi o tome da se adekvatnim edukacijskim programima, roditeljski odgojni stavovi mogu mijenjati vrlo pozitivni i imaju vrijedne praktične implikacije (Sunko, 2008).

Istraživanja roditeljskih stavova o obrazovanju i školovanju, kao što se može i pretpostaviti, generalno pokazuju da većina roditelja visoko vrednuje školovanje i važno im je da njihovo dijete dobije što kvalitetnije obrazovanje (Cook i Jennings, 2016; Francis i Archer, 2005; Lam, 2006). Što se tiče sociodemografskih prediktora roditeljskih stavova o obrazovanju, najčešće su istraživane razlike u vrednovanju obrazovanja na temelju etničke ili rasne pripadnosti. U istraživanju Francis i Archera (2005) roditelji kineskog podrijetla u većoj mjeri izražavaju intrinzičnu vrijednost obrazovanja, dok na primjer Jamajčani na obrazovanje više gledaju kao na sredstvo za daljnji uspjeh u životu (Cook i Jennings, 2016). Također, u jednom istraživanju stavova korejskih roditelja pokazalo se da im je obrazovanje izrazito važno, kao i uspjeh njihove djece, no isto tako i da su pretjerano uključeni u njihovo školovanje te da su skloni stvarati pritisak djeci radi ostvarivanja što boljih školskih postignuća (Yang i Shin, 2008). Ni stupanj obrazovanja roditelja, ni zaposlenje nisu se zasebno pokazali značajnim u objašnjenju navedenih stavova, no socioekonomski status jest i to na način da roditelji viših društvenih slojeva imaju pozitivnije stavove o obrazovanju, ali važno je napomenuti da je ta razlika bila niska (Cook i Jennings, 2016). Kad se promatraju očekivanja i težnje roditelja o obrazovanju vlastite djece, socioekonomski status gubi svoju ulogu te se pokazalo da roditelji bez obzira na podrijetlo, materijalni status i stupanj obrazovanja žele najbolje moguće

školovanje za svoje dijete kao sredstvo za društvenu mobilnost (Strataki i Petrogiannis, 2020). Nadalje, obrazovne težnje roditelja koje imaju za svoju djecu značajno djeluju na specifična ponašanja roditelja prema djeci (Yang i Shin, 2008). Također, i djeca i roditelji pokazuju slaganje s tim da vrijednost koju roditelji pridaju obrazovanju djeluje na vrijednosti obrazovanja kod djece (Cook i Jennings, 2016). U jednom istraživanju na adolescentima roditeljski stavovi i vrijednosti nisu bili povezani sa specifičnim roditeljskim ponašanjima, već su bili u direktnoj vezi sa stavovima i vrijednostima koje adolescenti pridaju školovanju. Autori pretpostavljaju da adolescenti već u toj dobi imaju stabilna i kristalizirana očekivanja od svojih akademskih postignuća te smatraju da roditelji snažnije djeluju na školska postignuća djece ranije tijekom školovanja (Jodl i sur, 2001). Iz nalaza navedenih istraživanja može se očekivati generalno pozitivan stav roditelja o obrazovanju, no o povezanosti stava s drugim sociodemografskim varijablama teško je izvesti konačan zaključak s obzirom na prikaz podijeljenosti rezultata.

Zaključno, nakon pregleda različitih istraživanja koja uključuju koncepte ključne za ovo istraživanje potrebno je prikazati odnose među njima te mogućnosti predviđanja rezultata spremnosti djece za školu na temelju roditeljskih stavova o obrazovanju i uvjerenja o spremnosti za školu. Sukladno prikazanim nalazima i očekivanjima, roditeljska uvjerenja o tome koje vještine su važne za spremnost djeteta za školu značajno su predviđala dječja akademska postignuća na početku osnovne škole (Puccioni, 2015; Puccioni, 2018). Također su značajno predviđala vještine djece i to na način da roditelji koji socijalne vještine stavljaju na prvo mjesto imaju djecu s razvijenijim socijalnim vještinama, a djeca onih koji smatraju da su važnije akademske sposobnosti bila su bolja u općem znanju, vokabularu i numeričkim sposobnostima (Barabarin i sur, 2008). Sličan rezultat dobili su i Joe i Davis (2009) u čijem istraživanju su roditeljska uvjerenja o važnosti stjecanja akademskih sposobnosti prije polaska u školu bila značajan prediktor rezultata djece na testovima čitanja i matematike. Iako se prediktor uvjerenja pokazao statistički značajnim valja napomenuti kako su beta vrijednosti bile umjerene do niske, odnosno kretale su se oko vrijednosti 0,1. Jedno od rijetkih istraživanja koje je u analizi obuhvatilo roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu i konkretne mjere dječje spremnosti za školu dokazalo je pozitivnu povezanost između dva navedena konstrukta te mogućnost predviđanja dječjih rezultata na temelju roditeljskih uvjerenja, premda su rezultati koeficijenata bili niski (Baldwin, 2011). Najnovije istraživanje pokazalo je da su roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu bila pozitivno povezana s akademskim pokazateljima dječje spremnosti za školu te su čak bolje predviđala akademske sposobnosti od praktične uključenosti roditelja kod kuće (Puccioni i sur, 2022). Najbolje objašnjenje mehanizma djelovanja

roditeljskih uvjerenja na dječje sposobnosti uključuje roditeljske tranzicijske prakse kojima pripremaju dijete za školu te se pokazalo da se roditelji snažnijih uvjerenja o važnosti stjecanja određenih sposobnosti više uključuju u aktivnosti s djecom kojima se te sposobnosti razvijaju (Puccioni, 2018). Druga istraživanja nisu pokazala značajnu povezanost između roditeljskih uvjerenja o važnosti akademskih sposobnosti i dječjih postignuća (Richman i Rescorla, 1995), a pokazalo se da ni uvjerenja nisu uvijek nužno povezana s tranzicijskim praksama roditelja (Kim i sur, 2005).

U odnosu na istraživanja roditeljskih uvjerenja o spremnosti djece za školu, stavovi o obrazovanju općenito nisu toliko istraženi u ovom kontekstu. Jedno kvalitativno istraživanje bavilo se prikazom dvije, prema svim sociodemografskim varijablama, jednake obitelji te su analizirane razlike u stupnju obrazovanja djece iz tih obitelji ovisno o stavu roditelja o obrazovanju. U jednoj obitelji obrazovanje se vrednovalo više nego u drugoj te se pokazalo da se taj stav roditelja prenosio na djecu tako da su djeca iz obitelji višeg vrednovanja školovanja postigla viši stupanj obrazovanja (Agupusi, 2019). Sama postignuća djece tijekom osnovne škole pokazala su se značajno povezanim sa stavovima roditelja o obrazovanju. Skupina roditelja čija djeca su postizala najviša postignuća češće je smatrala da postoji veći pritisak za školskim uspjehom, imala je viša očekivanja od djece u smjeru da će kasnije pohađati fakultet, naglašavali su akademski uspjeh od rođenja i uključivali se u akademske aktivnosti s djecom. Zanimljivo je da je skupina roditelja djece s najnižim postignućima bila najzadovoljnija obrazovanjem kojeg njihova djeca dobivaju, no visok akademski uspjeh im nije bio prioritet. Također posljednja skupina roditelja bila je više zainteresirana za dječji osobni rast i razvoj karaktera te je više vrednovala ne-akademske zahtjeve škole (Jacobs i Harvey, 2005). Isto tako, roditeljska percepcija generalnog uspjeha djece u školi bila je značajno povezana s roditeljskim očekivanjima i aspiracijama od obrazovanja te se dječji uspjeh mogao značajno predviđati na temelju očekivanja i aspiracija roditelja (Areepattamannil i Lee, 2014). Što se tiče konkretnih rezultata djece na testu spremnosti za školu, pokazalo se da je jedan njihov važan obiteljski prediktor bio majčinsko očekivanje od obrazovanja djeteta, no mjera očekivanja podosta se razlikovala od mjere stava o obrazovanju koja je korištena u ovom istraživanju, stoga je potrebno oprezno interpretirati rezultate tog istraživanja (Hess i sur, 1984). Suprotni nalazi dobiveni su u istraživanju Vrdoljak (2020) gdje opći stavovi roditelja o obrazovanju, o obrazovanju djeteta, o školi i postignuću nisu bili značajno povezani sa stvarnim školskim uspjehom djeteta.

Uzevši u obzir sve nalaze dobivene u prijašnjim istraživanjima može se očekivati da će u ovom istraživanju roditelji relativno visoko vrednovati sve čestice pokazatelja spremnosti za školu. Isto tako, može se očekivati da će djeca roditelja kojima je važno da dijete ima određene sposobnosti i vještine prije no što krene u školu ostvarivati nešto bolje rezultate na Testu spremnosti za školu te da će se ti rezultati moći predvidjeti na temelju roditeljskih uvjerenja. Također se očekuje blaga povezanost stavova roditelja o obrazovanju s dječjom spremnosti za školu u smjeru da roditelji koji pozitivnije vrednuju obrazovanje imaju djecu koja ostvaruju bolje rezultate na Testu spremnosti za školu. S obzirom na manjak istraživanja koja uključuju koncept stavova o obrazovanju i dječje spremnosti za školu te su mjere roditeljskih stavova vrlo različite u odnosu na skalu u ovom istraživanju očekivanja za odnose ovih varijabli treba razmotriti oprezno. Ovo istraživanje pružit će širi pogled na djelovanje roditeljskih stavova i uvjerenja na dječju spremnost za školu te produbiti dosadašnje nalaze i donijeti informacije o roditeljima i predškolicima na području Zagreba.

## **CILJEVI I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA**

Cilj ovog istraživanja je opisati odnos između stupnja obrazovanja i radnog statusa roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti djece za školu i stavova o obrazovanju te dječjih rezultata na Testu spremnosti za školu i duljine boravka u vrtiću. Na temelju dosadašnje literature postavljeni su sljedeći istraživački problemi i hipoteze:

Problem 1: Opisati povezanost dječjih rezultata na Testu spremnosti za školu s njihovom duljinom pohađanja vrtića u godinama i duljinom boravka u vrtiću u satima, obrazovanjem i radnim statusom roditelja, roditeljskim stavovima o obrazovanju i uvjerenjima o spremnosti djece za školu.

H1: Djeca koja su krenula ranije u vrtić i dulje ostaju u njemu dnevno ostvarivat će bolje rezultate na Testu spremnosti za školu.

H2: Djeca čiji roditelji su višeg stupnja obrazovanja i zaposleni su ostvarivat će bolje rezultate na Testu spremnosti za školu.

H3: Djeca čiji roditelji imaju uvjerenja da bi djeca trebala znati i moći više toga prije polaska u školu ostvarivat će bolje rezultate na Testu spremnosti za školu.

H4: Djeca čiji roditelji imaju pozitivnije stavove o obrazovanju ostvarivat će bolje rezultate na Testu spremnosti za školu.

Problem 2: Opisati kombinirani doprinos obrazovanja roditelja, stavova o obrazovanju, uvjerenja o spremnosti djece za školu te duljine boravka u vrtiću pri objašnjavanju rezultata djece na Testu spremnosti za školu.

H5: Duljina djetetova boravka u vrtiću, obrazovanje roditelja, stavovi o obrazovanju i uvjerenja o spremnosti djece za školu statistički će značajno predviđati rezultate na Testu spremnosti za školu.

## **METODA**

### *Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo 149 roditelja predškolske djece koja pohađaju jedan od tri izabrana dječja vrtića na području grada Zagreba. U uzorku roditelja njih 119 (79,9%) su bile majke, 28 (18,8%) očeva te je za dvoje djece upitnik ispunjavao poseban skrbnik (1,3%). Dob djece predškolaca čiji su roditelji bili sudionici istraživanja kretala se od 5 do 7 godina, s tim da je najveći postotak šestogodišnjaka (87,9%), odnosno njih 131, zatim 6,7% sedmogodišnjaka, odnosno njih 10 i 8 petogodišnjaka (5,4%). Od 149 djece u uzorku, njih 125 živi s oba roditelja, a 22 ih živi s majkom te 2 sa skrbnikom. Radilo se o prigodnom uzorku roditelja.

### *Instrumenti*

Prije ispunjavanja skala stavova i uvjerenja roditelji su odgovarali na pitanja o svom djetetu, kad je rođeno, koliko dugo pohađa vrtić u godinama te dnevno u satima i s kim dijete stanuje. Zatim su odgovarali na pitanja o sebi i drugom roditelju, tko ispunjava upitnik te koji su završeni stupanj obrazovanja i radni status majke i oca.

### *Skala roditeljskih uvjerenja o dječjoj spremnosti za školu*

Prvi instrument koji se koristio u ovom istraživanju bila je Skala roditeljskih uvjerenja o dječjoj spremnosti za školu (*Parents' school readiness beliefs*) (NHES, 1993). Ta je skala sastavljena u sklopu Upitnika spremnosti za školu koji je dio velikog longitudinalnog istraživanja NHES u SAD-u. Navedeni je upitnik javno dostupan te je prije korištenja preuzet i preveden na hrvatski jezik. Skala roditeljskih uvjerenja u ovom istraživanju sastoji se od 7 čestica na kojima roditelj procjenjuje koliko smatra da je važno da dijete može npr. brojati do 20, čekati na red ili služiti se bojcama i kistovima prije nego što krene u školu. Pomoću čestica

ove skale nastoji se procijeniti percepcija roditelja o važnosti određenih predškolskih vještina i drugih ponašanja vezanih uz školsko okruženje kod njihove djece prije nego što su krenula u osnovnu školu. Odgovori su u rasponu od 1 – Sasvim nevažno, do 5 – Izrazito važno. Ukupan rezultat dobiva se zbrajanjem svih odgovora, a faktorskom analizom u istraživanju Joe i Davis (2009) dobivena su dva različita faktora, akademske sposobnosti i socijalne vještine koji će se uz ukupan rezultat koristiti u ovom istraživanju. Pouzdanost ove skale pokazala se zadovoljavajućom s iznosom Cronbach alfa koeficijenta od 0.81 (Kim i sur, 2005). Na ovom uzorku Cronbach alfa koeficijent iznosio je 0,82 što se također smatra zadovoljavajućom pouzdanošću skale. Prevedena skala nalazi se u prilogu rada (Prilog broj 1).

#### *Skala roditeljskih stavova o obrazovanju*

Drugi instrument korišten u ovom istraživanju je Skala roditeljskih stavova o obrazovanju (*Parents' value of education scale*) (Cook i Jennings, 2016). Autori skale prvotno su konstruirali 21 česticu, no faktorskom analizom izlučeno je konačnih 15 čestica. U ovom istraživanju korišteno je 12 čestica, dok preostale 3 nisu odgovarale zbog pretpostavke originalne skale da djeca roditelja koji sudjeluju u istraživanju već pohađaju osnovnu školu. Ovom se skalom mjere vrijednosti koje roditelji pridaju obrazovanju vlastite djece, s tim da se većina čestica odnosi na instrumentalnu vrijednost u odnosu na intrinzičnu. Roditelji rangiraju odgovore poput „Nijedna žrtva nije prevelika kako bi moje dijete dobilo obrazovanje,“ i „Slati djecu u školu je gubitak vremena“ na Likertovoj skali od 1 – U potpunosti se ne slažem, do 5 – U potpunosti se slažem. Ukupan rezultat na skali dobiva se zbrajanjem svih čestica, s tim da je posljednjih šest čestica potrebno rekodirati jer su postavljene u negativnom smjeru. Pouzdanost Skale roditeljskih stavova o obrazovanju u ovom istraživanju pokazala se zadovoljavajućom te Cronbach alfa koeficijent iznosi 0,71. U prilogu rada nalazi se primjerak ove skale. (Prilog broj 2)

#### *Test spremnosti za školu*

Posljednji instrument čiji rezultati su korišteni u ovom istraživanju je Test spremnosti za školu TSS (Vlahović Štetić i sur, 1994). TSS je proveden od strane psihologinja u dječjim vrtićima na generaciji predškolaca te su na korištenje za ovo istraživanje dobiveni rezultati svakog djeteta na pojedinoj subskali. Ovaj test mjeri spremnost za školu kroz 5 različitih subtestova, a prvi od njih je perceptivni test (TSS-P) koji kod djece mjeri vidnu percepciju, koja ima važnu ulogu pri učenju čitanja i pisanja. Test poznavanja činjenica (TSS-Č) mjeri količinu usvojenih znanja, koja olakšavaju usvajanje apstraktnog gradiva u osnovnoj školi. Test spajanja točaka (TSS-T) i test precrtavanja (TSS-C) su grafomotorički testovi. Ta dva testa najviše su

povezana s vještinom pisanja. Posljednji, numerički test (TSS-N) mjeri sposobnosti zbrajanja i oduzimanja, kao i rješavanja jednostavnih problemskih zadataka u matematici. Za svaki subtest psihologinja dodjeljuje odgovarajući broj bodova uz pomoć priručnika. Minimalan broj bodova je 0 za svaki subtest, a maksimalan za TSS-P iznosi 15, za TSS-T 20, za TSS-Č 14, za TSS-C 18 i za TSS-N 10. Test spremnosti za školu primjenjuje se grupno sa 6-10 djece u trajanju od otprilike 50 minuta. Pouzdanost ovog testa pokazala se visokom te Cronbach alfa koeficijent za ukupni rezultat na svim subtestovima iznosi 0,91.

### *Postupak*

Stupanjem u kontakt s pojedinim psiholozima koji rade u dječjim vrtićima na području Zagreba utvrđena su tri vrtića u kojima se Test spremnosti za školu koristi na cijeloj populaciji predškolaca te u kojima su psihologinje pristale sudjelovati u istraživanju. Njih smo zamolili za pristup rezultatima predškolaca na Testu spremnosti za školu, a kojeg su same provele tijekom školske godine. Upitnik za roditelje konstruiran je na način da se primjenjuje papir-olovka metodom. Na prvoj stranici upitnika nalazila se kratka uputa roditeljima koja je sadržavala informacije o kakvom se istraživanju radi i navedeno je da je njihovo sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da su podaci koje ostave povjerljivi i zaštićeni. Također je naveden kontakt studentice na koji se mogu javiti ukoliko imaju dodatna pitanja. Na dnu stranice zatražena je suglasnost roditelja u obliku potpisa da se njihovi podaci na upitniku povezuju s rezultatima njihove djece na Testu spremnosti za školu. Nakon toga su im najprije postavljena sociodemografska pitanja o djetetu, poput dobi djeteta i duljine boravka u vrtiću, a zatim o njihovom statusu obrazovanja i zaposlenosti. Uslijedila je skala o uvjerenjima o spremnosti djece za školu i skala o stavovima o obrazovanju te se na kraju upitnika nalazila zahvala za sudjelovanje. Postupak rješavanja upitnika bio je otprilike od 7 do 10 minuta. Psihologinje u dječjim vrtićima raspodijelile su upitnike prema odgojno-obrazovnim skupinama koje pohađaju predškolci te su odgajateljice svake skupine dijelile upitnike roditeljima i prikupljale ih natrag. Upitnici su u svim dječjim vrtićima zajedno prikupljeni od ožujka do srpnja 2022. godine. Podaci su se upisivali u SPSS program na način da su se dječji rezultati na TSS-u uparivali s odgovorima roditelja. Rezultati djece s odgovorima roditelja uparivali su se preko datuma rođenja djeteta tako da je baza podataka ostala anonimizirana i identiteti sudionika su u potpunosti sačuvani.



## REZULTATI

Podaci prikupljeni ovim istraživanjem analizirani su u statističkom programu *SPSS IBM Statistics 23.0*. U svrhu testiranja postavljenih hipoteza provedene su deskriptivna analiza podataka, korelacijska i regresijska analiza.

Tablica 1. *Deskriptivni pokazatelji psiholoških varijabli i duljine djetetova pohađanja vrtića*

	<i>N</i>	Min	Max	<i>M</i>	<i>SD</i>	Zakrivljenost	Spljoštenost	<i>K-S</i>
Pohađanje vrtića (g)	149	0,0	6,5	4,59	1,378	-1,328	1,804	0,218**
Boravak u vrtiću (h)	149	2,0	10,0	7,44	1,671	-1,646	3,506	0,239**
Spremnost za školu – AS	147	3	15	11,03	2,242	-0,437	0,504	0,123**
Spremnost za školu – SV	146	12	20	17,27	1,935	-0,395	-0,560	0,134**
Spremnost za školu – ukupno	144	19	35	28,30	3,749	-0,264	-0,476	0,085*
Stavovi o obrazovanju	134	27	58	44,05	5,628	-0,224	0,152	0,078
TSS-P	149	2	15	10,90	3,033	-0,613	-0,463	0,173**
TSS-T	149	0	20	13,77	6,828	-0,878	-0,684	0,211**
TSS-Č	149	4	14	11,10	2,082	-1,060	1,640	0,161**
TSS-C	149	0	18	12,81	5,041	-0,784	-0,455	0,197**
TSS-N	149	0	10	7,63	2,372	-1,011	0,672	0,155**
TSS – ukupno	149	6	82	56,26	16,087	-0,745	-0,282	0,147**

Napomena: \*\*  $p < 0,01$ ; \*  $p < 0,05$ ; *K-S* = Kolmogorov – Smirnovljev test normalnosti distribucije; g = u godinama; h = u satima; AS = akademske sposobnosti; SV = socijalne vještine

Pregledom Tablice 1. može se uočiti najprije kako broj sudionika nije jednak za sve varijable. Neki su sudionici preskočili odgovor na pojedino pitanje ili su propustili riješiti jednu od skala, a s obzirom da se radilo o metodi papir-olovka nije bilo mogućnosti kontrole ispunjavanja upitnika. Što se tiče pohađanja vrtića, može se uočiti da je većina djece upisana u vrtić već gotovo 5 godina te da u njemu dnevno borave otprilike 8 sati dnevno. Akademske sposobnosti, kao i socijalne vještine svoje djece prije kretanja u školu, roditelji su procijenili važnima, odnosno rezultati se u prosjeku nalaze iznad teorijske sredine skala. Također, ukupan rezultat na *Skali roditeljskih uvjerenja o spremnosti djece za školu* prate rezultate na subskalama, odnosno roditelji u prosjeku smatraju važnim da njihova djeca imaju određene sposobnosti i vještine prije nego što krenu u školu. Zanimljivo je primijetiti da se na navedenoj skali i njenoj subskali socijalne vještine teorijski minimalni rezultat uvelike razlikuje od

postignutog, za ukupan rezultat to je 7 u odnosu na postignutih 19, a za subskalu iznosi 4 u odnosu na postignutih 12. *Skala roditeljskih stavova o obrazovanju* ima nešto uži totalni raspon od teorijskog, odnosno nije postignuta ni teorijska minimalna, ni maksimalna vrijednost. Aritmetička sredina skale nalazi se u gornjoj polovici teorijskog raspona, odnosno roditelji u prosjeku imaju nešto pozitivnije stavove o obrazovanju. Kod *Testa spremnosti za školu* vidljivo je da su rezultati na svim subtestovima u gornjoj polovici teorijskog raspona. Na varijabli stupnja obrazovanja, 48,3% majki ima visoku stručnu spremu, 14,1% ih je završilo četverogodišnju strukovnu školu te 12,8% trogodišnju strukovnu školu, a najmanje majki u uzorku završilo je samo osnovnu školu, njih 2%. Kod očeva je nešto drugačija raspodjela, 33,1% ih navodi visoku stručnu spremu, četverogodišnju strukovnu školu završilo ih je 25,7%, a trogodišnju 18,2%. Poslijediplomski studij završilo je više majki u uzorku, njih 7,4%, u odnosu na očeve kojih je 4,7%. Pronađen je vrlo visok stupanj zaposlenosti u ovom uzorku, čak 97,2% očeva i 94,6% majki prema navodima trenutno je zaposleno.

U Tablici 1. također se može vidjeti kakva je zadovoljenost uvjeta normalne raspodjele rezultata na pojedinim varijablama. Sve varijable, osim roditeljskih stavova o obrazovanju statistički značajno odstupaju od normalne raspodjele prema Kolmogorov-Smirnovljevom testu. Za varijable stupnja obrazovanja majki on iznosi  $K-S=0,320$  uz  $df=129$  i  $p>0,01$  te za stupanj obrazovanja očeva  $K-S=0,229$  uz  $df=129$  i  $p>0,01$ . Zakrivljenost varijabli pokazala se negativno asimetričnom, odnosno većina rezultata grupira se oko viših vrijednosti. Zakrivljenost za varijablu stupnja obrazovanja majki iznosi  $-0,733$  te za očeve  $-0,094$ . Spljoštenost za varijablu stupnja obrazovanja majki iznosi  $-0,899$  te za očeve  $-1,517$ . Preduvjet normalnosti raspodjela u ovom istraživanju nije zadovoljen pa će se u obzir uzeti kriterij Howella (1997) o asimetričnosti svih varijabli u istom, u ovom slučaju negativnom smjeru te preporuke koje navodi Kline (2016) da su vrijednosti indeksa zakrivljenosti manje od 3, a spljoštenosti distribucije manje od 7 i nastaviti će se s daljnjom statističkom analizom.

Tablica 2. Pearssonovi koeficijenti korelacija među korištenim varijablama i pripadajući brojevi sudionika

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
2	<i>r</i> 0,446** <i>N</i> 149	-													
3	<i>r</i> 0,115 <i>N</i> 149	-0,017													
4	<i>r</i> -0,405** <i>N</i> 149	-0,465**	-0,260**												
5	<i>r</i> -0,065 <i>N</i> 148	-0,082	0,524**	-0,231**											
6	<i>r</i> -0,122 <i>N</i> 144	-0,141	-0,097	0,158	-0,159										
7	<i>r</i> 0,014 <i>N</i> 147	0,059	-0,030	-0,017	-0,147	0,048									
8	<i>r</i> 0,075 <i>N</i> 146	0,169*	-0,008	-0,081	-0,125	0,018	0,583**								
9	<i>r</i> 0,058 <i>N</i> 144	0,131	-0,017	-0,061	-0,151	0,007	0,907**	0,872**							
10	<i>r</i> 0,060 <i>N</i> 134	-0,017	-0,123	0,088	-0,251**	0,152	0,328**	0,282**	0,342**						
11	<i>r</i> 0,155 <i>N</i> 149	0,022	0,250**	-0,140	0,247**	0,037	-0,001	-0,122	-0,061	-0,155					
12	<i>r</i> 0,136 <i>N</i> 149	0,041	0,291**	-0,184*	0,337**	0,080	-0,108	-0,032	-0,080	-0,165	0,606**				
13	<i>r</i> 0,097 <i>N</i> 149	-0,054	0,258**	0,017	0,232**	0,011	-0,177*	-0,135	-0,178*	-0,111	0,439**	0,394**			
14	<i>r</i> -0,028 <i>N</i> 149	-0,135	0,222**	-0,050	0,288**	0,005	-0,177*	-0,149	-0,186*	-0,147	0,652**	0,769**	0,340**		
15	<i>r</i> 0,217** <i>N</i> 149	0,054	0,348**	-0,240**	0,294**	0,106	-0,116	-0,155*	-0,155	-0,143	0,595**	0,582**	0,526**	0,476**	
16	<i>r</i> 0,124 <i>N</i> 149	-0,019	0,325**	-0,154	0,355**	0,054	-0,143	-0,123	-0,149	0,183*	0,797**	0,919**	0,566**	0,879**	0,726**

Napomena: \*\* p<0,01; \* p<0,05; 1-pohadanje vrtića u godinama; 2-boravak u vrtiću u satima; 3-obrazovanje majke; 4-radni status majke (1-zaposlena, 2-nezaposlena); 5-obrazovanje oca; 6-radni status oca; 7-spremnost za školu(akademski sposobnost); 8-spremnost za školu(socijalne vještine); 9-spremnost za školu(ukupno); 10-stavovi o obrazovanju; 11-TSS-P; 12-TSS-T; 13-TSS-C; 14-TSS-C; 15-TSS-N; 16-TSS(ukupno)

Tablica 2. prikazuje interkorelacije svih korištenih varijabli. Krenuvši od početka, može se uočiti da djeca koja duže pohađaju vrtić također borave u njemu više sati dnevno i obrnuto. Također, duže pohađaju vrtić i dulje borave u njemu dnevno ona djeca čije majke su zaposlene. Uz to, numerički subtest *Testa spremnosti za školu* značajno je, ali nisko pozitivno povezan s pohađanjem vrtića, što znači da djeca koja su u vrtiću od jasličke dobi postižu nešto bolje rezultate na numeričkom testu od djece koja su krenula u vrtić godinu dana prije upisa u školu. Roditeljska uvjerenja o važnosti socijalnih vještina bila su u niskoj pozitivnoj korelaciji s duljinom boravka u vrtiću što može ukazivati na to da roditelji koji više vrednuju socijalne vještine ostavljaju svoju djecu duže u dječjem vrtiću. Stupanj obrazovanja majke bio je značajno povezan sa svim subtestovima TSS-a, kao i stupanj obrazovanja oca. Majčino obrazovanje imalo je najvišu korelaciju s numeričkim testom, a očevo s ukupnim rezultatom na TSS-u. Što se tiče radnog statusa jedino je majčina zaposlenost bila u niskoj korelaciji s testom spajanja točaka i numeričkim testom. Zanimljivo je primijetiti da je stupanj obrazovanja oca bio u niskoj negativnoj korelaciji sa stavovima o obrazovanju što bi značilo da očevi koji su završili fakultet imaju negativnije stavove o obrazovanju općenito. Akademske sposobnosti i socijalne vještine kao dio spremnosti za školu bile su u niskoj pozitivnoj korelaciji sa stavovima o obrazovanju, bolje rečeno roditelji koji smatraju da je važno da dijete ima razvijene navedene sposobnosti i vještine prije no što krene u školu imaju i pozitivnije stavove o obrazovanju. Roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu bila su vrlo nisko, ali negativno povezana s testom poznavanja činjenica i testom precrtavanja, isto kao i uvjerenja o isključivo akademskim sposobnostima. Uvjerenja o važnosti socijalnih vještina su pak bila nisko negativno povezana s numeričkim testom. Stavovi roditelja o obrazovanju jedino su bili povezani s ukupnim rezultatom na TSS-u i to u negativnom smjeru.

*Predviđanje rezultata na perceptivnom testu*

Tablica 3. Regresijska analiza za predviđanje rezultata na perceptivnom testu ( $N=129$ )

	Nestandardizirani		Standardizirani		
	koeficijenti		koeficijenti		
	Standardna		$\beta$	$t$	$p$
	$B$	pogreška			
Pohađanje vrtića (g)	0,436	0,216	<b>0,197</b>	<b>2,014</b>	<b>0,046</b>
Boravak u vrtiću (h)	-0,207	0,179	-0,113	-1,153	0,251
Stupanj obrazovanja majke	0,383	0,174	<b>0,211</b>	<b>2,196</b>	<b>0,030</b>
Stupanj obrazovanja oca	0,279	0,175	0,159	1,598	0,113
Spremnost za školu - AS	0,174	0,138	0,133	1,258	0,211
Spremnost za školu - SV	-0,135	0,160	-0,089	-0,841	0,402
Stavovi o obrazovanju	-0,063	0,049	-0,117	-1,277	0,204
$R$					0,389
$R^2$					0,151
Prilagođeni $R^2$					0,102
Standardna pogreška					2,840
$F (R)$					3,080**

Napomena: \*\* $p < 0,01$ ; g = u godinama; h = u satima; AS = akademske sposobnosti; SV = socijalne vještine

U Tablici 3. prikazani su rezultati regresijske analize za predviđanje rezultata na perceptivnom testu iz TSS-a uz pomoć duljine pohađanja i boravka u vrtiću, obrazovanja roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu i njihovih stavova o obrazovanju. Iz ovog modela pa i svih sljedećih isključena je varijabla ukupnog rezultata roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu zbog multikolinearnosti sa subskalama ove skale. Varijabla radnog statusa roditelja nije uključena u regresijski model zbog vrlo niskog varijabiliteta, odnosno u cijelom uzorku je svega 8 majki i 4 oca bilo nezaposleno. U ovom regresijskom modelu statistički značajni prediktori rezultata na perceptivnom testu bili su pohađanje vrtića i stupanj obrazovanja majke, s tim da su oba prediktora rubno značajna uz sigurnost od 95%. Sveukupno, navedeni prediktori objašnjavaju 10,2% varijance rezultata na perceptivnom testu. Unatoč nižim rezultatima, model se pokazao statistički značajnim ( $F = 3,080$ , uz  $df_1 = 7$  i  $df_2 = 121$  te  $p < 0,01$ ), što znači da je ponderirana kombinacija navedenih prediktora značajno povezana s rezultatima na perceptivnom testu iz TSS-a.

*Predviđanje rezultata na testu spajanja točaka*

Tablica 4. Regresijska analiza za predviđanje rezultata na testu spajanja točaka (N=129)

	Nestandardizirani		Standardizirani		
	koeficijenti		koeficijenti		
	Standardna		$\beta$	$t$	$p$
	$B$	pogreška			
Pohađanje vrtića (g)	0,919	0,496	0,179	1,853	0,066
Boravak u vrtiću (h)	-0,284	0,411	-0,067	-0,692	0,490
Stupanj obrazovanja majke	0,819	0,400	<b>0,194</b>	<b>2,050</b>	<b>0,043</b>
Stupanj obrazovanja oca	0,931	0,401	<b>0,228</b>	<b>2,321</b>	<b>0,022</b>
Spremnost za školu - AS	-0,318	0,317	-0,104	-1,004	0,317
Spremnost za školu - SV	0,403	0,368	0,115	1,097	0,275
Stavovi o obrazovanju	-0,125	0,112	-0,100	-1,111	0,269
$R$					0,417
$R^2$					0,174
Prilagođeni $R^2$					0,126
Standardna pogreška					6,514
$F (R)$					3,631**

Napomena: \*\* $p < 0,01$ ; g = u godinama; h = u satima; AS = akademske sposobnosti; SV = socijalne vještine

Tablica 4. prikazuje regresijsku analizu za predviđanje rezultata na testu spajanja točaka iz TSS-a uz pomoć duljine pohađanja i boravka u vrtiću, obrazovanja roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu i njihovih stavova o obrazovanju. U ovom modelu statistički značajni prediktori bili su obrazovanje majke i oca, s tim da je obrazovanje majke rubno značajno uz sigurnost od 95%. Sveukupno prediktori objašnjavaju 12,6% varijance rezultata na testu spajanja točaka. Isto kao i u prethodnom modelu, koeficijent multiple korelacije statistički je značajan ( $F = 3,631$ , uz  $df_1 = 7$  i  $df_2 = 121$  te  $p < 0,01$ ), a kod ovog modela uočena je viša standardna pogreška u odnosu na prethodni.

*Predviđanje rezultata na testu poznavanja činjenica*

Tablica 5. Regresijska analiza za predviđanje rezultata na testu poznavanja činjenica (N=129)

	Nestandardizirani		Standardizirani		
	koeficijenti		koeficijenti		
	<i>B</i>	Standardna pogreška	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Pohađanje vrtića (g)	0,223	0,158	0,141	1,414	0,160
Boravak u vrtiću (h)	-0,129	0,131	-0,099	-0,985	0,326
Stupanj obrazovanja majke	0,273	0,127	<b>0,211</b>	<b>2,153</b>	<b>0,033</b>
Stupanj obrazovanja oca	0,111	0,127	0,088	0,868	0,387
Spremnost za školu - AS	-0,145	0,101	-0,155	-1,441	0,152
Spremnost za školu - SV	0,002	0,117	0,002	0,016	0,987
Stavovi o obrazovanju	-0,015	0,036	-0,040	-0,432	0,667
<i>R</i>					0,338
<i>R</i> <sup>2</sup>					0,114
Prilagođeni <i>R</i> <sup>2</sup>					0,063
Standardna pogreška					2,069
<i>F</i> ( <i>R</i> )					2,235*

Napomena: \* $p < 0,05$ ; g = u godinama; h = u satima; AS = akademske sposobnosti; SV = socijalne vještine

U Tablici 5. može se vidjeti regresijska analiza za predviđanje rezultata na testu poznavanja činjenica uz pomoć duljine pohađanja i boravka u vrtiću, obrazovanja roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu i njihovih stavova o obrazovanju. U ovom regresijskom modelu jedini statistički značajan prediktor bio je stupanj obrazovanja majke. Ukupna vrijednost prediktora je takva da objašnjavaju 6,3% varijance rezultata na testu poznavanja činjenica. Za razliku od ostalih modela ovaj koeficijent multiple korelacije pokazao se statistički značajnim na razini značajnosti od 5% ( $F = 2,235$ , uz  $df_1 = 7$  i  $df_2 = 121$  te  $p < 0,05$ ) što je najniže u odnosu na prethodne modele.

*Predviđanje rezultata na testu precrtavanja*

Tablica 6. Regresijska analiza za predviđanje rezultata na testu precrtavanja (N=129)

	Nestandardizirani		Standardizirani		
	koeficijenti		koeficijenti		
	Standardna		$\beta$	$t$	$p$
	$B$	pogreška			
Pohađanje vrtića (g)	0,299	0,374	0,079	0,799	0,426
Boravak u vrtiću (h)	-0,521	0,310	-0,167	-1,682	0,095
Stupanj obrazovanja majke	0,445	0,301	0,143	1,478	0,142
Stupanj obrazovanja oca	0,578	0,302	0,192	1,911	0,058
Spremnost za školu - AS	-0,264	0,239	-0,118	-1,107	0,270
Spremnost za školu - SV	0,101	0,277	0,039	0,364	0,716
Stavovi o obrazovanju	-0,076	0,085	-0,083	-0,893	0,374
$R$					0,368
$R^2$					0,135
Prilagođeni $R^2$					0,085
Standardna pogreška					4,908
$F (R)$					2,701*

Napomena: \* $p < 0,05$ ; g = u godinama; h = u satima; AS = akademske sposobnosti; SV = socijalne vještine

Tablica 6. prikazuje regresijsku analizu za predviđanje rezultata na testu precrtavanja iz TSŠ-a uz pomoć duljine pohađanja i boravka u vrtiću, obrazovanja roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu i njihovih stavova o obrazovanju. Niti jedan prediktor nije se pokazao statistički značajnim u ovom modelu. Bez obzira na to, ukupan regresijski model se i dalje pokazao statistički značajnim ( $F = 2,701$ , uz  $df_1 = 7$  i  $df_2 = 121$  te  $p < 0,05$ ). Ukupna objašnjena varijanca rezultata testa precrtavanja uz pomoć skupa navedenih prediktora iznosi 8,5%. Također kao u modelu s kriterijem testa spajanja točaka, i ovdje je nešto viša standardna pogreška u odnosu na ostale.



*Predviđanje rezultata na numeričkom testu*

Tablica 7. Regresijska analiza za predviđanje rezultata na numeričkom testu ( $N=129$ )

	Nestandardizirani		Standardizirani		
	koeficijenti		koeficijenti		
	<i>B</i>	Standardna pogreška	$\beta$	<i>T</i>	<i>p</i>
Pohađanje vrtića (g)	0,342	0,168	<b>0,196</b>	<b>2,040</b>	<b>0,044</b>
Boravak u vrtiću (h)	-0,018	0,139	-0,012	-0,127	0,899
Stupanj obrazovanja majke	0,368	0,135	<b>0,256</b>	<b>2,721</b>	<b>0,007</b>
Stupanj obrazovanja oca	0,200	0,136	0,144	1,474	0,143
Spremnost za školu - AS	0,023	0,107	0,022	0,212	0,832
Spremnost za školu - SV	-0,202	0,124	-0,168	-1,623	0,107
Stavovi o obrazovanju	-0,025	0,038	-0,059	-0,652	0,516
<i>R</i>	0,427				
$R^2$	0,183				
Prilagođeni $R^2$	0,135				
Standardna pogreška	2,201				
<i>F</i> ( <i>R</i> )	3,862**				

Napomena: \*\* $p < 0,01$ ; g = u godinama; h = u satima; AS = akademske sposobnosti; SV = socijalne vještine

U Tablici 7. prikazana je regresijska analiza za predviđanje rezultata na numeričkom testu iz TSŠ-a uz pomoć duljine pohađanja i boravka u vrtiću, obrazovanja roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu i njihovih stavova o obrazovanju. Ponovno se može vidjeti jedan sličan model onom u kojem je kriterij bio test precrtavanja jer su dva statistički značajna prediktora bili pohađanje vrtića i stupanj obrazovanja majke. Ukupan regresijski model bio je statistički značajan ( $F = 2,612$ , uz  $df_1 = 7$  i  $df_2 = 121$  te  $p < 0,01$ ), odnosno pomoću navedenog skup prediktora mogao se predvidjeti rezultat djeteta na numeričkom subtestu. U ovom slučaju objašnjeno je 13,5% varijance rezultata na numeričkom subtestu.

*Predviđanje ukupnog rezultata na Testu spremnosti za školu*

Tablica 8. Regresijska analiza za predviđanje ukupnog rezultata na TSS-u (N=129)

	Nestandardizirani		Standardizirani		
	koeficijenti		koeficijenti		
	<i>B</i>	Standardna pogreška	$\beta$	<i>T</i>	<i>p</i>
Pohađanje vrtića (g)	2,241	1,154	0,185	1,941	0,055
Boravak u vrtiću (h)	-1,158	0,957	-0,116	-1,210	0,228
Stupanj obrazovanja majke	2,266	0,930	<b>0,228</b>	<b>2,435</b>	<b>0,016</b>
Stupanj obrazovanja oca	2,124	0,933	<b>0,220</b>	<b>2,276</b>	<b>0,025</b>
Spremnost za školu - AS	-0,543	0,737	-0,076	-0,737	0,463
Spremnost za školu - SV	0,201	0,855	0,024	0,235	0,814
Stavovi o obrazovanju	-0,314	0,262	-0,107	-1,201	0,232
<i>R</i>	0,441				
<i>R</i> <sup>2</sup>	0,195				
Prilagođeni <i>R</i> <sup>2</sup>	0,148				
Standardna pogreška	15,157				
<i>F</i> ( <i>R</i> )	4,181**				

Napomena: \*\* $p < 0,01$ ; g = u godinama; h = u satima; AS = akademske sposobnosti; SV = socijalne vještine

Posljednja Tablica 8. prikazuje regresijsku analizu za predviđanje ukupnog rezultata na *Testu spremnosti za školu* uz pomoć duljine pohađanja i boravka u vrtiću, obrazovanja roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu i njihovih stavova o obrazovanju. Ponovno u model nije ušla varijabla ukupnog rezultata roditeljskih uvjerenja o spremnosti djeteta za školu, niti radni status roditelja. Kod predviđanja ukupnog rezultata TSS-a statistički značajni prediktori bili su stupanj obrazovanja majke i oca. Duljina pohađanja i boravka u vrtiću, obrazovanje roditelja, njihova uvjerenja o spremnosti za školu i stavovi o obrazovanju objašnjavaju 14,8% varijance ukupnog rezultata djece na TSS-u. Ovaj model također je statistički značajan ( $F = 4,181$ , uz  $df_1 = 7$  i  $df_2 = 121$  te  $p < 0,01$ ).

## RASPRAVA

Ovo istraživanje imalo je za cilj opisati odnos između stupnja obrazovanja i radnog statusa roditelja, roditeljskih uvjerenja o spremnosti djece za školu i stavova o obrazovanju te dječjih rezultata na Testu spremnosti za školu i duljine boravka u vrtiću.

Prvi istraživački problem koji se nametnuo bio je opisivanje povezanosti dječjih rezultata na Testu spremnosti za školu s njihovom duljinom pohađanja vrtića u godinama i duljinom boravka u vrtiću u satima, obrazovanjem i radnim statusom roditelja, roditeljskim stavovima o obrazovanju i uvjerenjima o spremnosti djece za školu. Kako bi se taj istraživački problem provjerio postavljene su hipoteze, a prva od njih bila je da će djeca koja su krenula ranije u vrtić i dnevno dulje ostaju u njemu ostvarivati bolje rezultate na Testu spremnosti za školu. Ta hipoteza je analizirajući Pearsonove koeficijente korelacije većim dijelom odbačena jer je jedina statistički značajna povezanost bila između numeričkog testa i duljine pohađanja vrtića u godinama. Takav rezultat u skladu je s istraživanjem Magnuson i suradnica (2006) koje su dokazale da je pohađanje vrtića povezano s matematičkim vještinama čak i kad se kontroliraju karakteristike djeteta i obitelji. S obzirom na to da ukupni rezultat TSS-a nije korelirao s boravkom i pohađanjem vrtića može se zaključiti kako djeca koja su više vremena provela u vrtiću u prosjeku neće pokazati bolju spremnost za školu u odnosu na djecu koja kraće pohađaju vrtić. Slične rezultate dobili su istraživači na slovenskom uzorku kod kojih dob u kojoj su djeca krenula pohađati vrtić nije bila statistički značajno povezana s varijablom spremnosti za školu (Marjanovič Umek i sur, 2008). Ono što su još istraživačice detaljnijom analizom primijetile jest da dulje pohađanje vrtića bolje objašnjava rezultate testova spremnosti za školu kod djece čiji roditelji su nižeg stupnja obrazovanja te kod djece roditelja višeg stupnja obrazovanja pohađanje vrtića gubi svoju ulogu u pokazateljima spremnosti djeteta za školu. Autorice propituju mogućnost dobivanja takvog rezultata zbog vrtićkih programa koji ne potiču dovoljno sve aspekte razvoja kod one djece koja već dolaze iz kvalitetne sredine čiji se roditelji kod kuće bave raznim poticajnim aktivnostima. Povezano s nalazima navedenog istraživanja druga postavljena hipoteza o tome da će djeca čiji roditelji su višeg stupnja obrazovanja i zaposleni ostvarivati bolje rezultate na Testu spremnosti za školu djelomično je potvrđena. Djeca roditelja višeg stupnja obrazovanja bila su bolja na svim subtestovima TSS-a u odnosu na djecu roditelja nižeg stupnja obrazovanja. Zaposlenost oca nije se pokazala značajnom u odnosu sa spremnosti djeteta za školu, dok su djeca zaposlenih majki imala viši rezultat na testu spajanja točaka i numeričkom testu od djece nezaposlenih majki. Joe i Davis (2009) i Puccioni (2015) u svojim istraživanjima jasno su pokazali da socioekonomski status djeluje na spremnost

djece za školu te je u drugom navedenom istraživanju dokazano da viši socioekonomski status djeluje pozitivno na dječju spremnost za školu jer roditelji iz tih obitelji više sudjeluju u tranzicijskim praksama. Sagledavši pomnije uzorak u ovom istraživanju može se primijetiti kako su gotovo svi roditelji bili zaposleni pa se može pretpostaviti da je socioekonomski status više ovisio o stupnju obrazovanja, a najveći broj roditelja imao je završen diplomski studij. Također, većina djece u uzorku krenula je u vrtić u jasličkoj dobi te tamo provodi otprilike 8 sati dnevno. Iz navedenih specifičnosti uzorka može se zaključiti kako zbog visokog stupnja obrazovanja većine roditelja boravak djece u vrtiću gubi svoju ulogu te roditelji visokog socioekonomskog statusa imaju djecu koja su u prosjeku spremnija za školu što je u skladu s ranije navedenim istraživanjima (Joe i Davis, 2009; Marjanović Umek i sur, 2008; Puccioni, 2014). Treća postavljena hipoteza o tome da će djeca čiji roditelji su uvjerenja da bi djeca trebala znati i moći više toga prije polaska u školu ostvarivati bolje rezultate na Testu spremnosti za školu ovdje nije potvrđena. Čak su rezultati bili u suprotnom smjeru od očekivanog, generalno su roditeljska uvjerenja o spremnosti za školu bila vrlo nisko, ali negativno povezana s testovima poznavanja činjenica i precrtavanja. Na isti način su i uvjerenja o isključivo akademskim sposobnostima bila povezana s dječjim rezultatima, a uvjerenja o važnosti socijalnih vještina su pak bila nisko negativno povezana s numeričkim subtestom TSS-a. Dok je većina istraživanja pokazala da roditelji kojima su važne akademske sposobnosti imaju djecu koja postižu bolje rezultate na raznim testovima sposobnosti (Joe i Davis, 2009; Puccioni, 2014; Puccioni, 2022), Richman i Rescorla (1995) u svom istraživanju nisu dobili statistički značajnu povezanost između roditeljskih uvjerenja i dječjih akademskih postignuća. Također, većina istraživanja bavila se roditeljskim uvjerenjima zajedno s njihovim konkretnim ponašanjima kojima pripremaju djecu za školu te se pretpostavlja da roditelji koji visoko vrednuju dječju spremnost za školu shvaćaju važnost svoje uloge u pripremanju djeteta za školu. S druge strane roditeljska uvjerenja nisu uvijek stabilna te konzistentna s kućnim aktivnostima pripreme djece za školu što govori o tome da roditelji nisu sasvim sigurni koje sposobnosti i vještine su važne te kako ih razviti kod djece (Kim i sur, 2005). Što se tiče uvjerenja o socijalnim vještinama i njihovoj negativnoj povezanosti s rezultatom na numeričkom subtestu, u istraživanju Kim i suradnika (2005) roditelji koji su smatrali socijalne vještine važnijima od akademskih manje su se upuštali u aktivnosti razvoja akademskih vještina, a više u aktivnosti na otvorenom. Iz tog razloga može se pretpostaviti da su u ovom uzorku roditelji koji najviše vrednuju socijalne vještine manje uključeni u akademske, a posebno numeričke aktivnosti s djecom što onda rezultira njihovim nižim rezultatima na numeričkom subtestu TSS-a. Jedno od mogućih objašnjenja negativno povezanih rezultata testa

poznavanja činjenica i testa precrtavanja s roditeljskim uvjerenjima u ovom istraživanju bilo bi to što mjera roditeljskih uvjerenja o spremnosti za školu ne uključuje grafomotoričke sposobnosti, niti opće znanje, stoga nije jasno smatraju li roditelji uopće grafomotoriku i opće znanje akademskim sposobnostima. Zanimljive rezultate na hrvatskom uzorku dobile su istraživačice Hadel i Pergar (2018) koje su ustanovile da roditelji relativno visoko vrednuju pripremanje djece za školu u sklopu predškolskog programa u dječjem vrtiću, dok vještine čitanja, pisanja, brojanja i učenja stranog jezika ne smatraju toliko važnima. U usporedbi s vještinama i sposobnostima u ovom istraživanju, one koje su provjeravale Hadel i Pergar (2018) čine se naprednijima, stoga je moguće da roditelji te vještine ne smatraju dijelom pripreme za školu, već dijelom onoga što djeca trebaju usvojiti u osnovnoj školi. Iz toga se može pretpostaviti da roditelji ne smatraju ključnim da djeca ovladaju općim znanjem i grafomotorikom prije kretanja u školu jer je moguće da očekuju da se te sposobnosti uče i razvijaju u školi. Posljednja postavljena hipoteza vezana uz prvi istraživački problem bila je o tome da će djeca čiji roditelji imaju pozitivnije stavove o obrazovanju ostvarivati bolje rezultate na Testu spremnosti za školu. Ta hipoteza također nije bila potvrđena te je dobiven rezultat vrlo niske negativne povezanosti stavova o obrazovanju s ukupnim rezultatom na TSS-u što bi značilo da djeca roditelja koji negativnije gledaju na obrazovanje postižu nešto bolje ukupne rezultate na TSS-u. Zanimljivo je dodati da se pokazalo da obrazovaniji očevi u uzorku imaju negativnije stavove o obrazovanju od niže obrazovanih očeva, dok kod majki nije postojao takav odnos. Ponovno dobiveni rezultati odstupaju od očekivanja te su različiti od istraživanja navedenih ranije (Areepattamannil i Lee, 2014; Hess i sur, 1984; Jacobs i Harvey, 2005). No, valja napomenuti da se sva navedena istraživanja dosta razlikuju od ovoga, analiziraju drugačije konstrukte i koriste različite instrumente, stoga ni očekivanja nisu mogla biti čvrsto utemeljena na literaturi. Suprotan rezultat dobila je Vrdoljak (2020) u svom diplomskom radu gdje roditeljski opći stavovi o obrazovanju i školi nisu bili povezani sa stvarnim školskim uspjehom djece te je pretpostavka da roditelji ne komuniciraju s djecom svoje stavove i mišljenja o obrazovanju koja su često i nesvjesna te ne utječu na njihovo svjesno ponašanje prema djeci. Također, važno je spomenuti da mjera stavova o obrazovanju u ovom istraživanju mjeri instrumentalnu vrijednost obrazovanja, odnosno bazira se na pogledu na obrazovanje kao na sredstvo za postizanje boljeg života (Cook i Jennings, 2016). Moguće je da očevi s visokom stručnom spremom u ovom uzorku obrazovanju pridaju intrinzičnu vrijednost ili pak smatraju da u okolini gdje se oni nalaze obrazovanje ne dovodi do boljeg života pa zbog toga imaju negativniji stav. Generalno gledano roditelji čija djeca ostvaruju bolje ukupne rezultate na TSS-u su obrazovaniji pa je moguće da zbog više znanja i iskustva o školovanju u Hrvatskoj vide

puno više nedostataka od niže obrazovanih roditelja što onda djeluje i na njihov negativniji stav o obrazovanju. Iz toga se može zaključiti kako stupanj obrazovanja ponovno ima najveću ulogu kod spremnosti djece za školu jer školovaniji očevi koji negativnije gledaju na obrazovanje imaju djecu koja su ukupno gledajući malo spremnija za školu od ostalih.

Drugi istraživački problem odnosio se na opisivanje kombiniranog doprinosa obrazovanja i radnog statusa roditelja, stavova o obrazovanju, uvjerenja o spremnosti djece za školu te duljine boravka u vrtiću pri objašnjavanju dječjih rezultata na Testu spremnosti za školu. Postavljena hipoteza kojom se provjeravao istraživački problem bila je da će duljina djetetova boravka u vrtiću, obrazovanje i radni status roditelja, stavovi o obrazovanju i uvjerenja o spremnosti djece za školu statistički značajno predviđati rezultate na Testu spremnosti za školu. Varijabla radnog statusa roditelja zbog svojeg vrlo niskog varijabiliteta nije ušla u model statističke analize. Regresijskom analizom ustanovljeno je da se postavljena hipoteza može djelomično potvrditi jer je model bio statistički značajan za svaki subtest TSS-a, no što se tiče pojedinih prediktora značajnim su se pokazali samo pohađanje vrtića u godinama te stupanj obrazovanja majke i oca. Jedini subtest kod kojeg se nije izdvojio pojedini statistički značajan prediktor bio je subtest precrtavanja, no i dalje su se uz pomoć skupa prediktora značajno mogli predvidjeti rezultati na istome. Najbolji prediktor bio je stupanj obrazovanja majke pomoću kojeg se značajno mogu predvidjeti rezultati na svim subtestovima osim subtesta precrtavanja te ukupan rezultat na TSS-u. Sljedeći značajan prediktor bio je stupanj obrazovanja oca pomoću kojeg se može značajno predvidjeti rezultat na subtestu spajanja točaka te ukupan rezultat na TSS-u. Posljednji važan prediktor bio je pohađanje vrtića u godinama te se on pokazao značajnim za perceptivni i numerički subtest TSS-a. Rezultati su djelomično u skladu s literaturom jer se pokazalo da socioekonomski status koji uključuje stupanj završenog obrazovanja majke i oca te pohađanje vrtićkog programa značajno predviđaju akademski uspjeh na samom početku školovanja (Puccioni i sur, 2019). Obrazovanje majke kao najvažniji prediktor rezultata na Testu spremnosti za školu također je u skladu s literaturom. U istraživanju Baker i suradnika (2012) socioekonomski status, broj braće i sestara i obrazovanje majke objašnjavali su 15% varijance rezultata na testovima čitanja u sklopu spremnosti za školu te su navedene varijable bile najznačajniji prediktori iz skupa kojeg su još činili stilovi roditeljstva i akademska stimulacija kod kuće. Također, meta-analizom Linder i suradnika (2013) pronađeno je da nizak socioekonomski status u istraživanjima konstantno negativno korelira sa spremnošću djece za školu te su u jednom istraživanju djeca iz obitelji s niskim prihodima imala dva puta više teškoća sa spremnosti za

školu od djece iz obitelji sa srednjim i visokim prihodima. Visok stupanj obrazovanja roditelja i bolji dječji rezultati mogu se promatrati i s biološke strane, u istraživanju Lemelin i suradnika (2007) genetski čimbenici predviđali su generalni latentni faktor spremnosti za školu što znači da je vjerojatno mali dio dobivene povezanosti u ovom istraživanju posljedica nasljeđa kognitivne sposobnosti. Obrazovanje majke u odnosu na obrazovanje oca pokazalo se u ovom istraživanju važnijim vrlo vjerojatno zbog prosječno višeg obrazovanja majki od očeva te veće korelacije s rezultatima TSS-a. Uz to, majke i dalje u hrvatskom društvu često imaju veću roditeljsku ulogu te na neki način moderiraju odnose između oca i djeteta, bilo poticajima ili restrikcijama, stoga se može pretpostaviti da dio veće važnosti upravo majčinog obrazovanja kod spremnosti djeteta za školu proizlazi iz toga (Mihaljević, 2020). Što se tiče pohađanja vrtića, u istraživanju Magnuson i suradnica (2006) dječje čitalačke i matematičke vještine mogle su se značajno predvidjeti pomoću varijable pohađanja predškole i to na način da djeca koja su išla u vrtić dolaze u školu s izraženijim vještinama od djece koja nisu pohađala vrtić. Također, istraživanje Polat i Yavuz (2016) je pokazalo da djeca koja su išla u vrtić tri godine postižu bolje rezultate na numeričkim testovima u odnosu na djecu koja su išla tek jednu godinu. Osim matematičkih vještina kod djece koja su duže išla u vrtić bile su razvijenije fonološke i crtalačke vještine te im je kognitivno-lingvistički razvoj bio napredniji uz više samopouzdanje i bolji emocionalnu razvoj. U istraživanju Marjanović Umek i suradnica (2008) pohađanje vrtića značajno predviđa rezultat na testu spremnosti za školu samo u interakciji sa stupnjem obrazovanja majke te bi bilo zanimljivo provjeriti moderatorski učinak obrazovanja roditelja na vezu između pohađanja vrtića i spremnosti za školu u budućim istraživanjima. Skupom odabranih prediktora najmanji postotak varijance objašnjen je kod subtestova poznavanja činjenica i precrtavanja te su oni ujedno i jedini negativno povezani s roditeljskim uvjerenjima te bi bilo zanimljivo detaljnije provjeriti po čemu su tu dva subtesta specifična u odnosu na ostale. Generalno, skup varijabli odabran u ovom istraživanju nije se pokazao visoko prediktivan za rezultate Testa spremnosti za školu, no ukupan udio objašnjene varijance ne razlikuje se puno od rezultata u drugim relevantnim radovima. Sličan rezultat bio je u skupu prediktora Marjanović Umek i suradnica (2008) koje su objasnile 10% varijance rezultata djece na testu spremnosti za školu pomoću stupnja završenog obrazovanja oba roditelja i duljine pohađanja vrtića. Kad model uključuje socioekonomski status roditelja, uvjerenja o spremnosti za školu i tranzicijske prakse, moguće je objasniti 22% varijance rezultata na testovima čitanja, a 27% varijance rezultata na matematičkim testovima u sklopu mjerenja dječje spremnosti za školu (Puccioni, 2015) ili u sličnom istraživanju gdje je istim skupom prediktora objašnjeno 27% varijance akademskog postignuća na početku školovanja (Puccioni i sur, 2022). Model

najsličniji ovom imali su Joe i Davis (2009) koji su predvidjeli 16% varijance rezultata na testu čitanja, 14% na matematičkom testu i 15% na testu općeg znanja koji su se koristili kao procjene spremnosti za školu. Skup prediktora u tom istraživanju uključivao je socioekonomski status roditelja, vrtićki program, uvjerenja roditelja o spremnosti djece za školu (uključujući akademske i socijalne vještine), roditeljske prakse poput čitanja knjiga, uključivanja u znanstvene aktivnosti i razgovora o etničkom podrijetlu te odlazak roditelja na školske sastanke. U pregledu literature nedostaju istraživanja koja u skup prediktora uključuju mjeru roditeljskih stavova o obrazovanju, stoga nije sasvim sigurno koliko opći stavovi roditelja doprinose objašnjenju dječje spremnosti za školu. Ukoliko usporedimo istraživanje Vrdoljak (2020) gdje opći stav roditelja o obrazovanju, školi i obrazovanju vlastitog djeteta nije bio značajno povezan sa školskim ocjenama djeteta između 5. i 8. razreda osnovne škole pretpostavka je da opći stav roditelja o obrazovanju u Hrvatskoj jako loše ili uopće ne predviđa spremnost djece za školu. Dakle, objašnjavanje dječje spremnosti za školu vrlo vjerojatno uključuje velik broj varijabli vezanih uz samo dijete, predškolski program, roditelje i njihove prakse te je zapravo uvidom u ovo istraživanje i relevantnu literaturu vidljivo kako preostaje puno prostora za buduća istraživanja na tu temu.

Kao i kod svih psihologijskih istraživanja, unatoč pomnom metodološkom planiranju pronađeni su određeni nedostaci koji mogu utjecati na dobivene rezultate. Prvi nedostatak svakako bi bio prigodan i relativno malen uzorak ograničen na usko područje koji obuhvaća samo tri dječja vrtića. Uzroci takvog uzorka specifični su zahtjevi ovog istraživanja, a koji uključuju korištenje TSS-a na cijeloj populaciji predškolaca što nije česta praksa u dječjim vrtićima u Zagrebu te praktičnost i vremenska ograničenost zbog toga što psihologinje TSS primjenjuju u proljeće, a predškolci polako odlaze iz vrtića već u ljetnim mjesecima. Korištenjem ovakvog uzorka smanjena je mogućnost generalizacije dobivenih zaključaka te postoji šansa da nisu prepoznate specifičnosti ovog uzorka, a koje bi mogle djelovati na rezultate u određenom smjeru (Milas, 2005). Još jedan potencijalni nedostatak povezan s uzorkom sudionika u ovom istraživanju veći je broj majki koje su ispunjavale upitnik u odnosu na očeve što znači da rezultati ovog istraživanja u većoj mjeri odražavaju stavove i uvjerenja majki nego očeva predškolaca. Sljedeći nedostatak bio bi korištenje mjernih instrumenata koji nisu normirani na hrvatskoj populaciji roditelja te su prevedeni s engleskog jezika za potrebe ovog istraživanja. Mjerni instrument roditeljskih uvjerenja o spremnosti djece za školu, iako je pokazao zadovoljavajuću pouzdanost na ovom uzorku i u istraživanju Kim i suradnika (2005), sastoji se samo od sedam čestica koje uključuju samo mali broj dječjih vještina i sposobnosti



koje bi roditelji mogli smatrati važnima. Isto tako, mjera roditeljskih stavova o obrazovanju, kao što je već i ranije navedeno sadrži čestice koje mjere isključivo instrumentalnu vrijednost obrazovanja te onemogućava usporedbu pridavanja instrumentalne i intrinzične vrijednosti obrazovanju (Cook i Jennings, 2016). Osim toga, iako su iz upitnika izbačene čestice koje su podrazumijevale da djeca već pohađaju školu, moguće je da izmjereni stav više odražava prijašnje iskustvo obrazovanja roditelja, nego što odražava trenutni stav o obrazovanju gledajući na obrazovanje vlastitog djeteta. Također, još jedan nedostatak vezan uz instrumente bio je ispunjavanje upitnika u nekontroliranim uvjetima, neki roditelji su ispunjavali upitnike kod kuće, neki u vrtiću te nisu svi utrošili jednaku količinu vremena na rješavanje pa je tako moguće da neki roditelji nisu dobro shvatili upute, da su zaokruživali nasumično te da su neiskreno odgovarali na pitanja kako bi prikazali svoje stavove i uvjerenja poželjnijima nego što jesu. Nadalje, ovo istraživanje s obzirom na zahtjeve diplomskog rada ne nudi razlike među skupinama koje bi omogućile usporedbu relevantnih karakteristika uzorka i provjeru postojanja dodatnih razlika kao što to nudi većina drugih istraživanja.

Unatoč nedostacima koje istraživanje sadrži, dobivene informacije praktično su korisne, mogu poslužiti kao smjernice za daljnja istraživanja i produbljuju dosadašnje razumijevanje o konceptu spremnosti za školu. Kao što je više puta ranije navedeno, u Hrvatskoj ne postoji istraživanje koje se bavilo istim konstruktima te općenito nedostaje istraživanja o dječjoj spremnosti za školu, stoga ovo istraživanje služi kao prvi uvid u posebnosti stavova i uvjerenja roditelja u Hrvatskoj te spremnosti njihovih predškolaca za upis u 1. razred osnovne škole. Dobiveni rezultati daju na važnosti već prihvaćenim prediktorima spremnosti za školu, odnosno nedvojbeno je da je obrazovanje roditelja važno za tijek školovanja djeteta. To može biti korisna informacija za stručnjake koji rade s predškolicima i njihovim roditeljima jer na taj način poznavajući stupanj obrazovanja roditelja mogu intervenirati kod djece niže obrazovanih roditelja i dodatno ih poticati kvalitetnim predškolskim programom. Uz to, dobivena je važnost duljeg pohađanja vrtića, posebno kod numeričkih sposobnosti koje su se pokazale najprediktivnijima za kasniji uspjeh u školi (Jandrić, 2012). Takva informacija svakako dodatno daje na važnosti uključivanju što šire populacije djece od najranije dobi u vrtićki program. Također, dobivene su informacije o tome kako roditelji vrednuju obrazovanje i koje predškolske sposobnosti i vještine smatraju važnima što može poslužiti kao okvir iz kojeg se mogu razviti edukacije roditelja o tome što učitelji smatraju te što se u praksi pokazalo da je važno da djeca znaju i usvoje prije nego što krenu u školu. Isto tako dobiven je uvid u opći stav roditelja prema obrazovanju te zanimljiv nalaz negativne

povezanosti sa stupnjem obrazovanja očeva. U sljedećim istraživanjima bilo bi dobro provjeriti je li taj odnos specifičnost ovog uzorka ili postoji neko drugo moguće objašnjenje. Stavovi i uvjerenja se u ovom slučaju nisu pokazali relevantnima u predviđanju rezultata TSS-a, no s obzirom na njihovu važnost u ostatku literature valjalo bi ponoviti ovakvo istraživanje te ga dopuniti pouzdanijim i opširnijim instrumentima za bolje razumijevanje odnosa među konstruktima. Ovaj rad također pruža uvid u sposobnosti i vještine predškolaca koje su izmjerene TSS-om te koje su u istraživanju Jandrić (2012) pokazale dobru generalnu efektivnost u predviđaju ocjena u 5. i 6. razredu osnovne škole. Bilo bi zanimljivo u budućim radovima provjeriti prediktivnu vrijednost više testova spremnosti za školu koji se koriste u dječjim vrtićima na području Hrvatske. Ono što se također prema rezultatima drugih istraživanja nameće, detaljnija je provjera tranzicijskih praksi roditelja (Puccioni, 2015), akademskih poticaja kod kuće i roditeljskih odgojnih stilova koji su se pokazali značajnima za objašnjavanje dječje spremnosti za školu (Baker, 2012). Bilo bi korisno provjeriti razlikuju li se obrazovaniji roditelji od onih manje obrazovanih po kvaliteti interakcija, akademskoj socijalizaciji i poticajnoj okolini što bi pružilo dodatne informacije o tome koje prakse pozitivno djeluju na dječji akademski razvoj. Takva saznanja mogu se koristiti u svakodnevnim praksama u primijenjenoj razvojnoj i školskoj psihologiji te bi se na temelju njih mogle razviti različite rane intervencije za djecu iz rizičnih skupina u svrhu razvijanja potrebnih vještina i sposobnosti koje omogućuju bolju pripremljenost na školu, a kasnije služe i kao zaštitni čimbenici od uključivanja u rizična ponašanja.

## **ZAKLJUČAK**

Rezultati predškolaca na Testu spremnosti za školu statistički su značajno povezani s obrazovanjem oba roditelja, no nije dobivena očekivana korelacija s roditeljskim uvjerenjima i stavovima. Također postoji pozitivna povezanost između numeričkog subtesta i duljine pohađanja vrtića u godinama. Predškolci zaposlenih majki nešto su bolji na subtestu spajanja točaka i numeričkom testu od djece nezaposlenih majki. Neočekivani je rezultat ovog rada niska negativna korelacija između uvjerenja o spremnosti za školu i subtesta precrtavanja i poznavanja činjenica te su čestice iste skale o akademskim sposobnostima na jednak način povezane s navedenim subtestovima TSS-a. Čestice skale uvjerenja o spremnosti za školu vezane uz socijalne vještine negativno koreliraju s numeričkim subtestom. Djeca roditelja koji iskazuju negativniji stav o obrazovanju postižu nešto bolji ukupni rezultat na TSS-u. Što se tiče kombiniranog doprinosa svih prediktora u objašnjavanju rezultata predškolaca, on je statistički značajan za sve subtestove i ukupan rezultat na TSS-u. Statistički značajni pojedinačni

prediktori u ovom istraživanju bili su pohađanje vrtića i stupanj obrazovanja majke i to na perceptivnom i numeričkom subtestu. Zatim su na subtestu spajanja točaka značajni prediktori bili stupanj obrazovanja majke i oca, dok je na subtestu poznavanja činjenica samo stupanj obrazovanja majke bio statistički značajan prediktor. Značajni prediktori ukupnog rezultata TSS-a također su bili stupanj obrazovanja majke i oca.

Zaključno, rezultati ovog istraživanja potvrđuju važnost obrazovanja roditelja i pohađanja vrtića kod promatranja dječjih sposobnosti i vještina koje čine spremnost za školu. Dobivena saznanja mogu koristiti stručnjacima u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima. Na temelju ovih spoznaja, a i drugih povezanih istraživanja mogu se razvijati rane intervencije usmjerene na rad s djecom iz rizičnih skupina. Također je uočen velik prostor za buduća istraživanja u ovom području.

## LITERATURA

- Agupusi, P. (2019). The effect of parents' education appreciation on intergenerational inequality. *International Journal of Educational Development*, 66(1), 214-222. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.09.003>
- Aiona, S. (2005). Assessing school readiness. *Educational Perspectives*, 38(1), 47-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ877618>
- Areepattamannil, S. i Lee, D. H. L. (2014). Linking immigrant parents' educational expectations and aspirations to their children's school performance. *The Journal of Genetic Psychology*, 175(1), 51-57. <http://dx.doi.org/10.1080/00221325.2013.799061>
- Baker, C. E., Cameron, C. E., Rimm-Kaufman, S. E. i Grissmer, D. (2012). Family and sociodemographic predictors of school readiness among African American boys in kindergarten. *Early Education and Development*, 23(6), 833-854. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2011.607359>
- Baldwin, C. N. (2011). *School readiness: Parent perceptions, behaviors, and child ability related to ethnicity and socioeconomic status*. [Diplomski rad, Western Kentucky University]. TopSCHOLAR. <https://digitalcommons.wku.edu/theses/1049>
- Barbarin, O. A., Early, D., Clifford, R., Bryant, D., Frome, P., Burchinal, M., Howes, C. i Pianta, R. (2008). Parental conceptions of school readiness: Relation to ethnicity, socioeconomic status, and children's skills. *Early Education and Development*, 19(5), 671-701. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280802375257>
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap.
- Carlton, M. P. i Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338-352.
- Cook, L. D., i Jennings, Z. (2016). Perspectives of Jamaican parents and their secondary school children on the value of education: Effects of selected variables on parents' perspectives. *International Journal of Educational Development*, 50, 90-99. [doi:10.1016/j.ijedudev.2016.05.005](https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.005)

- Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školu: Višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10(2), 285-300. <https://hrcak.srce.hr/29570>
- Diamond, K. E., Reagan, A. J. i Bandyk, J. E. (2000). Parents' conceptions of kindergarten readiness: Relationships with race, ethnicity, and development. *The Journal of Educational Research*, 94(2), 93-100. <http://dx.doi.org/10.1080/00220670009598747>
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., i Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Francis, B. i Archer, L. (2005). British–Chinese pupils' and parents' constructions of the value of education. *British Educational Research Journal*, 31(1), 89-108. <https://doi.org/10.1080/0141192052000310047>
- Fulgosi, A. (1997). *Psihologija ličnosti: Teorije i istraživanja*. Školska knjiga.
- Grbić, K., Sindik, J. i Vuko, M. (2013). Konstrukcija i preliminarna validacija upitnika spremnosti za školu. *Metodički obzori*, 8(2(18)), 66-83. <https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.05>
- Hadela, J. i Pergar, M. (2018). Mišljenje roditelja o ključnim zadacima institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju*, 2, 255-267. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1028042>
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Patrick Dickson, W. i Price, G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Society for Research in Child Development*, 55(5), 1902-1912. <https://doi.org/10.2307/1129937>
- Howell, D. C. (1997). *Statistical Methods for Psychology*. Duxbury Press.
- Jacobs, N. i Harvey, D. (2005). Do parents make a difference to children's academic achievement? Differences between parents of higher and lower achieving students. *Educational Studies*, 31(4), 431-448. <http://dx.doi.org/10.1080/03055690500415746>
- Jandrić, D. (2012). Prediktivna valjanost jednog testa spremnosti za školu. *Suvremena psihologija*, 15(2), 193-204. <https://hrcak.srce.hr/111603>
- Jodl, K. M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J. S. i Sameroff, A. (2001). Parents' roles in shaping early adolescents' occupational aspirations. *Child Development*, 72(4), 1247–1265. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00345>
- Joe, E. M., i Davis, J. E. (2009). Parental influence, school readiness and early academic achievement of african american boys. *The Journal of Negro Education*, 78(3), 260–276. <http://www.jstor.org/stable/25608745>
- Kim, J., Murdock, T.B., i Choi, D.H. (2005). Investigation of parents' beliefs about readiness for kindergarten: An examination of national household education survey (NHES: 93). *Educational research quarterly*, 29, 3-17.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kokkalia, G., Drigas, A. S., Economou, A., i Roussos, P. (2019). School readiness from kindergarten to primary school. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(11), 4-18. <https://doi.org/10.3991/IJET.V14I11.10090>

- Lam, H. M. Y. (2006). A study of Hong Kong parents' views on kindergarten education. *Early Child Development and Care*, 159(1), 17-24. <http://dx.doi.org/10.1080/0300443991590103>
- Le, V.-N., Kirby, S. N., Barney, H., Setodji, C. M., i Gershwin, D. (2006). *School readiness, full-day kindergarten, and student achievement: An empirical investigation*. RAND Corporation.
- Lemelin, J.-P., Boivin, M., Forget-Dubois, N., Dionne, G., Séguin, J. R., Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E. i Pérusse, D. (2007). The genetic–environmental etiology of cognitive school readiness and later academic achievement in early childhood. *Child Development*, 78(6), 1855–1869. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01103.x
- Linder, S. M., Ramey, M. D. i Zambak, S. (2013). Predictors of school readiness in literacy and mathematics: A selective review of the literature. *Early Childhood Research and Practice*, 15(1). <http://ecrp.uiuc.edu/v15n1/linder.html>
- Magnuson, K., Lahaie, C. i Waldfogel, J. (2006). Preschool and school readiness of children of immigrants. *Social Science Quarterly*, 87(5), 1241-1262. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2006.00426.x>
- Marjanovič Umek, L.J., Kranjc, S., Fekonja, U. i Bajc, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178(6), 569-588. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430600851280>
- Mihaljević, A. (2020). *Uloga majke u oblikovanju roditeljske uloge oca*. [Neobjavljeni diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet]. ODRAZ. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:995913>
- Mihić, J., Skinner, M., Novak, M., Ferić, M. i Kranželić, V. (2022). The importance of family and school protective factors in preventing the risk behaviors of youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1630 <https://doi.org/10.3390/ijerph19031630>
- Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Naklada slap.
- Piotrkowski, C. S., Botsko, M. i Matthews, E. (2000). Parents' and teachers' beliefs about children's school readiness in a high-need community. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 537-558. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(01\)00072-2](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(01)00072-2)
- Polat, Ö. i Yavuz, E. A. (2016). The relationship between the duration of preschool education and primary school readiness. *Childhood Education*, 92(5), 396-404. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2016.1226115>
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnih povjerenstava*, Narodne Novine 67/2014. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014\\_06\\_67\\_1279.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1279.html)
- Puccioni, J., Froiland, J., Moeyaert, M., Desir, S., i Galimore, Z. (2022). Associations among African American parents' beliefs, involvement, and measures of school readiness. *Journal of Child and Family Studies*, 31(5), 1246-1260. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02092-1>

- Puccioni, J., Baker, E. R., i Froiland, J. M. (2019). Academic socialization and the transition to kindergarten: Parental beliefs about school readiness and involvement. *Infant and Child Development* 28(6), 1-25. <https://doi.org/10.1002/icd.2154>
- Puccioni, J. (2018). Parental beliefs about school readiness, home and school-based involvement, and children's academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(4), 435-454. <https://doi.org/10.1080/02568543.2018.1494065>
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130-147. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2013.850399>
- Richman, E. R. i Rescorla, L. (1995). Academic orientation and warmth in mothers and fathers of preschoolers: Effects on academic skills and self-perceptions of competence. *Early Education and Development*, 6(3), 197-213. [http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed0603\\_1](http://dx.doi.org/10.1207/s15566935eed0603_1)
- Sawyer, B. E., Dever, B. V., Kong, P., Sonnenschein, S., Simons, C., Yu, X., Zhang, X. i Cai, Y. (2022). Dominican, Salvadoran, and Chinese immigrant parents' reasoning about school readiness skills. *Child Youth Care Forum*, 51(1), 137-159. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09623-3>
- Strataki, I. i Petrogiannis, K. (2020). Greek Roma mothers' relationship with education: aspirations and expectations regarding the educational future of their children. *Journal of the Academy of Social Sciences*, 16(4), 480-493. <https://doi.org/10.1080/21582041.2020.1850848>
- Sunko, E. (2008). Utjecaj provedbe programa za roditelje na njihove stavove o odgoju. *Odgojne znanosti*, 10(2), 383-401. <https://hrcak.srce.hr/29579>
- Taylor, L. C., Clayton, J. D. i Rowley S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163>
- Vekić-Kljajić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(3), 379-401. <https://hrcak.srce.hr/178098>
- Vlahović-Štetić, V., Vizek-Vidović, V., Arambašić, L. i Miharija, Ž. (1995). *Test spremnosti za školu – Priručnik*. Naklada Slap.
- Vrdoljak, J. (2020). *Odnos roditeljskih očekivanja i školskog postignuća učenika*. [Neobjavljeni diplomski rad, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet]. [Repozitorij.ffst.unist.hr. https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:079201](https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:079201)
- Wentzel, K. R. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(1), 20-37.
- West, J., Hausken, E. G., & Collins, M. (1993). *Readiness for kindergarten: Parent and teacher beliefs*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, NCEES 93-257.
- Williams, P. G., Lerner, M. A., AAP Council on Early Childhood i AAP Council on School Health (2019). School readiness. *Pediatrics*, 144(2), e20191766. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-1766>

Yang, S. i Shin, C. S. (2008). Parental attitudes towards education: What matters for children's well-being? *Children and Youth Services Review*, 30(11), 1328-1335. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.03.015>

*Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, Narodne Novine 126/2012. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012\\_11\\_126\\_2705.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2012_11_126_2705.html)

## Prilozi:

### *Skala roditeljskih uvjerenja o dječjoj spremnosti za školu*

1. U sljedećem dijelu upitnika zanima nas što mislite koliko je važno da dijete može ili zna određene stvari kako bi bilo spremno za školu.

Koliko mislite da je važno da dijete...

	Sasvim nevažno	Nije jako važno	Donekle važno	Jako važno	Izrazito važno
... može brojati do 20 ili više.	1	2	3	4	5
... zna čekati svoj red i dijeliti s drugima.	1	2	3	4	5
... je entuzijastično i znatiželjno u pristupu novim aktivnostima.	1	2	3	4	5
... može koristiti olovke i kistove.	1	2	3	4	5
... može sjediti mirno i obraćati pažnju.	1	2	3	4	5
... zna slova abecede.	1	2	3	4	5
... može verbalno komunicirati svoje misli, želje i potrebe.	1	2	3	4	5

### Skala roditeljskih stavova o obrazovanju

2. U posljednjem dijelu upitnika zanima nas u kojem stupnju se slažete s pojedinom tvrdnjom vezanom uz obrazovanje.

	U potpunosti se ne slažem	Ne slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Slažem se	U potpunosti se slažem
Šaljem svoju djecu u školu jer želim da imaju bolji život nego ja.	1	2	3	4	5
Kao roditelj težim obrazovanju svojeg djeteta jer su se moji roditelji za mene žrtvovali.	1	2	3	4	5
Moje dijete ne može imati uspješnu karijeru bez obrazovanja.	1	2	3	4	5
Nijedna žrtva nije prevelika kako bi moje dijete dobilo obrazovanje.	1	2	3	4	5
Kad čitam novine uvijek čitam odjeljak o obrazovanju.	1	2	3	4	5
Važno je da moje dijete dobije obrazovanje jer su moji roditelji meni usadili važnost obrazovanja dok sam odrastao/la.	1	2	3	4	5
Slati djecu u školu je gubitak vremena.	1	2	3	4	5
Djeca bi trebala manje vremena provoditi u školi i više se obučavati na radnom mjestu.	1	2	3	4	5
Učitelji/ce ne ulažu dodatni napor kako bi osigurali da djeca uče.	1	2	3	4	5
Ovih dana učitelji/ce se prema učenicima odnose s nepoštovanjem.	1	2	3	4	5
Učitelji/ce ne znaju kako pobuditi interese i znatiželju kod djece.	1	2	3	4	5
Škole čine djecu manje znatiželjnima i entuzijastičnima oko učenja.	1	2	3	4	5