Zadovoljstvo osnovnom školom roditelja djece s teškoćama u razvoju i uključenost u djetetovo školovanje

Kovač, Vlatka

Doctoral thesis / Disertacija

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:451858

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Filozofski fakultet
Sveučilišta u Zagrebu

Repository / Repozitorij:

ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Vlatka Kovač

ZADOVOLJSTVO OSNOVNOM ŠKOLOM RODITELJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I UKLJUČENOST U DJETETOVO ŠKOLOVANJE

Doktorski rad

Mentori:

Prof. dr. sc. Siniša Opić

Prof. dr. sc. Neven Hrvatić

Zagreb, 2021.

University of Zagreb

Faculty of Humanities and Social Sciences

Vlatka Kovač

THE SATISFACTION OF THE PARENTS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES WITH THE ELEMENTARY SCHOOL AND THEIR INVOLVEMENT IN THEIR CHILDREN'S EDUCATION

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisors:

Full Profesor Siniša Opić, PhD

Full Profesor Neven Hrvatić, PhD

Zagreb, 2021.

ZAHVALE

Najsrdačnije zahvaljujem svojim mentorima prof. dr. sc. Siniši Opiću i prof. dr.sc. Nevenu Hrvatiću na svoj podršci, strpljenju i razumijevanju. Uz profesionalnost posebno im zahvaljujem na ukazanom povjerenju.

Veliko hvala mojoj obitelji, svim prijateljima i kolegama koji su mi bili podrška pri izradi doktorskog rada. Svi vi ste utkani u ovaj rad.

Hvala i svima onima koji su se našli na putu tijekom godina pisanja i svojom nesebičnošću, kritičnošću ili primjerom obogatili mene i moj rad.

INFORMACIJE O MENTORIMA

Prof. dr. sc. Siniša (Josip) Opić rođen je 1973. godine u Pakracu. Diplomirao je 1996. godine na Filozofskom fakultetu – Pedagogijske znanosti u Zagrebu. Iste godine upisao je poslijediplomski studij na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, smjer – poremećaji u ponašanju. Nakon položenih diferencijalnih ispita magistrirao je 1999. godine. Godine 2007. doktorirao je na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju, gdje od 2006. godine radi kao vanjski suradnik. Od 2009. godine zaposlen je kao docent, a danas kao redovni profesor na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu i dekan Fakulteta. Osim rada na Sveučilištu, 11 godina radio je kao učitelj/nastavnik u osnovnim i srednjim školama. Na Učiteljskom fakultetu izvodi nastavu na Odsjeku za učiteljske studije, na Odsjeku Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te na Odsjeku za obrazovne studije. Izvoditelj je nastave na sve tri lokacije – Čakovec, Petrinja i Zagreb. Osim na matičnome fakultetu, također je (ili je bio) predavač i/ili vanjski suradnik na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu (PMF), Filozofskom fakultetu, Akademiji likovnih umjetnosti, Muzičkoj akademiji, Akademiji dramske umjetnosti, Učiteljskom fakultetu u Gospiću (Sveučilište u Rijeci), Filozofskom fakultetu u Osijeku. Nastavu izvodi na preddiplomskim, diplomskim i doktorskim studijima. Predavač je na doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku te na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Gost predavač je na Brock Universityju (Kanada), Pedagoškom fakultetu u Ljubljani i Mariboru (Slovenija), Macquarie Universityju (Australija), St. Gallenu (Švicarska). Područje znanstvenoga interesa je kvantitativna metodologija istraživanja (parametrija i neparametrija), metodologija društvenih znanosti i didaktika. Mentor je desetinama studenata u izradi završnih i diplomskih radova te doktorskih radova. Recenzent je i/ili član uredništva više inozemnih i domaćih znanstvenih časopisa: Croatian Journal of Education, International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), American Journal of Educational Research, The Holistic Approach to Environment Journal, IJACSA, The Science and Information (SAI), International Journal of Scientific Research in Information System and Engineering (IJSRISE), Acta Iadertina, Školski vjesnik. Također je bio recenzent nekoliko znanstvenih međunarodnih konferencija, udžbenika, projekta Fonda za razvoj Sveučilišta. Održao je pozvana predavanja na nekoliko domaćih i međunarodnih konferencija. Predsjednik je nekoliko svjetskih znanstvenih konferencija (3rd World Conference on Design, Arts and Education [DAE-2014];

4th World Conference on Design and Arts [WCDA-2015]). Objavio je više od 70 znanstvenih radova u domaćim i inozemnim časopisima. Studentska evaluacija rada nastavnika u zadnjih nekoliko akademskih godina pokazuje vrlo visoku ocjenu kvalitete nastave (mod=5).

Prof. dr. sc. Neven Hrvatić rođen je 8. svibnja 1960. u Pitomači. Diplomirao je pedagogiju 1983. na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, a 2007. doktorirao. Od 1992. godine djelatnik je Filozofskog fakulteta u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju: i to kao asistent, viši asistent (1999.), docent (2001.), izvanredni profesor (2006.), redoviti profesor (2010.), redoviti profesor u trajnom zvanju (2016.). Kao gostujući profesor sudjeluje u radu na preddiplomskom/diplomskom studiju pedagogije na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, kao i na doktorskom studiju odgojnih znanosti pedagogije, Odjelu biologije i geografije na Prirodoslovno-matematičkom fakultetu u Zagrebu i doktorskom studiju pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Novom Sadu. Suautor je Nastavnoga plana i programa Doktorskoga studija pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, suvoditelj smjera Kurikulum suvremenoga odgoja i škole i voditelj studijskoga modula Interkulturalni kurikulum, u kojem je utemeljio nove kolegije.

Suradnik je u više znanstvenoistraživačkih projekata i voditelj brojnih znanstvenih projekata; od 2007. godine voditelj je znanstvenoga projekta Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske, 2011. – 2012. Interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima: Hrvatska – Srbija (MZOS), 2013. – 2014. Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti (Sveučilište u Zagrebu), 2013. – 2014. Interkulturalni pristup integraciji Roma: Hrvatska – Crna Gora (MZOS), 2014. Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti (Sveučilište u Zagrebu), 2015. Obrazovanje na manjinskim jezicima i europske vrijednosti (Sveučilište u Zagrebu), 2016. Obrazovanje na manjinskim jezicima, interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti (Sveučilište u Zagrebu), 2017. Interkulturalni kurikulum i europske vrijednosti (Sveučilište u Zagrebu), 2017. – 2018. Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti: Hrvatska – Crna Gora (MZO), 2018. Dimenzije pedagoškog pluralizma u sustavu odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, a od 2019. Interkulturalna osjetljivost i europske vrijednosti.

Bio je član uredništva znanstvenoga časopisa Pedagogijska istraživanja (2004. – 2009.) i predsjednik Hrvatskoga pedagogijskog društva od 2009. do 2013. godine.

Objavio je više od 80 znanstvenih i stručnih radova, bio urednik i suurednik nekoliko knjiga i zbornika te autor većega broja prikaza knjiga i općih osvrta o odgoju i obrazovanju. Također, recenzent je knjiga i članaka u znanstvenim časopisima te znanstvenih projekata.

Član je više domaćih i međunarodnih udruga: Hrvatskoga pedagogijskog društva, Interkulture, SIETAR-Internationala, IAIE (Međunarodna asocijacija za interkulturalno obrazovanje), Comité Catholique International pour les Tsiganes, Odbora za pastoral Roma – Hrvatske biskupske konferencije.

Član je Matičnog odbora za područje društvenih znanosti – polja pedagogije, logopedije, edukacijsko-rehabilitacijske znanosti i kineziologije, ispitnog povjerenstva – ispitivač metodike, za stručni ispit odgajatelja u učeničkim domovima, Posebnog stručnog povjerenstva za provedbu Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije i koordinaciju strategija i djelovanja na području obrazovanja i znanosti Vlade RH od 2017. godine.

Dobitnik je brojnih nagrada i priznanja: Godišnje nagrade Fonda Boža Tvrtković iz Bjelovara – 1991. godine; Državne nagrade Ivan Filipović za visoko školstvo – 2007. godine; Državne nagrade za znanost (u području društvenih znanosti) – 2010. godine; Zahvalnice za uspješnu suradnju, zalaganje i osobit doprinos svestranom razvoju Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru – 2012. godine; Srebrne plakete – Grb općine Pitomača za trajni doprinos i izuzetne rezultate trajne vrijednosti na unapređenju stanja i razvitka znanosti i obrazovanja te promidžbu Općine Pitomača – 2012. godine; Zahvalnice za osobiti doprinos i podršku razvoju Studija pedagogije, Fakulteta prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru – 2015. godine.

SAŽETAK

Uključenost roditelja u školovanje djece zadnjih desetljeća prepoznato je kao vrijednost s mnogobrojnim pozitivnim učincima na dijete, roditelje, školu, kao i na zajednicu u kojoj dijete odrasta i školuje se. Učenicima s teškoćama u razvoju partnerski odnos škole i roditelja nužan je za optimalni razvoj, a tradicionalan pristup koji je još uvijek dominantan u školskoj praksi, uvelike otežava njihovu potpunu uključenost i ostvarenje svih njihovih potencijala. Posebno su značajna specifična ulaganja roditelja učenika s teškoćama u razvoju u školovanje u roditeljskom domu koja pridonose djetetovom općem, ali i akademskom i socijalnom razvoju. Modeli uključenosti roditelja u školovanje svoje djece temelje se na različitim polaznim teorijama. U ovom radu kao polazišna teorija uzeta je Bronfenbrennerova bioekološka teorija (2004) i Epsteinin Revidirani model preklapanja sfera utjecaja (2011).

U teorijskom dijelu rada analiziran je povijesni razvoj odnosa roditelja i škole, kao i specifičnosti razvoja odnosa škole i roditelja djece s teškoćama u razvoju, teorijska polazišta i modeli uključenosti roditelja, oblici i ograničenja uključenosti, obilježja škole i doma u kontekstu ulaganja roditelja u školovanje, a posebno roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Također se razmatraju obilježja roditelja i djece s teškoćama u razvoju u kontekstu školovanja i njihovih životnih okolnosti.

Empirijsko istraživanje temelji se na anketiranju u 13 škola sjeverozapadne Hrvatske s ciljem utvrđivanja razlika između uključenosti roditelja u školovanje i zadovoljstva školom roditelja učenika tipičnog razvoja i onih s teškoćama u razvoju drugog i šestog razreda. Ukupno je obrađeno 896 anketa. Zadovoljstvo školom postavlja se kao mogući prediktor uključenosti roditelja u školovanje učenika tipičnog razvoja i onih s teškoćama u razvoju.

Na temelju istraživanja moguće je zaključiti da su roditelji u najvećoj mjeri zadovoljni školom i da između subgrupa roditelja nema razlike. Također, pronađene su male razlike u odnosu na uključenost roditelja u školovanje učenika s teškoćama u razvoju i onih tipičnog razvoja u obiteljskim i školskim aktivnostima, kao i komunikaciji. Iako na prvi pogled takav rezultat ukazuje na jednak stav škole prema svima, on zapravo ukazuje da roditelji djece s teškoćama u razvoju nisu u adekvatnoj mjeri prepoznati u svojim ulaganjima i naporima, a nije prepoznata ni potreba većeg uključivanja. Takvu interpretaciju potvrđuje i podatak da su roditelji djece s

teškoćama u razvoju više uključeni u aktvnosti kod kuće, što bi se opet moglo interpretirati većom prepuštenosti sebi i svojim kapacitetima.

KLJUČNI POJMOVI: uključenost roditelja u školovanje, učenici s teškoćama, roditelji učenika s teškoćama u osnovnoj školi, zadovoljstvo roditelja

SUMMARY

In recent decades, the parental involvement in their children's education has been recognised as a value that has had numerous positive effects on the children, their parents, the school, as well as the entire community in which the children are raised and educated. The development of parent partnership requires a major shift in the traditional school and parent relationship, as well as the establishing of new relationships based on voluntariness, trust, respect, competence, communication and equality. The students with developmental disabilities need a parental partnership between the parents and the school as it provides them with the optimal development, whereas the traditional approach which is still prevailing in school practice makes it extremely difficult for them to fully integrate into the society and reach their full potential. However, the 21st-century school has not fully achieved the totality of inclusive education requirements yet, and the students with developmental disabilities and their parents still lack the appropriate approach, initiatives and acceptance. Individual investments of the parents of the children with developmental disabilities in home schooling are particularly important, because they contribute to their children's overall development, as well as their academic and social development. Likewise, the parents of the students with developmental disabilities have a need to participate more frequently and purposefully in school activities, as well as communicate with teachers and other school professionals. There is still a lack of a comprehensive parent involvement program at the State or county level. This case raises questions aimed at encouraging a higher participation of parents in the education of children with and without developmental disabilities, as well as the questions concerning the role of the parents' satisfaction in having the opportunity to participate, i.e., to establish partnerships.

The models that support the involvement of parents in their children's education are based on different starting theories, which themselves have evolved under the influence of social changes, as well as democratisation and liberalisation processes. There is a long development

path from parental involvement in their children's activities to the parents' acceptance that is still in its early stage.

The paper takes the Bronfenbrenner's bioecological theory (2004) and Epstein's revised theory of overlapping spheres (2011) as starting theories.

This PhD thesis consists of both the theoretical and the empirical part.

The theoretical part provides the analysis of the historical development of the relationship between the parents and the school, as well as the peculiarities of the development of the relationship between the school and the parents of children with developmental disabilities, including the theoretical starting points and parental involvement models, the forms and limitations of their involvement, the school and home characteristics in the light of the parents' investment into their education, with particular focus on the investment of the parents of the children with developmental disabilities in their education. The paper also examines the characteristics of the parents and children with developmental disabilities in the context of education and their life circumstances.

Their satisfaction with the school is considered a potential predictor of the parental involvement in the education of students with and the ones without developmental disabilities.

The empirical research is based on a survey conducted on parents divided into two subgroups, with the purpose of identifying a link between the parents' involvement in their children's education and their satisfaction with the school. The survey was conducted on thirteen different schools in northwest Croatia with the parents of the second and sixth grade students who are educated in regular elementary schools, of whom 6.36 % had developmental disabilities. The developmental disability criteria were the appropriate form of education prescribed, the regular education program with personalised procedures and the regular education program with the adapted materials and personalised procedures. A total of 896 surveys was completed.

The research conducted shows that parents are most satisfied with the school and that there is no difference between the subgroups of parents. Moreover, little difference has been found in the parental involvement in the education of students with developmental disabilities and the ones with no developmental disabilities, as well as in the family and school activities and communication. Although at first glance such results indicate the equal attitude the school shows towards everyone, they actually suggest the parents of the children with developmental

disabilities have not been recognised to the appropriate extent in terms of their efforts and investments, nor has the need for their greater involvement. Such an interpretation is also supported by the fact that the parents of the children with developmental disabilities are more involved in the activities at home, which could be interpreted as providing their children with a greater self-indulgence and leaving them to their own devices.

The theoretical analysis and the empirical research raise a number of issues and call for a satisfactory response to the specific needs of the children with developmental disabilities and their parents during their schooling in order to meet the inclusive education and society requirements. The society development level is seen in its care of the most vulnerable and this PhD thesis can certainly be an important lever in raising the quality level of the Croatian society in this respect.

KEY WORDS: parental involvement in education, students with disabilities, parents of elementary school students with disabilities, parents' satisfaction

SADRŽAJ

1. UVOD **1**
2. POVIJESNI PREGLED UKLJUČENOSTI RODITELJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE **5**
3. UKLJUČENOST RODITELJA U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE **12**
3.1 Terminološko određenje odnosa roditelja i škole 12
3.2 Principi uključenosti i principi partnerskog odnosa 19
3.2.1 Dobrovoljnost 20
3.2.2 Povjerenje 21
3.2.3 Poštovanje 22
3.2.4 Kompetencije 23
3.2.5 Komunikacija 25
3.2.6 Ravnopravnost 27
3.2.7 Zastupanje 29
3.3 Teoretska ishodišta modela uključenosti roditelja u sustav redovne škole 31
3.3.1 Modeli uključenosti roditelja u sustav redovne škole 39
3.4 Utjecaj partnerskog odnosa i uključenosti roditelja u sustavu redovnih škola 54
3.5 Ograničenja uključenosti roditelja u sustav redovne škole i razvoj partnerskog odnosa 58
4. ULOGA ŠKOLE U POTICANJU UKLJUČIVANJA RODITELJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE **64**
4.1 Obilježja škole 65
4.1.1 Inkluzivna škola 65
4.1.2 Zajednica učenika, učitelja i roditelja 78
4.1.3 Školska kultura i ozračje 85
4.1.4 Uloga učitelja 93

4.1.5 Uloga ravnatelja 95
4.2 Oblici uključenosti roditelja u sustav redovne škole 96
4.2.1 Uključenost roditelja u školske aktivnosti 99
4.2.2 Uključenost roditelja u školovanje djece u obiteljskom domu 104
4.2.3 Uključenost roditelja u školovanje djece u zajednici 111
4.3 Razvoj programa za poticanje uključenosti roditelja u sustav redovne škole 114
4.4 Postoje li granice u poljima preklapanja? 119
5. ULOGA RODITELJA PRI UKLJUČIVANJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE 123
5.1 Roditeljska ulaganja 124
5.2 Obilježja roditelja 126
5.2.1 Dimenzije roditeljstva kao čimbenik roditeljskog ulaganja 128
5.3 Motivi uključivanja roditelja 136
5.4 Tipovi roditelja obzirom na uključenost u školske aktivnosti 137
6. SPECIFIČNOSTI UKLJUČENOSTI RODITELJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE 141
6.1 Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju 141
6.2 Neka posebna obilježja roditelja učenika s teškoćama u razvoju 143
6.2.1 Stres roditelja djece s teškoćama u razvoju 144
6.2.2 Specifična ulaganja roditelja učenika s teškoćom u razvoju tijekom školovanja 147
6.3 Konflikti roditelja učenika s teškoćama u razvoju i škole 151
7. UKLJUČENOST RODITELJA U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE OBZIROM NA TEŠKOĆU U RAZVOJU I OBILJEŽJA UČENIKA 154
7.1 Oštećenja vida 154
7.2 Oštećenja sluha 156
7.3 Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju . 158
7.4 Oštećenjem organa i organskih sustava 161
7.5 Intelektualne teškoće 162

7.6 Poremećaji u ponašanju i oštećenju mentalnog zdravlja 164

8. ZADOVOLJSTVO RODITELJA OSNOVNOM ŠKOLOM 174

8.1 Generalno roditeljsko zadovoljstvo školom 176

8.2 Domene zadovoljstva školom 177

8.3 Prediktori zadovoljstva školom roditelja djece s teškoćama u razvoju 179

8.4 Odnos zadovoljstva školovanjem i uključenosti roditelja u sustav redovne škole .. 183

9. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE 190

9.1 Predmet rada 191

9.2 Cilj istraživanja 192

9.3 Postupak istraživanja 192

9.3.1 Hipoteze istraživanja 192

9.3.2 Instrumenti 192

9.3.3 Opis uzorka 198

9.4 Strategija obrade podataka 209

10. REZULTATI 211

10.1 Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije za cijeli uzorak 211

10.1.1 Usporedba ekvivalentnih parova roditelja po relevantnim sociodemografskim obilježjima 216

10.2 Razlike u uključenosti u sustav redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju 219

10.3 Razlike u zadovoljstvu sustavom redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju 221

10.4 Povezanost između zadovoljstva školom i uključenosti roditelja 222

10.5 Zadovoljstvo školom kao prediktor uključenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju 223

10.5.1 Odnos škole prema roditeljima: školski kontakti s roditeljima i školsko ozračje 223

10.5.2 Uključenost roditelja kod kuće i u školi 228

10.5.3 Roditeljska uloga 233

10.6 Zadovoljstvo školom kao prediktor uključenosti roditelja djece tipičnog razvoja.. 235

10.6.1 Odnos škole prema roditeljima: školski kontakti s roditeljima i školsko ozračje 236

10.6.2 Uključenost roditelja kod kuće i u školi 241

10.6.3 Roditeljska uloga 247

11. ZAKLJUČCI 250

12. LITERATURA 263

13. PRILOZI 311

13.1 P-P plot: distribucija regresijskih standardiziranih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece s teškoćama u razvoju) 311

13.2 P-P plot: distribucija regresijskih standardiziranih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece tipičnog razvoja) 314

13.3 Distribucija standardiziranih regresijskih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece s teškoćama u razvoju) 317

13.4 Distribucija standardiziranih regresijskih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece tipičnog razvoja) 320

13.5 Upitnik za roditelje o obiteljskoj uključenosti i uključenosti zajednice u osnovnoj školi 323

13.6 Popis slika 334

13.7 Popis tablica 335

14. ŽIVOTOPIS AUTORICE 337

1. UVOD

Odnos roditelja i škole moguće je sagledati od početka postojanja škole. On se mijenjao promjenom društvenih okolnosti i razvojem društva u cjelini. Od druge polovice prošlog stoljeća usporedno se događaju procesi razvoja zapadnog društva u smjeru inkluzivnosti, holističkog pristupa čovjeku, demokratizacije i promijenjenog pogleda na sve vrste različitosti. U takvim uvjetima nužno se mijenjaju i postojeće jedinice društva koje se prilagođavaju zahtjevima izmijenjenih društvenih odnosa i vrijednosti. Ujedno se mijenja i odnos roditelja i škole, a znanstveni interes usmjerava se na istraživanje utjecaja tog odnosa na uspjeh učenika, ali i konteksta koji ga potiče, odnosno inhibira.

Obitelj se, kao temeljna jedinica društva, mijenja i prilagođava svojom strukturom, funkcijama i unutarobiteljskim odnosima i ulogama. Kao ekonomska jedinica, također je izložena mijeni. Današnji su roditelji ili prezaposleni ili nezaposleni i time su u manjoj mogućnosti kvalitetnije se uključiti u obiteljske aktivnosti. Uslijed svih mijena kojima je obitelj izložena mijenjaju se i uloge roditelja, koje su u sve većoj mjeri posljedica njihovih ličnosti, a sve manje spolno uvjetovane (Maleš, Kušević, 2011). Zato se uz pojam roditeljstva u hrvatskoj terminologiji pojavljuje i pojam roditeljevanje, koji je širi u svojem značenju i ne odnosi se samo na biološke roditelje, već podrazumijeva sve osobe koje obavljaju roditeljske funkcije (Maleš, Kušević, 2011). Zahtjevi suvremenog društva sve su složeniji i raznolikiji pa obitelj neke svoje funkcije prepušta, modificira ili dijeli s ostalim društvenim jedinicma. Pitanje odgoja jedno je od središnjih zadaća obitelji s djecom koju već od najranije dobi djeteta obitelj ostvaruje uz pomoć društvenih institucija.

Škola je pozvana da s drugim društvenim institucijama bude podrška i pomoć obiteljima, i to samim prihvaćanjem roditelja kao partnera, respektirajući pritom svu različitost roditeljskih potencijala, u zajedničkom odgojno-obrazovnom radu. Različiti modeli objašnjavaju odnos roditelja i škole. U tradicionalno postavljenim odnosima roditelji i škola imali su točno određene prostore djelovanja i nisu ih međusobno dijelili. Danas pojam uključenosti objedinjuje brojne različite aktivnosti i ulaganja koja ne moraju nužno biti u samoj školi, a koja snažno utječu na proces i ishode školovanja.

Kurikulum partnerskih odnosa roditelja i škole omogućio bi zauzimanje jedinstvenih stavova uključenih u odgojni proces, jednoznačnije definiranje odgojnih zadaća i cilja, kao i podjelu odgovornosti. I danas u školskoj praksi postoji otpor roditelja prema suradnji koja bi previše zadirala u obiteljski dom i strah učitelja od gubljenja profesionalne autonomije. Nadilaženje navedenih prepreka moguće je jedino u ozračju povjerenja i uvažavanja, podizanjem učiteljskih kompetencija za rad s roditeljima i istovremenim podizanjem pedagoških kompetencija roditelja, ali i razumijevanjem uloga i odgovornosti svih uključenih partnera, pritom nikako ne isključujući dijete, učenika koji je središte odgojno-obrazovnog procesa. Pitanje uključenosti roditelja u život i rad škole, kao i brojni pozitivni efekti uključenosti, istraživano je s mnogih aspekata, ali usprkos svim pozitivnim rezultatima škole su još uvijek okrenute tradicionalnim oblicima suradnje, a veliki potencijal roditelja još uvijek ostaje neiskorišten.

Razvojem društvenih vrijednosti mijenja se i škola koja postaje mjesto okupljanja, zajedništva, rasta i zajednica svih uključenih u proces školovanja. U inkluzivnoj školi 21. stoljeća posebna se pažnja posvećuje poticanju individualnog rasta i razvoja učenika i svih njegovih specifičnih znanja, interesa i vještina. Svaki učenik inkluzivne škole trebao bi imati takve uvjete da može aktivno sudjelovati u školskim aktivnostima. Promjenom društvene svijesti o položaju i životu osoba s invaliditetom teži se napuštanju medicinskog modela i zahtijeva se holistički pristup unutar kojeg će se, uzimanjem u obzir svih snaga pojedinca, ostvarivati takvi uvjeti gdje će oni u najvećoj mjeri moći biti ravnopravni članovi zajednice. Tako učenici s teškoćama u razvoju, koji su uključeni u redovne škole, postaju bolje prihvaćeni i uspješniji. Kako bi se ostvarili principi inkluzivnosti potrebna je uska suradnja učitelja i roditelja, koji će svojim ulaganjima ostvariti zajednički postavljene ishode. Uključivanje roditelja u školovanje djece na različite načine ovisi o samim roditeljima, njihovim sveukupnim kapitalima i mogućnostima, ali i obilježjima djeteta, kao i o otvorenosti i kvaliteti škole, ali i društva u cjelini.

Temeljeno na Bronfenrennerovoj bioekološkoj teoriji razvoj mlade ličnosti pod brojnim je utjecajima vanjskih čimbenika, ali i obilježja same osobe kao i vremenskog i prostornog konteksta. Kada se radi o učenicima s teškoćama u razvoju, Bronfennbrenerova teorija upućuje na potrebu zajedničkog djelovanja škole i roditelja, podrazumijevajući pritom svu različitost njihovih obilježja i funkcija. Upravo ta različitost često predstavlja prepreke koje je potrebno otkloniti da bi se ostvarili svi povoljni ishodi koji su posljedica uključenosti roditelja. Tako se kao suradnici u zajedničkom procesu nalaze i učitelji i učenici i roditelji. Znanstvenici sve više

uviđaju pozitivne efekte roditeljske uključenosti, posebno u roditeljskom angažmanu u obiteljskom domu. Kada se radi o roditeljima učenika s teškoćama u razvoju ta su ulaganja još mnogo veća, a roditelji su postavljeni pred velike izazove koji se očituju u vrsti i količini ulaganja, ali i brojnim čimbenicima koji im umanjuju kvalitetu života i mogućnosti uključivanja.

Pitanje zadovoljstva i odnosa roditelja i škole obzirom na uključenost tek se treba u potpunosti osvijestiti, te na taj način potaknuti pozitivne promjene u školskoj praksi u smislu aktivnije, odgovornije i ravnopravnije uloge roditelja. Općenito, zadovoljstvo se može definirati kao razlika aspiracija i postignuća, što u kontekstu roditeljskih očekivanja i ishoda školovanja dovodi u vezu i samu školu, njena davanja, kao i ulaganje od strane roditelja. Mnogi čimbenici utječu na razinu zadovoljstva, a posebno je značajna veza sa životnim kontekstom i osobnim obilježjima. Prilikom ostvarivanja odnosa škole i roditelja (ne)zadovoljstvo se može razumjeti i kao odraz roditeljskih životnih prilika, ali i očekivanja od škole. Upravo zadovoljstvo može biti indikator uključenosti kao posljedica ispunjenja očekivanog, odnosno kao posljedica zahtijevanja promjena.

Ovim će se radom doprinijeti širem razumijevanju uključenosti roditelja u školovanje, a posebno onih s djecom s teškoćama u razvoju. Tako će teorijski dio prikazati bolje razumijevanje uključenosti roditelja u školovanje, koja se odnosi na ukupnost roditeljskih ulaganja, posebno onih specifičnih za roditeljstvo/roditeljevanje djece s teškoćama u razvoju, dok će empirijski dio utvrditi razlike u aktivnostima i zadovoljstvu roditelja učenika tipičnog razvoja i onih s teškoćama. Razumijevanjem uvjeta, oblika, mogućnosti i ograničenja uključenosti roditelja u školovanje djeteta otvaraju se mogućnosti uspostavljanja takvih odnosa roditelja i škole koji će ostvariti individualnu podršku svakom djetetu za njegov cjelovit i optimalan razvoj. Uključenost roditelja u školovanje u odnosu na zadovoljstvo školom još je jedno nedovoljno istraženo pitanje. Zadovoljstvo može na više načina biti motiv roditeljima za uključivanje u školovanje, a cilj bi škole trebao biti da roditelji zadovoljni radom škole budu partneri u procesu odgoja i obrazovanja. Nezadovoljstvo, kao mogući poticaj uključivanja roditelja, trebalo bi istovremeno biti i poticaj za promjenu školske prakse. Školski razvojni plan nužno mora uključivati roditelje, njihove stavove, vrijednosti i kapacitete, uz istovremeno uvažavanje njihova životnog konteksta i količine ulaganja.

Ovaj će rad omogućiti daljnje razumijevanje odnosa roditelja i škole te će na taj način biti doprinos pedagogijskoj teoriji, ali i poticaj za mijenjanje aktualne pedagoške prakse. Posebno je značajno uzimanje u obzir šireg konteksta školovanja djece s teškoćama u razvoju koja se prečesto bez kvalitetnog razumijevanja i pripremljenosti uključuju u redovno školovanje nastojeći postići inkluzivne uvjete. Takav pristup može potaknuti nezadovoljstvo roditelja, njihovo gubljenje povjerenja u školu, što ima za posljedicu nepovoljne utjecaje na djetetovo školovanje.

2. POVIJESNI PREGLED UKLJUČENOSTI RODITELJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE

Društveni razvojni kontekst određen je ekonomskim i političkim razvojem, razvojem legislative, ali i filozofskim, znanstvenim i općekulturnim razvojem. U školskoj praksi ocrtavaju se općedruštvene promjene, a time se, kako za roditelje učenika tipičnog razvoja, mijenjaju okolnosti i za roditelje učenika s teškoćama u razvoju. Ipak, taj proces je bitno sporiji, a događa se tek nakon promjena u odnosu škole i roditelja generalno.

Misao o potrebi približavanja odgojno-obrazovnih utjecaja roditelja i škole postoji od početka razvoja škole, ali se ona uviđa nekontinuirano bez veće praktične primjene, dok su uloge obitelji i škole u prošlosti čvrsto odijeljene i nekooperativne. Odnos društva prema djeci s teškoćama u razvoju obilježen je segregacijom i marginalizacijom u većoj ili manjoj mjeri sve do prošlog stoljeća (Benjak, 2009, Sunko, 2016).

Još od prvobitne zajednice pa do antike djeca i odrasli s invaliditetom smatrani su beskorisnima, a stav prema njima je bio netolerantan i nemilosrdan (Buljevac, 2012; Sunko, 2016). Različite su se kulture na različite načine odnosile prema osobama s invaliditetom, i to od proganjanja, ignoriranja do uništavanja (Levandovski, 1985). Uzroci teškoća objašnjavani su demonima ili naplatom grijehova iz prošlosti. Božanskim utjecajem teškoće u razvoju shvaćane su i u arapskom svijetu, a pod njihovim utjecajem širio se i na druge narode (Sunko, 2016). Kršćanstvo, koje propagira milosrđe, potiče otvaranje azila. Azili su uglavnom bili dijelovi ubožnica ili samostana i djeci su tamo pruženi samo osnovni egzistencijalni uvjeti. U vrijeme reformacije djecu s teškoćama u razvoju ponovo se demonizira, ali značajno je da su i njihovi roditelji u istoj poziciji. Uglavnom, tijekom feudalizma samo djeca velikaša bivaju pošteđena, ali i ona žive zatvorena u kućama (Sunko, 2016).

Humanizam i renesansa, djela Komenskog[1] (16./17. st.) i Johna Lockea[2] (17. st.) polako potiču razmišljanja o položaju djece s teškoćama. U Francuskoj se donošenjem Deklaracije o pravima

---

[1] Komensky ističe značaj odgoja djece s teškoćama u razvoju: „ Uzgoj trebaju i tupi i daroviti, i bogati i siromašni, svi dakle bez iznimke“, (Komensky, 1900, 65,66) U djelu Velika didaktika Svojim temeljnim načelom Omnes omnia omnino naglašava pristup svakom učeniku i da nikoga ne treba isključivati (Komensky, 1900,).

[2] U svom djelu Misli o odgoju naglašava ulogu roditelja u odgoju djeteta. Dijete smatra „praznom pločom“, a roditeljima daje konkretne upute za odgoj koji završava samostalnošću i neovisnošću.(Jakopec, 2014). Upravo empirizmom i pedagoškim optimizmom daje prednost odgoju pred nasljeđem (Benjak, 2009).

čovjeka i građanina (1789) razvija misao o jednakosti među ljudima, čovjek se stavlja u fokus kao subjekt prava i otvaraju se prve specijalne škole. Pestalozzi (18. st.) u Stanzu otvara jednu od prvih institucija za odgoj i obrazovanje djece s poremećajima u ponašanju (Cuvaj, 1910. - 1913., III). U isto vrijeme djeluje Jean Marc Itard[3] (1774. – 1838.), a kasnije i njegov učenik Eduard Seguin (1812. – 1880.), koji osniva prvu ustanovu za osobe s intelektualnim teškoćama. Njih se smatra prvim stručnjacima za djecu s teškoćama (Levandovski, 1972; Igrić, 2015; Sunko, 2016).

U 19. stoljeću se pod utjecajem znanstvenih, a posebno medicinskih otkrića, mijenja odnos prema teškoćama na način da se razvija društvena briga, a odnos prema teškoćama postaje aktivan. Otvaraju se zavodi i specijalne škole, započinje kategorizacija djece, ali pojedini roditelji ne žele izolirati svoju djecu te ih zadržavaju u obiteljskoj sredini (Sunko, 2016). U Rusiji, u drugoj polovici 19. stoljeća i vremenu općedruštvene krize, u Jasnoj Poljani, Tolstoj teži razviti školu prihvaćanja, razumijevanja, ljubavi, radosti i slobode. Također razvija ideju individualizacije koja osobni razvoj temelji na mogućnostima djeteta (Mijatović, 1999).

Na proučavanju djela Itarda i Seguina rad s djecom s teškoćama temeljila je na prijelazu iz 19. u 20. stoljeće Maria Montessori (Matijević, 2001). Dijete vidi kao biološko i kao kulturno biće (Bašić, 2011) čime naglašava i utjecaj nasljeđa, ali i okoline na djetetov rast i razvoj. Ona upozorava da, umjesto medicine, upravo posebni, prilagođeni, didaktički oblikovani materijali i uvjeti u kojima djeca uče potiču njihovu samostalnost i razvoj samopoštovanja (Šaban, 2010). Marja Montesori ističe i zajedničku odgovornost pedagoški oblikovanog okružja primjerenog djetetu (Bašić, 2011) čime upravo naglašava važnost poticajnog okružja za odgoj i obrazovanje kao i individualan pristup. Suradnje s roditeljima također vidi nužnom prilikom utvrđivanja zdravstvenog stanja te higijenskih navika djeteta (Šaban, 2010).

Početkom dvadesetog stoljeća počinje se sustavnije promišljati o uključivanju roditelja u život i rad škole. Alternativni pravci ističu ulogu roditelja pa je tako vođenje u Hamburškoj školi, nastavljajući se na Jena-plan[4], organizirano od trodjelne skupine učitelja, učenika i roditelja koji

---

[3] Jean Marc Gaspard Itard – prvi sistemski pristup osoba s mentalnim teškoćama, izveo poznati eksperiment s divljim dječakom iz Aveyrona (Levandovski, 1985).

[4] Jena plana škole Petera Petersenovog i danas nastavljaju i razvijaju njegovu tradiciju. Sam Petersen škole, iako su državne, naziva obiteljskim zbog načina na koji se nastavljaju, nadopunjuju i približavaju obiteljskom ozračju i odgoju i obrazovanju. (OECD,2012).

su imali ravnopravnu ulogu. Jena plan škole u Jeni i danas funkcioniraju na temeljima originalne Petersenove Jena plan škole, a važni sukreatori školskog kurikuluma su roditelji. Organiziraju se mjesečni okrugli stolovi roditelja i učitelja, redovite informacije usmjerena na podršku u razvoju učenika, roditelji pomažu oko unutarnjeg i vanjskog uređenja škole, pripremi didaktičkog materijala, a surađuju kao autori i urednici školskog lista (OECD, 2012). Uloga roditelja važna je i prilikom donošenja odluka (Mijatović, 1999).

U Stuttgartu Rudolf Steiner 1919. osniva prvu Waldorfsku školu čiji je cilj razvoj cjelokupne osobe. U Waldorfskoj školi roditelji su glavni financijeri, ali su u školske aktivnosti aktivno i trajno uključeni tijekom cjelokupnog školovanja djeteta. Slično kao i u Jena plan školama roditelji sudjeluju u uređenju škole i školskog dvorišta, različitim tematskim predavanjima, svečanostima, organizaciji rada škole, a učitelji nastoje s njima ostvariti kvalitetne odnose i posjećivanjem roditeljskog doma (Matijević, 2001). U školi su organizirani roditeljski savjeti te skupine za izgradnju povjerenja i zajedničke sastanke roditelja. Umjesto brojčanih ocjena u prvih šest godina učenike se prati opisno, a roditelji bi o postignuću trebali razgovarati s djecom (Mijatović, 1999).

U isto vrijeme, Sickinger u Mannheimu klasificira učenike na temelju sposobnosti u četiri skupine: mentalno zaostali, ispodprosječni s poteškoćama u učenju, prosječni s normalnim sposobnostima i nadareni, a zbog svoga segregacijskog pristupa je napušten (Mijatović, 1999, 57). Međutim, ovakvu klasifikaciju u dijelu je moguće prepoznati i danas pri određivanju primjerenog oblika školovanja kada je riječ o posebnim razrednim odjelima ili integraciji učenika s teškoćama u redovne razredne odjele.

Po završetku Drugoga svjetskog rata obitelj i škola trpe promjene uzrokovane općedruštvenom krizom i poratnim siromaštvom te se stvaraju kompenzacijski programi za roditelje i djecu (Maleš, 1996). Tek polovicom prošlog stoljeća počinje se značajnije uviđati promjena dotadašnjih odnosa. Počeci otvaranja škole roditeljima i njihovog interesa za školske aktivnosti obilježeni su potporom roditelja koji nemaju nikakvih utjecaja na proces i sadržaj školovanja, a svojim prisustvom na nekim školskim događajima sudjeluju kao pasivna podrška svojoj djeci i školskim aktivnostima (Maleš, 1996). Definirajući što sve podrazumijeva pojam roditeljske ukjučenosti razlikuju se i shvaćanja aktivnosti, ciljeva i poželjnih ishoda predloženih programa (Baker, Soden, 1997). Ipak, važno je naglasiti da je 1966. na Posebnoj sjednici Međuvladine konferencije o statusu učitelja, pod pokroviteljstvom UNESCO-a, usvojena Preporuka o statusu

učitelja koja u sklopu poglavlja Prava i odgovornosti učitelja i potpoglavlju Profesionalna sloboda, članak 67, naglašava: „ ... treba učiniti svaki mogući napor za promicanje bliske suradnje između učitelja i roditelja u interesu učenika, no učitelje treba zaštititi od pristranog i neopravdanog upletanja roditelja u stvari koje čine bitan dio učiteljeve profesionalne odgovornosti.“ (UNESCO, 1966, 33). Ovaj je članak posebno interesantan jer upućuje da je i tada, u vremenu stvaranja ideje o suradnji i razvoju partnerskih odnosa, uočeno da pojedini roditelji imaju nakanu (ne)kritički propitivati profesionalni pristup učitelja.

U šezdesetim godinama u skandinavskim zemljama osnivanjem nevladinih udruga i udruženja roditelja počinje proces otvaranja redovnih škola djeci s teškoćama u razvoju (Igrić, 2015).

Snažan utjecaj na razvoj promijenjena stava o roditeljskom uključivanju ima u drugoj polovici 20. stoljeća Bronfenbrennerova teorija ekološke perspektive na čijim se osnovama razvija model socijalnog razvoja, koji ističe nužnost stvaranja uvjeta kohezije obitelji, susjedstva, vršnjaka i škole. Kasnije, svoju ekološku teoriju Bronfenbrenner (2004) razvija uključujući *chronosystem*, protok vremena i nasljeđe, te ju je preimenovao u bioekološku teoriju temeljenu na modelu proces-osoba-kontekst-vrijeme. U razradi svoje teorije samo dijete se razvija pod utjecajem iskustva, proksimalnih procesa, progresijom kroz sve zahtjevnije aktivnosti i protekom vremena. Proksimalni procesi se odnose na recipročnu interakciju osobe s okolinom, pa tako razvoj djeteta utječe i na same roditelje i njihove postupke uz razvoje emotivnih veza (Bronfenbrenner, 2004).

Gordon (1968), na temeljima Bronfenbrennerove ekološke teorije, izlaže model utjecaja zajednice koji proizlazi od utjecaja na obitelj i obiteljskog utjecaja na školu. Naime, zaključuje da svaki od utjecaja pojedinačno ne pokriva opći ekološki okvir razvoja djeteta te upućuje na potrebu promjene paradigme u smislu shvaćanja odnosa roditelj – škola i zajednice kao dvosmjernog utjecaja (i škola na obitelj i obitelj na školu). Promjene u smjeru drugačijeg shvaćanja odnosa roditelji – škola događaju se kao posljedica promjena općedruštvenih prilika i istraživanja koje naglašavaju veću motiviranost i uspješnost učenika čiji su roditelji prisutni u njihovom školskom životu i radu (Gordon, 1968).

Za učenike s teškoćama u razvoju do sedamdesetih godina prevladavao je separacijski model, a tek se osamdesetih godina prošlog stoljeća razvija integracijski pristup (Benjak, 2009) . Od 1980. u Hrvatskoj se učenici s teškoćama počinju uključivati u redovne škole. Fokus se

preusmjerava s poteškoće na funkcioniranje u društvu. Glavni pokretači promjene bili su roditelji.

Istovremeno, druga polovica 20. stoljeća obilježena je razvojem modela roditeljske uključenosti, za sve učenike, a unutar njih se mijenja odnos i prema učenicima s teškoćama u razvoju i njihovim roditeljima. Promjeni statusa djece s teškoćama prethodili su brojni međunarodni dokumenti: Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948), Konvencija o pravima djeteta (1989), Izvješće iz Salamanke (UNICEF, 1994) i Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006), koji su potaknuli promjenu i postavili zahtjev inkluzivnosti kao vrijednosnu društvenu kategoriju koja omogućuje svakoj osobi kvalitetan život u zajednici.

Izvješće iz Salamanke (UNICEF, 1994) između ostaloga ističe podijeljenu odgovornost roditelja i profesionalaca te se naglašava potreba razvoja partnerskih odnosa. Izvješće roditelje vidi kao partnere s pripadajućom odgovornošću, aktivne u obrazovnim aktivnostima u domu i školi i uključene u donošenje odluka o obliku školovanja.

Iz nijeme potpore (Maleš, 1996) počeli su se razvijati suradnički odnosi. Njima se potiče uključivanje roditelja u školski život i rad i istovremeno otvaranje škola. Međutim, iako je postignut veliki napredak, ostvarena suradnja i dalje ima jasno postavljene granice roditeljskog i školskog utjecaja. Sadržajno se suradnja odnosi prvenstveno na pomoć roditelja u provedbi nekih školskih aktivnosti, odgovornost je podijeljena i jasno definirana ulogama. Posebno se ističu modeli „Preklapanja polja utjecaja“ (Epstein, Dauber, 1991; Epstein, Sheldon, 2006), analiza odnosa roditelja i škole (Swap, 1993), model Hoover-Dempsey i Sandler (1995, 1997, 2005), koji propituje motive i oblike roditeljske uključenosti uzimajući pritom specifičnosti obitelji i škole, i model Sheridan, Kratochwill Conjoint behavioral consultation – CBC (Sheridan, Kratochwill, Bergan, 1996, Sheridan i sur., 2005).

Usporedo, u ranim devedesetim godinama prošlog stoljeća razvija se nova paradigma koja shvaća da nije dovoljno dijete s teškoćama u razvoju smjestiti u redovnu školu, već je školu potrebno restruktuirati i osigurati jedinstven sustav podrške (Igrić, 2015). Taj se model do danas razvija, a uvjeti u školama još uvijek često ne odgovaraju inkluzivnoj kulturi.

Početkom 21. stoljeća američki zakon “No Child Left Behind” (Niti jedno dijete ne smije biti izostavljeno, 2002) i britanski program “Every Child Matters” (Svako je dijete važno, 2009) ukazuju na značaj roditeljskog uključivanja i potrebu povezivanja roditelja i škole, a roditelja

ističu kao nositelja školovanja svoga djeteta. 2013. Park i Holloway izdale su članak *No Parent Left Behind* u kojem parafrazirajući Bushev i kasnije Obamin zakon ukazuju na potrebu uključivanja roditelja socio-ekonomskog statusa starijih učenika.

Na Novom Zelandu, koji ima jedan od najboljih inkluzivnih školskih sustava, 2005. se izdaje novi dokument Strategija školstva unutar kojeg je roditeljsko uključivanje jedno od tri glavna prioritetna područja (Hornby, Witte, 2010).

Od 2015. u SAD-u je na snazi novi zakon "Every Student Succeeds Act" koji dalje razvija brigu o djeci s teškoćama u razvoju i ostalim ugroženim skupinama, a posebno naglašava ulogu i odgovornost roditelja. Značajan doprinos ovog dokumenta je, između ostaloga, što ističe važnost sudjelovanja roditelja u kreiranju razvojnih planova škole i potrebu informiranja zajednice i javnosti o školskim postignućima, a navodi se i da, s obzirom na različitosti teškoća i potreba djece, nije dovoljno uključivanje jednog predstavnika roditelja.

U 21. stoljeću škola polako poprima svoj demokratski oblik, ali zbog neuređenosti često nije ustrojena po svim principima demokracije, odlučivanja i preuzimanja odgovornosti. Razvoj odnosa roditelja i škole, iako se mijenjao obzirom na stavove o ulozi roditelja u školovanju djece, razvija se u pravcu preuzimanja značajne uloge roditelja u školovanju, istovremeno obvezujući školu da mijenjajući svoju paradigmu odnosa potiče njihovo uključivanje. Pojavom alternativnih pravaca, kao i sustavnim promišljanjem o ulozi roditelja s jedne strane i roditeljskom informiranošću i zahtijevanju prava na aktivniju ulogu s druge strane, promjene su nužne. Roditelji traže uvid, utjecaj i kontrolu pri školovanju svoje djece, ali još uvijek su nespremni na isti način dati školi jednaki pristup. Polja zajedničkog utjecaja i preklapanja imaju potencijala za daljnji razvoj, a razvoj nove paradigme još nije završen zbog brojnih prepreka, otpora, kao i parcijalno preuzetih uloga koje se tek trebaju definirati u području svoga djelovanja i odgovornosti. Roditelji su sve prisutniji u školi, ali na način da uočavaju, kritiziraju i zahtijevaju, a često premalo sami sudjeluju. Uključenost roditelja u kući zato je puno više prisutna. Zbog težnje da svom djetetu osiguraju što bolje obrazovanje ili barem uspjeh u školovanju roditelji su snažno angažirani pri osiguravanju najboljih uvjeta za postizanje rezultata. Roditelji učenika s teškoćama dodatnim ulaganjima u djetetovo školovanje traže (i zahtijevaju) najbolje načine habilitacije i rehabilitacije. Radi obrazovnih postignuća roditelji često plaćaju dodatne sate iz pojedinih predmeta, a djecu uključuju u brojne izvanškolske

aktivnosti. Njihov osobni angažman ovisi o brojnim čimbenicima, od ekološkog okvira, osobnih obilježja, obilježja djeteta i same škole.

Škole, s druge strane, osim formalno, još uvijek ne dozvoljavaju razvoj partnerskih odnosa, već roditelje uključuju povremeno i prema vlastitim potrebama. Također, u hrvatskim školama ne postoji jasna protokolarna i funkcionalna mreža podrške roditeljima, posebno onima s djecom s teškoćama u razvoju, pa oni često sami istražuju moguće oblike podrške, institucije u sustavu i pomoć udruga i ostalih roditelja sa sličnim problemima. Uslijed toga pojedini roditelji razvijaju nezadovoljstvo i nepovjerenje u škole.

Danas se općenito može reći da su učitelji i društvo u cjelini senzibilizirani za specifične potrebe učenika s teškoćama u razvoju, ali da još uvijek nisu ostvareni uvjeti za kvalitetnu inkluzijsku praksu. Češće se radi o integraciji prilikom koje su česti otpori dijela ostalih roditelja, ali i pojedinih učitelja, a roditelji djeteta s teškoćama susreću se s brojnim problemima, od formalnih do praktičnih.

3. UKLJUČENOST RODITELJA U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE

3.1 Terminološko određenje odnosa roditelja i škole

Moguće je govoriti o prevladavajućem, ali ne i jedinstvenom terminu kojim se pokušava opisati odnos roditelja i škole. Značenje istog termina mijenjalo se usporedo s općedruštvenim promjenama, novim spoznajama u istraživanjima dobrobiti uključivanja roditelja u školovanje svoje djece (Shaver, Walls, 1998) i njihovim praktičnim oživotvorenjem. Ni danas nema jednoznačnih određenja pojmova.

Potreba sve snažnijeg povezivanja roditelja i škole naglašava se terminom **roditeljske uključenosti** (*parent involvement*), ali i pojmom **roditeljske angažiranosti** (*parent engagement*). Pojmovi se često koriste kao istoznačnice, a odnose se na vjerovanja, stavove i postupke roditelja u cilju podrške odrastanju u kontekstu socijalne sredine od obitelji, škole do zajednice, a kroz podijeljenu, sukonstruiranu odgovornost (Manzon, Miller, Hong, Khong, 2015). Dok je pojam uključenosti stariji i primarno upućuje na aktivnosti, pojam angažiranosti naglašava roditeljsku inicijativu. Angažiranost uz uključenost daje osjećaj odgovornosti, aktivnost se doživljava kao osobna, a ne nametnuta, ali i kao razumijevanje i prihvaćanje roditelja kao partnera, a ne klijenata od strane škole (Ferlazzo, 2011). Istovremeno ona je dio javne dužnosti, ali i dio šireg konteksta uključenosti.

Odnos roditelja i škole može se promatrati u kontinuumu od roditeljskog uključivanja u školske aktivnosti do roditeljskog angažmana, ali ti se odnosi ne isključuju, već ravnopravno ostvaruju mogućnosti razvoja partnerskih odnosa uzimajući sve aspekte roditeljskog ulaganja. Tako sam odnos postaje višedimenzionalan i nemoguće ga je plošno promatrati. Obzirom na brojna osobna i kontekstualna obilježja, roditelji se mogu nalaziti na različitim pozicijama kontinuuma, ali i svih drugih okolnih i osobnih utjecaja. U središtu interesa su djetetov odgoj i obrazovanje, a neki roditelji mogu biti snažno uključeni u taj proces, iako odlučuju ne sudjelovati u školskim aktivnostima (Afolabi, Mukhopadhyay, Jonson Nenty, 2016) ili su barijere uključivanja prevelike (Goodall, Montgomery, 2014). U literaturi je češće prisutan pojam uključenosti (Maleš, 1996; Hoover-Dempsey, Sandler, 2005; Seginer, 2006; Jurčić, 2009; Hornby, 2011; Harris, Robinson, 2016). Definirajući što sve podrazumijeva pojam

roditeljske uključenosti u školovanje djeteta razlikuju se i shvaćanja aktivnosti, ciljeva i poželjnih ishoda predloženih programa (, Soden, 1997). Moguće je razlikovati uključivanje roditelja temeljeno na radu kod kuće, kao što je pomoć i nadgledanje pri pisanju zadaća i učenju, ili ono temeljeno na školskim aktivnostima (Izzo, Weissberg, Kasprow, Fendrich, 1999; Epstein i sur., 2002; Seginer, 2006; Hornby, 2011), komunikaciji roditelja i škole i razvijanju roditeljskih kompetencija (Becher, 1985). U domaćoj se literaturi takvi postupci usmjereni na podizanje roditeljskih kompetencija nazivaju odgoj roditelja, školovanje roditelja, pedagogija roditelja, pedagoško obrazovanje roditelja, rad s roditeljima, obiteljski rad, savjetodavni rad, pomoć roditeljima, obrazovanje roditelja, roditeljsko obrazovanje, obrazovanje za roditeljstvo, roditeljsko vođenje i sl. (Maleš, 1996; Vrkić Dimić, Zuckerman, Blaži Pestić, 2017). U svim navedenim terminima uočava se da se radi o podizanju roditeljskih kompetencija, koje se prema cilju utjecaja mogu razvrstati u kategorije koje se bave obitelji, roditeljskom ulogom ili roditeljskom osobnošću. Pojam roditeljske uključenosti podrazumijeva i donošenje odluka, što označava značajno otvaranje škole potrebama i zahtjevima roditelja (Shaver, Walls, 1998; Epstein i sur., 2002; Taylor, Clayton, Rowley, 2004). Obiteljska uključenost, koliko na roditeljska i učiteljska ponašanja, postupke, stavove i aktivnosti, odnosi se i na podijeljenu odgovornost i efikasnu uključenost i očekivanja, partnerstvo i interakciju škole i obitelji (Weiss, Bouffard, Bridglall, Gordon, 2009). Za kraj 20. stoljeća posebno je važan okvir roditeljske uključenosti kojim se definiraju sadržaji, aktivnosti i ciljevi (Epstein i sur., 2002). Roditeljska uključenost omogućuje međusobno osnaživanje i škola i obitelji (Harris, Robinson, 2016), i sve se više sagledava kroz cjelokupne odnose roditelja i škole te posredne i neposredne aktivnosti roditelja koje osiguravaju što bolje akademske uspjehe i cjelokupni tijek školovanja. Uz neposrednu prisutnost roditelja u školi, sve se više uviđa i naglašava sve što roditelj osigurava i ulaže u roditeljskom domu, a u cilju školskog uspjeha. Tako Grolnick i Slowiaczek (1994) definiraju roditeljsku uključenost kao usmjerenost roditelja na resurse, gdje razlikuju tri tipa uključenosti u školovanje: ponašanja koja se odnose na aktivnosti u školi i domu, kognitivno-intelektualna, koja se odnose na izlaganje djeteta intelektualno stimulirajućim aktivnostima, i osobna uključenost, koja se odnosi na uvid i poznavanje procesa djetetovog školovanja.

Jednu od najsveobuhvatnijih definicija uključivanja daje Seginer (2006), koja pod tim pojmom podrazumijeva sve roditeljske aktivnosti od osobnih uvjerenja i akademskih postignuća do očekivanja i postupaka u školi i domu čiji je glavni ishod djetetov školski uspjeh. Tako široko

shvaćen pojam uključenosti u sebi podrazumijeva i aktivnost, ali i angažiranost. U tom smislu, pojam uključenosti postaje nadređen pojmu angažiranosti.

Uz sve dobrobiti uključivanja roditelja znanstvenici sve više upozoravaju i na negativne strane uključivanja, ako ono u sebi ne podrazumijeva prihvaćanje roditeljskog stava i statusa. U tom slučaju, interes se usmjerava na one neuključene roditelje ili neadekvatno uključene, u cilju prilagođavanja zahtjevima škole (Bakker, Dennesen, 2007; Kušević, 2016).

Suradnja s roditeljima ili suradnja roditelja i škole podrazumijeva međusobno informiranje, dogovaranja i druženje u cilju dobrobiti djeteta, a njena obilježja su jednakost uključenih sudionika u smislu aktivnosti kojima se potiče dječji razvoj i odgovornosti kojima se sudionicima u odnosu priznaju prava, ali i dužnosti (Maleš, 1996). Razmjena informacija na razini činjenica, ali i emocija i iskustva, u cilju zajedničkog promišljanja i donošenja najboljih odluka, neizostavna su obilježja suradničkih odnosa (Bartulović, Kušević, 2016, 90). Suradnja roditelja i škole je konstruktivni zajednički napor (Zloković, 1998), proces u čijem je središtu dijete/učenik i njegova dobrobit, a njena su obilježja dinamičnost, razvojnost i koordiniranost. Sheridan i suradnici (2012) ističu pojmovnu razliku roditeljske uključenosti koja naglasak stavlja na roditelje i njihove postupke, dok partnerski odnos u fokus stavlja dijete, učenika. Ipak, nijedna polarizacija ne opisuje srž partnerskog odnosa i postupanja u čijoj je biti reciprocitet. Partnerstvo roditelja i škole razvija se stvaranjem zajedničke percepcije, a temelji se na intenzivnoj suradnji (Slunjski, 2008). Sadašnji trenutak najbolje se opisuje terminom „partnersko uključivanje u različite oblike suradnje“ (Skočić Mihić, Srića, 2016, 315).

Tek terminom **partnerstva** mijenja se paradigma odnosa roditelja i učenika. U svim dosadašnjim definicijama naglašava se potreba mijenjanja aktivnosti roditelja, dok partnerstvo ističe i promjenu u samoj školi, koja također nužno mora mijenjati svoju paradigmu kako bi bila u mogućnosti transformirati se u smjeru prihvaćanja roditelja kao ravnopravnih partnera. Epstein i Sheldon (2006) i sami umjesto pojma uključenosti predlažu pojam partnerstva, objašnjavajući da se tako bolje objašnjava podijeljena odgovornost suučesnika – roditelja, škole i zajednice.

Partnerstvo, kao čimbenik djelotvorne škole, ističu Stoll i Fink (1996, 55, 182), a termin partnerstva dominantan je početkom novog stoljeća.

Partnerstvo podrazumijeva jasno definiranje zajedničkog cilja, načine ostvarenja, sudionike i evaluaciju postignutog. Ostvarenje partnerskog odnosa nemoguće je bez međusobnog povjerenja, kooperativnosti i otvorenosti uključenih sudionika te podijeljene odgovornosti. Tim se pojmom ukazuje na potrebu razvijanja recipročnih i komplementarnih odnosa. U tom smislu Summers i suradnici navode da je partnerstvo „uzajamno podržavajuća interakcija između obitelji i stručnjaka, koje se usredotočuju na zadovoljavanje potreba djece i obitelji kompetentnošću, predanošću, jednakošću, pozitivnom komunikacijom, poštovanjem i povjerenjem“ (Summers i sur., 2005, 49).

Određujući pojam partnerstva autori naglašavaju neka **bitna obilježja** zajedništva i uključenosti (Epstein, Salinas, 2004; Keyes, 2000; Maleš, 1996; Pavlović, Šarić, 2012), otvorenu dvosmjernu komunikaciju (Keyes, 2000), podijeljenu odgovornost (Keyes, 2000; Maleš, 1996) te višedimenzionalnost (Epstein, Sheldon, 2006). Posebno obilježje odnosa ističe Keyes (2000), koja raspravlja kakav je to dobar odnos i zaključuje da je to onaj bez konflikta, a što je posljedica međusobnog uvažavanja i povjerenja. Partnerski odnos zasnovan je na dobrovoljnosti (Kosić, 2009, 227). Pojam partnerstva mogao bi se shvatiti i kao razvijanje timske kulture (Resman, 2000), međusistemske podrške (Sheridan i sur., 2012) ili demokratske suradnje (Bryan, Henry, 2012).

Osnovna obilježja partnerskog definiraju se **odnosima** koji su temeljeni na suradnji, međuzavisnosti i uravnoteženosti, a izuzetno je važno da su izgrađeni na međusobnom povjerenju i uvažavanju s podijeljenom odgovornošću za socijalizaciju i obrazovanje učenika (Kovač Cerović, Vizek Vidović, Pauel, 2010). Specifičnost partnerskog odnosa roditelja i škole naglašavaju i mnogi drugi autori (Keyes, 2000), ističući da je za razliku od ostalih ugovornih odnosa ovaj nabijen emocijama usmjerenim na postizanje najboljih mogućih uvjeta rasta i razvoja djece/učenika i najboljih odgojno-obrazovnih ishoda. Partnerskim odnosom roditelji i škola dijele zajedničke vrijednosti i cilj (Lumby, Morrison, 2006).

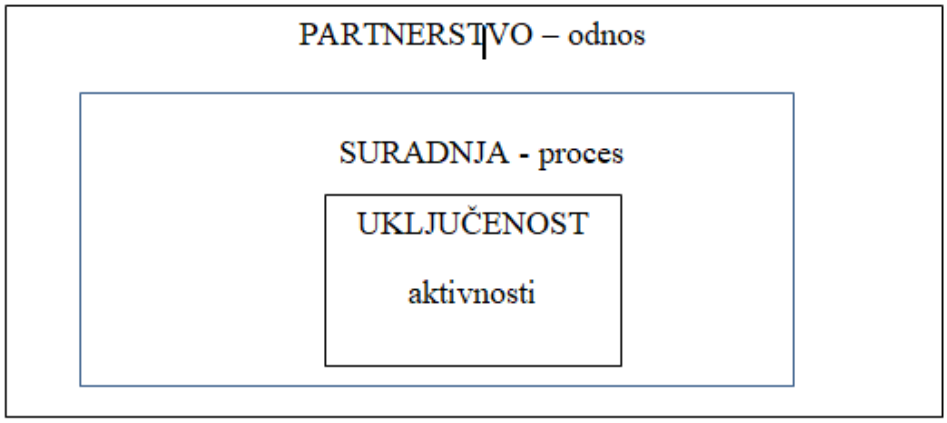
Također je važno da su školske službe fleksibilne i proaktivne te da roditeljske i obiteljske različitosti sagledavaju kao dobrodošli resurs. **Ciljevi** su jasno definirani i teži se postizanju planiranih ishoda. Ako se partnerstvo definira obzirom na sadržaj i cilj, tada se govori o procesu međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja, druženja i odlučivanja (Maleš,1996; Swick, 1992), a radi dijeljenja odgovornosti za dječji razvoj u obitelji i školi. Uz pojam partnerskog odnosa javlja se i termin sukonstruktivnog odnosa (Swick, 1992).

U talijanskom i njemačkom području najčešće se rabe pojmovi participacije i kooperativnosti, suradnje, a govori se i o odgojno-obrazovnom savezu (Scorpiniti, 2006), kojim se ističe da je odnos između roditelja i učitelja više od ugovora, jer kada se uskladi cilj tada ne postoje interesne strane, pa i sam ugovor kao takav više nije potreban. Talijanska filozofija pojma participacije razlikuje se od američkog i anglosaksonskog. Edwards i Shizu Kutaka (2015) zaključuju da je za Talijane participacija pravo, a ne samo obaveza. To je dugotrajni, predani odnos s uključenim emocijama koji nema graduaciju i koji potiče osjećaj pripadnosti. U takvom poimanju, za razliku od dosad navedenih, posebno se naglašava motivacija temeljena na kulturi kojoj je zajednica vrlo visoko rangirana vrijednost, za razliku od američkog poimanja koje u prvi plan stavlja pojedinca ili anglosaksonskog pragmatičnog pristupa.

Suvremeni znanstvenici upozoravaju da u mnogim obiteljima skrb i odgoj djece preuzimaju i ostali članovi obitelji, poput baka i djedova, te predlažu da se navedeni pojam zamijeni pojmom obiteljski angažman (*family engagemant*) (Henderson, Mapp, 2002; Lumby, 2007; Dellard, 2013).

Partnerski odnos objedinjuje obiteljski i školski utjecaj na razvoj djeteta/učenika, on ga prožima odgojno-obrazovnim jedinstvom i stvara preduvjete zdravog rasta i razvoja. Epstein sa suradnicima (2002) uvodi sintagme „škola kao obitelj“ i „obitelj kao škola“. Kako se radi o jedinstvenoj osobnosti i jedinstvenim obilježjima učenika i njegova okružja, tako bi i sam pristup trebao biti jedinstven i usklađen. Dijeljenje pedagoških pristupa ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa nužno vodi do nesklada koji kao posljedicu može imati nepovoljne ishode za mladu ličnost.

Najkraće, ako se radi o razvoju partnerskih odnosa navedene je pojmove moguće opisati trima ključnim riječima:



Slika 1 Odnos uključenosti, suradnje i partnerstva 1

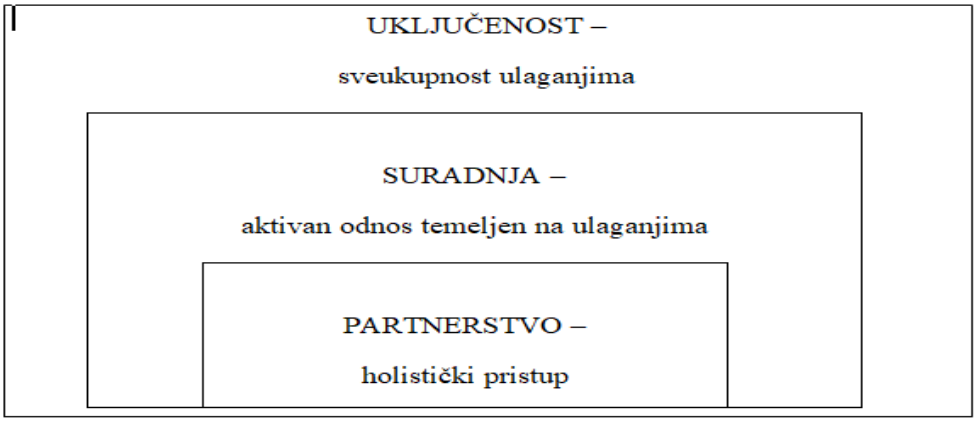
Uključenost je aktivnost usmjerena na podizanje kvalitete i ishoda školovanja. Suradnja je proces temeljen na dogovorenoj, planiranoj i evaluiranoj uključenosti. Partnerstvo je komplementarni odnos, temeljen na povjerenju i međusobnom uvažavanju, koji osigurava holistički pristup djetetu.

Uključenost roditelja preduvjet je razvoju suradničkih odnosa, a suradnja je preduvjet i put razvoja partnerstva. Dok uključivanje roditelja u školske aktivnosti u školi i domu upućuje na postojanje već otprije postavljenih ciljeva koje treba ostvariti, suradnja opisuje odnose zajedničkog donošenja ciljeva s različitih perspektiva, dok partnerstvo označava holistički pristup djetetu gdje je cilj jedinstven i cjelovit produkt, a definirano je svjesnom posvećenju suradnji. Na taj se način ostvaruju paradigmatske promjene shvaćanja odnosa roditelja i škole, koje osiguravaju cjelovit, prirodan razvoj. Dječjim razvojem smatra se zadovoljenje svih potreba djeteta u moralnom, estetskom i odgojno-obrazovnom smislu (Kosić, 2009).

Ovakav pristup primarno sagledava uključenost iz perspektive razvoja partnerskih odnosa roditelja i škole (od uključenosti do partnerstva), dok s druge strane, moguće je uključenost u školovanje sagledati kao okvir ostvarivanja suradnje, a zatim i partnerstva kao holističke i cjelovite suradnje škole, roditelja, obitelji i zajednice. U tom smislu pojam uključenosti nadilazi prostor redovne škole i obuhvaća sveobuhvatna ulaganja roditelja u školovanje djece. Na taj način partnerstvo roditelja i škole tek je jedan aspekt roditeljskih ulaganja, a suradnja, kako sa školom ostvaruje se s brojnim drugim institucijama i skupinama i zainteresiranim pojedincima s kojima se također teži ostvarenju partnerskih odnosa.

U tom slučaju ista bi skica odnosa imala sasvim drugačiji poredak.

U najširem smislu to bi bila uključenost kao cjelokupna ulaganja u školovanje djeteta na temelju kojih je tada moguće graditi suradnju i razvijati partnerstvo kao uži pojam uključenosti u školovanje:



Slika 2 Odnos uključenosti, suradnje i partnerstva 2

Dvije prikazane slike odnosa uključenosti i partnerstva se međusobno ne isključuju. Dok slika 1 primarno govori o razvoju partnerstva kroz uključenost roditelja u osnovnu školu, slika 2 daje širi ekološki okvir roditeljskih ulaganja u školovanje djece koji u jednom svom dijelu neizostavno podrazumijeva i razvoj partnerskih odnosa sa školom.

Na kraju treba naglasiti da je navedena terminologija stručno-znanstveno definirana, a da ju je moguće sagledavati iz različitih pozicija koje mogu značajno mijenjati način definiranja pojmova. Percepcija roditelja, učitelja i znanstvenika mijenja poimanje suradnje i partnerskih odnosa roditelja i škole. Pitanje percepcije Pavlović Brenisavlević (2014) dopunjuje dobi djeteta i shvaćanju suradnje. Sve se više promišlja o obilježjima i razumijevanju pojmova suradnja i partnerstvo jer njihovo pojednostavljeno shvaćanje može uzrokovati pogrešno interpretiranje roditeljskih postupaka i njihovu spremnost na uključivanje. Ako se suradnja shvati samo kao intenzivan, podupirući odnos obitelji i škole, moguće je rutiniranim postupcima ne prepoznati i ne prihvatiti suradnju manje prisutnih roditelja (Bratulović, Kušević, 2016).

Stoga Smit, Driessen, Sluiter i Sleegers (2007) ipak izabiru pojam uključenosti kako bi naglasili roditeljsku aktivnost za poticanje i podršku u školovanju djeteta koja ne mora nužno biti u školi ili kroz aktivnosti koje škola organizira, već gledano u širem kontekstu, pri čemu roditelji

organizirajući okolinu i osobnim ulaganjem osiguravaju uspješno školovanje. Odnos roditelja i škole ne može se procjenjivati samo fizičkom prisutnošću (Bartulović, Kušević, 2016).

Ovaj rad će primarno govoriti o uključenosti roditelja kao o podršci djetetu prilikom školovanja, kako kod kuće, tako i u školi (Smit i sur., 2007), te suradnji roditelja i škole kao procesu temeljenom na roditeljskoj uključenosti jer su roditelji u hrvatskim školama još uvijek na razini uključenosti i povremene suradnje koju zbog pravnih razloga i kurikulumom planiranih aktivnosti organizira škola ili koju potiču pojedini roditelji, a partnerski se odnosi tek trebaju razviti. Dakle, u radu će se pod pojmom uključenosti roditelja u sustav redovne škole analizirati odnos škole prema roditeljima u smislu pozivanja i otvaranja za roditeljske potrebe i načine uključivanja, odnos roditelja prema uključivanju kroz aktivnosti u kući i u školi kao i samoprocjena roditeljske kompetencije i odgovornosti za uključivanje u školovanje djeteta. Također će se u radu koristiti terminologija „uključivanje u sustav redovne škole“ koja se odnosi na konkretne aktivnosti u domu i školi i konkretni obrazovni ciklus školovanja u osnovnoj školi i „uključivanje u školovanje“ kao širi pojam koji se odnosi na ukupnost roditeljskih ulaganja.

3.2 Principi uključenosti i principi partnerskog odnosa

Poticaj za razvoj partnerskih odnosa mora biti temeljen na principima koji omogućavaju obostrane vrijednosti i zajedničke ciljeve. Tako je nemoguće govoriti o suradničkoj praksi i razvoju partnerskih odnosa ako ne postoji dobrovoljnost, dostupnost, iskrenost, uvažavanje, dijeljenje informacija, podrška i zajedničko djelovanje svih uključenih u proces odgoja i obrazovanja (Ellis, Lock, Lummis, 2015). Pozitivan odnos omogućava uvid u stavove i pozicije sugovornika, olakšava komunikaciju i razvija povjerenje. Za razliku od navedenog, emotivna hladnoća, nedostupnost i nedostatak suradnje i podrške razlozi su nezadovoljavajućih odnosa. Ipak neki učitelji smatraju da bi roditelji željeli imati uvid u njihovu privatnost, pa postavljaju profesionalne granice (Ellis i sur., 2015). S druge strane, i učitelji za razumijevanje ponašanja i funkcioniranja djeteta imaju uvid u obiteljske odnose i dinamiku tih odnosa. Na taj se način zapravo roditelji i učitelji ne stavljaju u istovjetan položaj i zbog toga bi bilo dobro postaviti jasne granice profesionalnog i osobnog kako bi se sačuvale zone ne-preklapanja.

Partnerski odnos temelji se na sedam principa: povjerenje, poštovanje, kompetencija, komunikacija, ravnopravnost i zastupanje (Hornby, 2011), ali kao prvi uvjet za njihovo ostvarenje potrebna je dobrovoljnost uključenih sudionika.

3.2.1 Dobrovoljnost

Preduvjet prihvaćanja svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa kao jednakovrijednih partnera jest dobrovoljnost. Dobrovoljni i općeprihvaćeni pristup promjenama tradicionalno usvojenih i vrijednosno ukorijenjenih uloga i stavova o podjeli prostora pedagoškog djelovanja roditelja i škole prvi je uvjet mogućnosti razvoja suradničkih i partnerskih odnosa. Potrebno je nadvladati postojeći zrcalni strah i roditelja i učitelja od gubljenja vlastitog pedagoškog identiteta, osjećaja slabljenja odgojne moći, osjećaja krivnje za krajnji neuspjeh te mijenjanja principa i sustava vrijednosti.

Nositelj promjena trebala bi biti škola koja reagira na potrebe društva i obitelji kao njegove temeljne jedinice. Škola kao zajednica profesionalaca, refleksnih praktičara i vizionara trebala bi moći usmjeriti promjene u svom životu i radu s tradiconalne na partnersku orijentaciju. Obrazovanje koje se tradicionalno pripisuje školi i odgoj za koji je primarno odgovorna obitelj zapravo su isprepleteni i nerazdvojni procesi sazrijevanja mlade ličnosti. Odgojno-obrazovno jedinstvo nije moguće ostvariti bez jedinstvenog utjecaja i roditelja i škole. Pri kreiranju kurikuluma, s uvažavanjem svih različitosti svojih učenika i njihovih specifičnih potreba, škola bi kao jedan od važnih resursa trebala uključiti roditelje te im omogućiti, ali i od njih zahtijevati, da heterogenost svojih kultura, znanja, interesa, vještina, stručnih i osobnih kompetencija stave na raspolaganje školi.

Često obitelj nije spremna s povjerenjem prihvaćati sugestije učitelja o vlastitom djetetu, niti je spremna dati potpuni uvid u obiteljsko funkcioniranje (Kolak, 2006), teško se uključuje u različite aktivnosti koje organizira škola, a nisu obavezne. Zbog opterećenosti osobnim problemima i obavezama vrlo često nemaju ni vremena za aktivno sudjelovanje u životu i radu škole. Osim toga, roditelji koji ne prihvaćaju suradnju i pedagoški autoritet učitelja i škole često to čine jer misle kako je zapažanje učitelja subjektivno i neodgovorno, da je nemoguće da njihovo dijete ima problem, kako je pomoć djetetu nepotrebna, da je netko drugi kriv za probleme koji su se pojavili, uvjereni su da su problemi privremeni i da će nestati sami od sebe, ne shvaćaju posljedice problema ili ih ne žele prihvatiti, neodgovorni su u brizi za dijete (Rosić,

Zloković, 2003). Aktivnosti koje inicira i organizira škola ne bi smjele biti dodatno opterećenje roditelju u svakodnevnom životu, već mogućnost susreta s učiteljima i upoznavanja drugih učenika i njihovih roditelja.

Pitanje dobrovoljnosti usko je vezano sa slobodom te prilikom razvoja partnerskih odnosa ne bi smjelo biti prisile ni uvjetovanja, kako za učitelje i roditelje, tako ni za učenike. I sami bi učenici u okviru svojih razvojnih mogućnosti trebali prihvaćati školu kao zajednicu odrastanja (Buljubašić-Kuzmanović, 2012).

3.2.2 Povjerenje

Povjerenje je temeljni princip na kojem bi se trebali graditi suradnički, partnerski odnosi (Henderson, Mapp, 2002). Moguće je razlikovati odnos povjerenja prema pojedincu; učitelju ili roditelju, zajednici; školskoj ili obiteljskoj (relacijsko povjerenje), te cijelom sustavu općenito (institucionalno povjerenje). Roditelj koji s povjerenjem prepušta dijete školi na odgoj i obrazovanje prihvaća učitelje u njihovoj stručnosti i dobronamjernosti. Učitelji također moraju imati povjerenja u roditelje od kojih svaki, na sebi svojstven način, teži svom djetetu osigurati dobre uvjete školovanja i kasnije života. Povjerenje je najčešće definirano spremnosti na riskiranje i predavanje osobne ili grupne ranjivosti s pretpostavkom dobronamjernosti, pouzdanosti, poštenja, kompetentnosti i otvorenosti (Hoy, Tschannen-Moran, 1999). Seashore Louis (2007) povjerenje definira kao oslanjanje na integritet, istinitost, pravdu, prijateljstvo ili drugo čvrsto načelo druge osobe ili grupe. Za povjerenje je nužno vjerovanje drugome koje se temelji na iskustvu i komunikaciji. Stalna dvosmjerna komunikacija i međusobno uvažavanje ključni su uvjeti razvoja povjerenja. Stoner i Angell (2014) istraživale su odnos povjerenja i komunikacije kada su ispitivane majke djece s teškoćama u razvoju naišle na probleme. Čak ako se učitelji nisu slagali s majčinim viđenjem rješenja, za povjerenje je bilo važno da su se majke osjećale poštovano i uvažavano te da su vjerovale u učiteljeve najbolje namjere za njihovo dijete. Povjerenje je potrebno sustavno i dosljedno razvijati i kada su uvjeti zahtjevni a samo povjerenje narušeno. Kad se radi o učenicima s teškoćama u razvoju, posebno je važna iskrena i otvorena razmjena informacija. Osjećaj ili saznanje da su informacije nepotpune ili prešućene stvara osjećaj nepovjerenja i nepoštovanja između roditelja i učitelja (Lake, Billingsey, 2000). Inzistiranje na pravovremenom rješavanju upitnih situacija, kada one nisu ugodne ni roditelju ni učitelju, važno je iz mnogih razloga kao što su prihvaćanje odgovornosti,

osjećaj uključenosti, uvid u poduzete mjere, analiza i evaluacija poduzetog i stvaranje kvalitetnije prakse. Tako će konkretnim radnjama i učitelj i roditelj ukazati da je upravo dijete/učenik (djeca/učenici) središte interesa, a njegova dobrobit jedini cilj. Povjerenje roditelja u učitelja, ali i u školu, snažno utječe na mogućnost škole da svojim stručnim znanjima i profesionalnim pristupom osigura roditeljsku uključenost, a roditeljima osigurava mogućnost iznošenja vlastitih stavova i sigurnost da su djetetu osigurali najbolje uvjete školovanja, rasta i razvoja.

Povjerenje se izgrađuje i razvija, a njegova odsutnost može dovesti do značajno narušenih odnosa. Nepovjerenje se javlja uslijed neostvarenih očekivanja, drugačijeg pogleda na postignuća učenika ili njegovo ponašanje, kao i postupaka roditelja ili učitelja.

Soodak i Erwin (2000) utvrdile su da povjerenje pozitivno utječe na roditeljsku uključenost, a da roditelji od učitelja očekuju razumijevanje njihove situacije, prihvaćanje djeteta, informiranost i uvažavanje mišljenja.

Bitan uvjet povjerenja je i iskrenost u odnosima. Iskrenost se očituje kroz otvorenost i potpunost informacija i roditelja i učitelja. Tek kada se raspolaže cjelovitim informacijama moguće je stvarati suradničke odnose. Učitelji naglašavaju potrebu realnog i istinitog iskaza o djetetovim mogućnostima i postignućima, a s druge strane roditelji bi trebali osigurati učiteljima uvid u rad i postignuća kod kuće (Ellis i sur., 2015). Britanski zakon o brizi za svako dijete (Every Child Matters, 2009) naglašava da se iskrenošću i poštivanjem u odnosima potiče povjerenje kod roditelja da s učiteljima podijele informacije o djetetu, njima samima i okolnostima u kojima dijete raste. Ponekad roditelj prešućuje učitelju važne informacije iz djetetova života te time otežava ogojno-obrazovni proces i napredak djeteta. Razlog takvih postupaka roditelja gotovo uvijek je nepovjerenje.

3.2.3 Poštovanje

Poštovanje se odnosi na međusobno uvažavanje svih uključenih u odnos izgradnje suradničkih, odnosno partnerskih odnosa. Važno je da učitelji uvažavaju roditeljsku poziciju i njihovu ulogu u odgoju djeteta. Roditelji jesu prvi modeli i odgajatelji djece, a djeca odrastaju u okružju roditeljskih uvjeta. Tek prihvaćajući roditelje kao istinske suradnike/partnere učitelji će moći razumjeti i sugerirati načine suradnje i podrške roditelja kod kuće. Poštovanje podrazumijeva

„istinsko osluškivanje onoga što svaka osoba ima reći i uzimajući u obzir ove stavove u narednim radnjama“ (Bryk, Schneider, 2003, 42).

Jednako tako je, od strane roditelja, važno poštivanje učitelja i škole, kao zajednice profesionalaca. U okolnostima dostupnosti informacija, kao i pozivanje na iskustva drugih bez osobnog promišljanja, često se učitelje stavlja u poziciju da brane svoju stručnost koja se nekritički propituje. Poštivanje znanja, stručnosti i dobronamjernosti učitelja značajno doprinosi stvaranju kvalitetnih odnosa s roditeljima koji će tada učiteljeve profesionalne kompetencije i sugerirane postupke s povjerenjem prihvatiti. Za svoje dostojanstvo, i osobno i stručno, učitelj je obvezan stalno se usavršavati, promišljati i razvijati svoju praksu te odgovorno i predano pristupiti svakom učeniku i učenicima kao zajednici. Odnos učitelja prema učenicima, njegove pedagoške kompetencije i profesionalni identitet, kao i kvalitete ličnosti, značajno će utjecati na poštivanje od strane učenika, a posredno i od strane roditelja.

3.2.4 Kompetencije

Kompetencije u partnerskom odnosu važne su za učitelje i roditelje.

Prvi preduvjet razvoja kvalitetnih partnerskih odnosa u školi su učitelji čije su kompetencije u smislu partnerskih odnosa s roditeljima još uvijek nedovoljno razvijene, a sami učitelji izražavaju nespremnost i nesigurnost za kvalitetan rad s roditeljima (Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008). Učitelji koji su nedovoljno pripremljeni za rad s roditeljima više će izbjegavati uključivanje roditelja, neće biti senzibilizirani za njihove potrebe, niti će biti motivirani za inovativne pristupe i promjenu rutinirane prakse.

Za kvalitetno uključivanje i suradnju s roditeljima potrebno je savladavanje osnovnih vještina slušanja i savjetovanja, vještine asertivne komunikacije, organizacijske i komunikacijske vještine održavanja kontakata s roditeljima (sastanci, e-mailovi, telefonski pozivi i sl.), vještine uključivanja roditelja u obrazovne programe njihove djece (u organiziranju učenja, u prilagođavanju učenja, u poticanju motivacije, u izgradnji samopoštovanja itd.) i vještine vođenja grupe kako bi se mogli organizirati različiti grupni sastanci za roditelje (Hornby, 2000).

Kompetentan učitelj, autonoman u svom radu, siguran u sebe i s čvrstom podrškom škole, slobodnije bi i bez straha pristupao roditeljima kao mogućim partnerima. U razvijanje odnosa suradnje i partnerskih odnosa učitelj mora biti spreman ući sa svim svojim znanjima i

vještinama, ali prije svega bi trebao imati izgrađen čvrst stav o dobrobiti i potrebitosti tog odnosa. Često u školama kod učitelja i dalje postoji isključiv stav o podjeli područja djelovanja, pa se roditelji pasiviziraju i isključuju iz mogućeg snažnijeg sudjelovanja. Učitelj bi također trebao biti osnažen komunikacijskim kompetencijama kako bi znao svakom roditelju prići na jedinstven način, poštujući pri tom sve njegove specifičnosti, potrebe, ograničenja i mogućnosti. Komunikacijske sposobnosti i asertivnost važne su i prilikom izmjena informacija s kolegama i stručnjacima koji su uključeni u odgoj i obrazovanje učenika, ali i njihovim obiteljima. Organizacijske vještine učitelju pomažu prilikom organizacije i vođenja sastanaka s roditeljima.

Uz posjedovanje vještina važna su specifična znanja učitelja o strategijama uključivanja roditelja, razumijevanje obiteljske dinamike i kulture, kao i položaja djeteta u obitelji i zajednici. Važno je da sam učitelj razumije potrebe djeteta i roditelja te uz svoj rad roditelju može dati upute za rad kod kuće i informacije o mogućnostima i resursima u zajednici (Hornby, 2011).

Kompetencije roditelja prilikom razvijanja partnerskih odnosa sa školom trebale bi, jednako kao i učiteljske, prvenstveno proizlaziti iz prihvaćanja vrijednosti školovanja i odgojno-obrazovnih ishoda te poštivanja i povjerenja u profesionalnost i dobronamjernost učitelja. Škola koja je otvorena za razvoj partnerskih odnosa trebala bi biti pokretač razvoja pedagoških kompetencija roditelja, potičući, podržavajući i ohrabrujući roditelje, ali i osnažujući ih u njihovim pedagoškim postupcima i vještinama roditeljevanja. Kompetencije roditelja u užem smislu uključivanja u školovanje svoje djece odnose se na adekvatnu podršku u učenju kod kuće, spremnost na komunikaciju i uključivanje u školske aktivnosti (Karila, Alasuutari, 2012). Jedna od važnih uloga škole je mogućnost sudjelovanja u podizanju razine pedagoških znanja i vještina roditelja, pogotovo u slučajevima kada je ona realno niska ili se radi o roditeljima koji neadekvatno ostvaruju svoju roditeljsku ulogu. U suvremenoj školi veliki je broj djece koja imaju specifične potrebe koje sami roditelji ne uviđaju, a možda i ne znaju ili ne žele na njih ispravno reagirati. Neki roditelji uopće ne razumiju potrebu za podrškom djetetu u školovanju prilikom čega slabe školske rezultate ili neprihvatljiva ponašanja ne akceptiraju ili ih opravdavaju trenutačnim stanjima i vanjskim utjecajima. Posebno su u teškom položaju djeca u emocionalnim krizama uslijed nesređenih ili promijenjenih obiteljskih prilika, prezaštićena djeca, teško odgojiva djeca, djeca s nezadovoljenim posebnim potrebama i odgojno zapuštena

djeca. Škola mora reagirati na društveno neprihvatljive postupke roditelja i djelovati u cilju zaštite djetetovih interesa te takve roditelje uključiti u programe razvijanja pedagoških kompetencija, utjecati na ispravljanje odgojnih postupaka, poticati razvoj pozitivnih stavova, vrijednosti i istovremeno nadoknađivati propuštena odgojna djelovanja. Pomoć u roditeljstvu zato ne bi trebala biti izuzetak već pravilo kojim bi se pomoglo pri prevladavanju većih ili manjih problema u samom početku. Roditelji često i ne znaju na koji način pristupiti djetetu prilikom postavljanja zahtjeva i granica, kako pravilno organizirati dnevnu rutinu te koji stupanj samostalnosti od djeteta očekivati. Podrška, razumijevanje i pomoć pri školovanju djeteta neposredno uključuje roditelja i ostvaruje uvjete suradnje i mogućeg partnerstva.

3.2.5 Komunikacija

Za svaku uključenost, razvoj suradnje i partnerskih odnosa nužna je komunikacija. Prvi uvjet za komunikaciju je dobro razumijevanje sugovornika. Zato je prilikom susreta potrebno prilagoditi rječnik kako bi upućene poruke bile jasne i nedvosmislene. Ta je potreba posebno izražena kod roditelja koji nisu pripadnici dominantne kulture. Kad je riječ o kulturi, pažnja bi se trebala usmjeriti i na običaje i uvjerenja o komunikaciji koji iz kulture proizlaze (Bartulović, Kušević, 2016). Smit i sur. (2007) su uspoređujući roditelje dominantne nizozemske kulture i roditelje imigrante utvrdili postojanje različitih ciljeva i nedovoljnu informiranost roditelja imigranata o ciljevima i metodama rada škole.

Drugi uvjet otvorene i konstruktivne komunikacije je uvažavanje sugovornika, njegova stava i percepcije. Učitelji su često dominantni u vođenju razgovora namećući sadržaje i obrazloženja. Uvažavanje sugovornika, roditelja, moguće je ostvariti na način otvorenosti i osjećaja slobode da postavi pitanje i odredi sadržaj komunikacije. Učitelji često roditelje koji su pripadnici manjinskih kultura ili su slabijega socioekonomskog statusa smatraju nezainteresiranima ili nesposobnima, dok upravo ti roditelji izražavaju nezadovoljstvo informiranošću od strane škole i razgovorima o njima bitnim temama poput vrijednosti, normi i vjere (Smit i sur., 2007). Aktivna participacija podrazumijeva uključivanje u procese donošenja odluka, njihove provedbe i prihvaćanja odgovornosti u skladu s područjima djelovanja, poštujući pritom zadane formalne uvjete i uloge. Pitanje participacije Resman (2005) dovodi u vezu s autoritetom i naglašava da se njome ne eliminira vertikala u vođenju škole, već se njome omogućuje uključivanje u procese donošenja odluka. Komunikacija bi trebala biti dvosmjerna izmjena

ideja i mišljenja, temeljena na povjerenju i uvažavanju te bi takva značajno utjecala na osnaživanje partnerskih odnosa učitelja i roditelja (Swick, 2003).

Obostrana inicijativnost i podijeljena odgovornost podrazumijevaju postojanje otvorene afirmativne komunikacije čija je posljedica izražavanje i uvažavanje potreba, stavova, mišljenja i očekivanja u procesu definiranja cilja, zadataka i načina realizacije. Jedino komunikacijom koja uključuje slobodno i otvoreno iznošenje svih subjektivnih iskustava roditelja i profesionalnih zapažanja učitelja i stručnih suradnika škole mogu se usuglasiti cilj i zadaci odgojno-obrazovnog školskog procesa u najboljem interesu djeteta. Uključujući roditelje škola treba razvijati osjetljivost i fleksibilnost u komunikaciji s roditeljima, biti spremna čuti i uvažiti mišljenja roditelja, njihove stavove, aspiracije za svoje dijete, i na njih stručno i proaktivno odgovoriti u skladu s profesionalnom etikom. Često se nesporazumi i neadekvatna komunikacija događaju zbog nepoznavanja i neprihvaćanja stavova. Važno je da roditelj dobro razumije učitelja i ostale školske djelatnike kako bi mogao ravnopravno komunicirati.

Komunikacija je u najvećoj mjeri neverbalna, i dok se verbalno prenose informacije, neverbalnom se komunikacijom izražavaju emocije i stavovi i daje se smisao poruci. Upravo se osjećaj povjerenja razvija komunikacijom.

Komunikacija se može odvijati neposredno u razgovornoj formi učitelja i roditelja ili skupine zainteresiranih učitelja ili roditelja, telefonom ili posredstvom različitih pisanih ili digitaliziranih medija. Suvremeni, digitaliziran način života ne može biti isključen iz komunikacije roditelja i škole. Brojni su oblici suvremenog načina komuniciranja, iako se pritom ne bi trebali zanemariti osobni susreti koji daju priliku cjelovitijeg doživljaja i razumijevanja, a već je prije naglašeno da su takvi oblici, posebno neformalni, nekim roditeljima prihvatljiviji.

Tiskani mediji poput kratkih obavijesti, letaka ili prigodnih kataloga daju roditelju obavijest o konkretnom događaju. Školske novine stariji su oblik suvremenog objavljivanja sadržaja na mrežnim stranicama škole, koje informiraju roditelje o organizaciji rada škole i školskim aktivnostima. Škole prema vlastitoj procjeni važnih informacija i propisima o informiranju daju roditelju uvid o zbivanjima u školi. Mogućnosti internetske stranice škole u Hrvatskoj se još ne iskorištavaju u svom punom opsegu, niti su roditelji naviknuti na njihovo redovito posjećivanje (Mandarić, Vukušić, Koludrović, Reić Ercegovac, 2011). Ipak, izvanredne situacije i potrebe

škola da komuniciraju sa svim roditeljima mijenjaju ustaljene prakse, a sama sadržajnost i pravovremenost informacija može utjecati na stvaranje navike informiranja roditelja. Dok su različite internetske stranice namijenjene skupini zainteresiranih ili široj društvenoj zajednici, elektronička pošta ima osobni karakter. Internetske društvene mreže također su način suvremenog komuniciranja, a same internetske stranice premalo dinamičan način komunikacije. Roditelji su sve češće na društvenim mrežama na kojima se odmah dojavljuju nove objave i u kojima oni odmah mogu dati svoj komentar ili mišljenje i vidjeti objave drugih. Tako postoje formirane skupine roditelja i razrednika, samo roditelja ili dijela roditelja. Utjecajni roditelji („influenceri“) putem različitih roditeljskih umreženih skupina mogu imati snažan, pozitivan ili negativan, utjecaj na ostale, a moguće su i manipulacije. Postavlja se pitanje uključivanja učitelja u takve oblike komunikacije. S jedne strane to je dobar način da učitelj razumije potrebe roditelja i da na njih pravovremeno odgovori, a s druge strane neformalni razgovori mogu biti pogrešno doživljeni u smislu nepoštivanja uloga sudionika komunikacije.

3.2.6 Ravnopravnost

Ravnopravnost se odnosi na međusobno uvažavanje i jednakomjernu **raspodjelu moći**. Najčešće to nisu uvjeti u školama gdje nejednakost postoji na dvije razine:

- Nejednakost samih obitelji
- Nejednakost u moći koja se dalje dijeli na kontekstualnu, unutar koje postoji asimetrija u statusnoj moći, i ekspertiznu s asimetrijom u kompetencijama (Breneselović, 2013).

Već je ranije naglašeno koliko su obitelji hetrogene skupine i nije moguće ni realno očekivano da se svim obiteljima pristupa na isti način. Povlađivanjem dominantnoj kulturi sve ugrožene skupine roditelja stavljene su u neravnopravan položaj. Zato je nužno dobro poznavanje konteksta života i obilježja svake obitelji te uvažavanje njenih specifičnosti, mogućnosti i ograničenja. U školama se ponekad teži promijeniti roditeljske stavove i vrijednosti kako bi se približili dominantnoj, školskoj poziciji, pritom ne uvažavajući roditeljske posebnosti. Isto tako odnos „državnih službenika“ i roditelja može biti shvaćen kao instrument politike u svrhu prenošenja zahtjeva i očekivanja iz pozicije moći (Karila, Alasuutari, 2012). Upravo je moć često na strani škole koja iz pozicije institucionalnog autoriteta postavlja pravila i zahtjeve ne

uvažavajući roditelja kao ravnopravnog partnera, a samo roditelji koji se osjećaju ravnopravnima bit će spremni na suradnju (Kim i sur., 2012).

Integritet i **osobna odgovornost** (Jull, 2013, 118) i učitelja i roditelja nužni su za razvoj ravnopravnih odnosa. Suvremena škola, koja roditelje prihvaća kao partnere, uz prava zahtijeva i roditeljsku odgovornost. Sami roditelji trebali bi preuzeti odgovornost za svoju djecu u školskom okruženju aktivno predlažući i prihvaćajući, mijenjajući se, sudjelujući te evaluirajući školske procese, ne kao kritički prijatelji, već kao suodgovorni dio proširene školske zajednice.

Škole, obitelji i zajednica zajedno grade konstrukte podijeljene odgovornosti, izgrađujući odnos uvažavanja i partnerstvo (Weis i sur., 2009). Podijeljena odgovornost odnosi se na prihvaćanje posljedica za vlastite postupke ili ne-činjenja u svrhu ostvarenja zajednički definiranog cilja. Smisao uključivanja roditelja kao uvjet razvoja partnerskih odnosa mora se temeljiti na jasno definiranoj odgovornosti. Interes djeteta pritom mora biti ispred prava roditelja (Maleš, 1996) i nije moguće da se neodgovornost opravdava pravom. Demokratizacijom i liberalizacijom društva zbog nedovoljno definiranih uloga i nedovoljno jasne podjele odgovornosti neki roditelji na škole vrše pritisak u smislu zahtjeva, ali istovremeno zanemaruju vlastitu ulogu i odgovornost.

Zato je važno unaprijed definirati uloge, očekivanja i polja odgovornosti koja služe kao ugovorni dokument među partnerima. U situacijama neostvarenih, a zajednički postavljenih ciljeva, potrebno je analizirati zašto do očekivanog napretka nije došlo. U tim slučajevima ili su ciljevi bili preambiciozno postavljeni, pa ih je potrebno korigirati, ili svi sudionici, uključujući učenika, učitelja i roditelja, nisu u potpunosti ispunili svoje zadaće. Pitanje odgovornosti može se tada postaviti i u smjeru učitelja, ali jednako tako i učenika i roditelja.

Ravnopravnost uključenih roditelja u školovanje svoje djece očituje se i u pitanju slobode. Ona se odnosi na ravnopravno i slobodno iznošenje mišljenja o očekivanim ishodima, načinima realizacije, ali i slobodno propitivanje okolnosti i dostupnost informacija. Moguće je da se roditeljska sloboda iznošenja prijedloga, kritika ili propitivanja školske prakse smatra neargumentiranim kritizerstvom, te se smatra neprihvatljivom ili se zatomljuje.

U nekim situacijama, zbog brojnih okolnosti koje uključuju posebno neugodne roditelje, učitelji se povlače i ne iznose u potpunosti stručno mišljenje, već prihvaćaju želje roditelja. Takvi su

primjeri česti na kraju školske godine prilikom zaključivanja ocjena, ali i prilikom predlaganja primjerenih oblika školovanja ili izricanja pedagoških mjera.

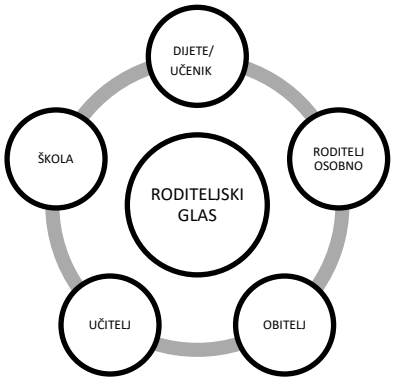
3.2.7 Zastupanje

Roditelji su najsnažniji zastupnici svoje djece. Donošenje odluka, zastupanje prava i interesa djeteta temeljena na cjelovitom uvidu i pravovremenoj informiranosti osnove su roditeljske uključenosti, ali i preuzimanja odgovornosti. U procesu zastupanja interesa djeteta roditelj će se konzultirati, osnaživati i zagovarati (Holcomb-McCoy, Bryan, 2010). Konzultiranje se odnosi na rješavanje problema na temelju dogovora i suradnje. Roditelj će osnažiti svoju ulogu na razini osobne, interpersonalne ili političke snage kako bi poboljšao svoj status. Zagovaranje se odnosi na utjecaj na ishode osporavanjem trenutačnog statusa, odnosno zahtijevajući djelovanje i promjene. Zastupanje interesa djeteta može biti na individualnoj razini kada roditelj zagovara interese vlastitog djeteta, na razini skupine u smislu zastupanja interesa neke djece na razini škole, ali se može podići i na razinu općedruštvenog interesa. Takav aktivizam roditelja očituje se u nezadovoljstvu postojećim stanjem i njegovom mijenom. U hrvatskim školama u zadnje vrijeme postoje brojni primjeri aktivizma, a jedan od najvećih je pokrenut s težnjom reforme školstva. Ostali primjeri odnose se na pitanja dobrobiti i jednakosti učenika, poput prava na obrok ili prijevoz, a u zadnje vrijeme roditelji pokreću pitanje sigurnosti školskih zgrada. Aktivizam se ostvaruje lobiranjem, javnim protestiranjem ili otporom.

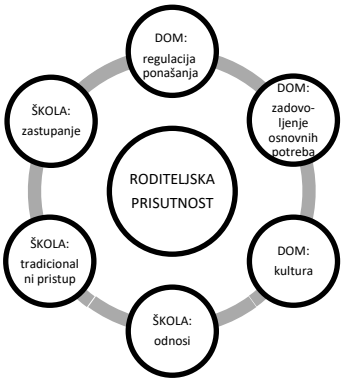
U svakodnevnom odnosu roditelja i škole uglavnom bi se trebalo raditi o demokratskoj suradnji koja podrazumijeva zajedničko planiranje, implementaciju i evaluaciju (Bryan, Henry, 2012). Planiranje uključuje procese definiranja ciljeva, vremenskog i prostornog organiziranja, aktivnosti i željene ishode i njihovu evaluaciju. Informiranost, dostupnost resursima i cjelokupan uvid uvjeti su partnerskog uključivanja roditelja.

Upravo je roditelj prvi zastupnik svoga djeteta i škola bi mu uvijek trebala omogućiti iznošenje stava i analizirati zahtjeve. Tek nakon analize škola bi trebala donijeti odluku o opravdanosti postavljenih zahtjeva, pri čemu ne bi smjelo biti mjesta profesionalnoj sujeti, ali ni roditeljskoj samovolji.

Pri suvremenom poimanju zastupanja posebno se analiziraju i ističu pojmovi roditeljski glas i roditeljska prisutnost te se nazivaju „središnjim načelima angažmana roditelja“ (McKenna, Millen, 2013, 12).



Slika 3 Roditeljski glas, (McKenna, Millen, 2013, 36)



Slika 4 Roditeljska prisutnost, (McKenna, Millen, 2013, 36)

Autorice navode da se roditeljski glas odnosi na pravo i mogućnost da izraze svoj stav i mišljenje o životu svog djeteta u školi, ali i izvan nje. Također, da izraze i svoje želje, očekivanja, nadanja, kao i nezadovoljstvo, ljutnju ili povrijeđenost. Škola bi trebala imati sluha za roditelje i kada njihovi stavovi nisu u suglasju s postavljenim očekivanjima i planiranim programom rada. Ipak, izazov je tim veći jer je u takvim situacijama potrebno naći zajedničko, prihvatljivo rješenje, a u interesu djeteta. Učitelji bi trebali imati razumijevanja za živote, vrijednosti i stavove roditelja svojih učenika. Očekuje se da učitelji i ostali školski stručni djelatnici imaju znanja i načina pronaći kompromis i s roditeljima za koje se čini da se nalaze na „suprotnoj strani“ ili da im nisu dorasli sugovornici. McKenna i Millen (2013) u svom istraživanju nalaze da su roditeljima važne teme razgovora djeca, oni sami, obitelj, učitelji i škola. Sve to upućuje na roditeljsku potrebu da se predstave, da ih učitelji upoznaju i da uz samog učenika uzmu u obzir i njegove roditelje i obitelj iz koje dolazi. Roditeljska prisutnost nadilazi okvire tradicionalnog uključivanja roditelja po odluci škole. Ta prisutnost uključuje njihov cjelokupni doprinos u školi, ali i u kući. Roditelji su pozvani biti uključeni na mnoge neformalnije načine. Ipak, kako bi škola funkcionirala za sve svoje učenike i osigurala im najbolje uvjete, potrebno je da je roditeljska uključenost onoliko prisutna koliko ne ugrožava druge i poštuje zajednički donesena školska pravila.

3.3 Teoretska ishodišta modela uključenosti roditelja u sustav redovne škole

Pitanje odnosa roditelja i škole interdisciplinarno je područje na koje utjecaj imaju različite znanstvene discipline. Analize zajednica, njihovih članova, interakcija i konteksta u kojima se odvija školovanje moguće je sagledati iz mnogih perspektiva i teoretskih koncepata.

Pedagoška ishodišta

Odgoj i obrazovanje suštinska su pedagoška pitanja i kao takva središnje ishodište analize odnosa roditelja i škole. Tri su ključne paradigme koje definiraju odgoj i njegov smisao i cilj; nativističke, empiricističke i progresivističke. Dok se nativističke odnose na podršku prilikom razvoja njegovih bioloških snaga za obavljanje životnih fukcija, empiricističke naglašavaju društvenu ulogu i ulogu iskustva s ciljem stvaranja novog društvenog bića. U središtu interesa progresivističke teorije je dijete i proces odgoja (Vujčić, 2013). Sveobuhvatna definicija odgoj shvaća kao „ ...proces formiranja čovjeka, izgrađivanja i oblikovanja ljudskog bića sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim osobinama..., svrsishodan proces u kome dolazi do izražaja jedinstvo odgojnog cilja i zadataka, načela i metoda, što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju, uz aktivno sudjelovanje brojnih činitelja, teži prema izgrađivanju potpune ljudske ličnost“ (Vukasović, 1990, 39). Odgoj je tako društvena pojava i nije ga moguće sagledati izvan društva (zajednice) u kojem se odvija. Tako se uključenost roditelja u školovanje sagledava unutar pedagoškog odnosa u obitelji, školi i njihovom međudjelovanju, ali i ukupnosti okolnosti. Na sličan način polja preklapanja utjecaja roditelja i škole u svojem modelu objašnjava i Epstein (2011).

Razvoj pedagoške misli, njen znanstveni, filozofski i praktični pristup čine jedinstveni okvir proučavanja bitnih funkcija, procesa i odnosa roditelja i škole. Holistički pristup, koji je u biti ekoloških znanstvenih teorija nije moguće razumjeti unutar okvira jedne znanosti. Obiteljska, školska, specijalna i socijalna pedagogija tek su jedno ishodište unutar multidimenzionalnog pristupa koji nije moguće razumijeti bez šireg, interdisciplinarnog i transdisciplinarnog pristupa. Značajno ishodište pedagogijske znanosti i pedagoške prakse je u epistemologiji koja pristupa pitanju spoznaje, obzirom na dob djeteta i razinu sposobnosti koja toj dobi odgovara utječu na krajnji odgojno – obrazovni ishod (Šaban, 2010), a analiza učinaka na spoznajni proces mora obuhvatiti i intencionalni i funkcionalni odgoj i obrazovanje uslijed sve složenije

strukture obiteljskog, izvanškolskog i izvanobiteljskog djelovanja (Mijatović, Maleš, 1999, 340).

Razmatrajući pedagoška ishodišta važno je naglasiti značaj obitelji i škole koji zrcale društvenu stvarnost i koji se s njom mijenjaju i njoj prilagođavaju. Na kraju 20. stoljeća Mijatović (1999) je pobrojao područja „pedagogijske znanosti i djelatnu praksu škola“ koja su obilježila pedagogiju na prelasku stoljeća: socijalizacija i individualizacija, praćenje razvoja svih učenika s naglaskom na identifikaciju osobnih predispozicija i sposobnosti, profesionalni razvoj učenika i profesionalno vođenje, ključna uloga učitelja i njegovo usavršavanje, inovativnost, multimedijska pedagogija, interkulturalni i multikulturalni odgoj i obrazovanje, diverzifikacija stručnih službi i timski rad, odgoj i obrazovanje za toleranciju, demokraciju, građanska prava i obaveze, pomoć učenicima s osobitim (posebnim) potrebama, bolja evaluacija, učinkovitost i veća kvaliteta znanja, modularni pristup kurikulumu, cjeloživotno o brazovanje, obilježja nove obitelji, utjecaj okruženja i slobodnog vremena i pitanje identiteta. (Mijatović, 1999, 36). Sve ove promjene u dvadeset prvom stoljeću još su istaknutije, a već nabrojanim potrebno je dodati utjecaj svjetskih i nacionalnih ekoloških i prirodnih katastrofa na društvo u cjelini pa i na funkcioniranje škola, osnaživanje roditeljskog zastupanja i aktivizam, reforma školstva, promjena obilježja učenika i uvjeta odrastanja s virtualnim identitetom i u virtualnoj stvarnost, promijenjena struktura slobodnog vremena, izmijenjene socijalne, gospodarske i demografske prilike koje utječu na obitelj i školu. Odnos individue i društva u svom spektru zahvaća i razvoj osobnog identiteta, konkurentnog znanjem na tržištu rada u svijetu materijalnih vrijednosti, njegovnog duhovnog rasta i razvoja, koji je često zanemaren (Mijatović, 1999), ali i izrazito tolerantnog, empatičnog pojedinca okrenutog društvu i njegovom napretku. Upravo međuodnos ljudske svijesti i savjesti određuje razvoj, od osobne do civilizacijske razine (Vukasović, 2008). Osuvremenjavanje pedagogijske aksiologije i teleologije danas dobiva novu dimenziju kada su u pitanju odnosi obitelji i škole. Sfere utjecaja i autonomije u ovom kontekstu imaju sasvim novo značenje koje upućuje na nužnost prihvaćanja roditelja kao partnere u redovnim školama i neupitnu odgojnu ulogu škole koja joj je u svrhu obrazovnih prioriteta i roditeljske autonomije u jednom trenutku umanjena.

Teorije škola odnose se na osobitosti škole i školskog sustava i veza s društvom (Jurić, 1999, 249), one razmatraju pitanja značajna za pedagogiju, „odnos između institucije škole i cjelokupnog društvenog sustava“ (Tillmann, 1987, 10). Upravo zato teoretski koncepti škola

značajni su kao ishodište promišljanja o razvoju odnosa roditelja i škole i njihove interakcije. Škola kao institucija društva promatra se u odnosu na druge društvene institucije kroz pedagošku prizmu.

Prvi pokušaj usustavljivanja teorije škole učinio je Jan Ámos Komenský (Mijatović, 1999), koji je u 17. stoljeću kao svoje prvo djelo izdao djelo *Materinska škola* kao pomoć majkama i dadiljama u odgoju, ali se pravi početak razvoja teorija škola događa u dvadesetim godinama prošlog stoljeća.

Duhovno-znanstveno-hermeneutički pristup Hermana Nohla školu vidi kao posredujuću instancu između obitelji i društva, a samoj školi pripisuje pedagošku odgovornost za najpovoljniji razvoj djeteta. Prema Nohlu funkcije škole su:

- Dijete iz obiteljskih veza prevesti u javni život
- Vježbanjem; od igre k radu
- Škola razvija produktivni potencijal
- Škola razvija slobodnu snagu duha kroz umjetnost i filozofiju o istini
- Škola nije samo odraz društva i kulture, već „zadire u budućnost“ (Tillmann, 1987)

Theodor Litt uočava dijalektičnu ulogu škole koja, iako je ovisna o društvu, posjeduje određenu autonomiju (Jurić, 1999), na što ukazuje i Spranger (Tillmann, 1987). Za odnos roditelja i škole izuzetno je značajno zajedničko djelovanje ili polja preklapanja o kojima govori Epstein, ali i područja autonomije.[5] Duhovno-znanstveni pristup događa se u vremenu uvođenja obaveznog školovanja, a na samu školu „obitelj“, „crkva“ i „općina“ imaju ograničeni pristup (Tillmann, 1987, 33).

Šezdesetih godina prošlog stoljeća kritizira se dosadašnji pristup školi, a na teorije škola sve veći utjecaj imaju sociološki radovi i funkcionalni pristup. Strukturalno-funkcionalna teorija škole između ostaloga uočava utjecaj škole na razvoj pojedinih struktura ličnosti i odnos društvenih i školskih struktura (Mileta, 1995). Parsons uočava stupnjevit proces socijalizacije od obitelji, osnovne i srednje škole, ali pritom prelaskom u viši stupanj isključuje trajan utjecaj obitelji i drugih zajednica zbog čega je kritiziran (Fingerle, 1987).

[5] O poljima preklapanja i autonomije bit će govora u poglavlju o granicama polja preklapanja (str. 112).

Sedamdesetih godina započinje razdoblje radikalne kritike škole čiji predstavnik Ilich predlaže njihovo ukidanje. U svojoj analizi Radikalne kritike škole, Dauber zaključuje: „Stvarno izmijeniti škole znači: učenicima, učiteljima i roditeljima dati mogućnost da zajednički uče o sebi, svojoj okolini i ljudima, i da to znanje primijene“ (Dauber, 1987, 132).

Osamdesetih godina razvijaju se interdisciplinarne teorije škole koje naglašavaju ulogu škole pri reprodukciji društva i razvoju ličnosti. Suvremene teorije škole sve više se razvijaju u smjeru holističkih teorija čija su glavna obilježja interdisciplinarnost i transdisciplinarnost (Mijatović, 1999).

Psihološka ishodišta

Psihološke razvojne teorije i teorije ličnosti analiziraju utjecaj različitih čimbenika na razvoj i formiranje ličnosti. Razvojne teorije objašnjavaju razvoj djeteta polazeći pritom od paradigmi koje se u većoj ili manjoj mjeri oslanjaju na različite utjecajne čimbenike razvoja u samoj osobi, u okolini i u njihovoj interakciji. Modeli uključenosti roditelja u školovanje svoje djece proizlaze od temeljnih teoretskih postavki razvoja. Unutar razvojnih teorija odnos roditelja i škole moguće je promatrati unutar različitih suvremenih teoretskih pristupa koji naglašavaju interakcionističko stajalište. Sociokulturna teorija kognitivnog razvoja Lava Vygotskog[6] s početka 20. stoljeća temelj je razvoja socijalnog konstruktivizma. Vygotsky govori o dinamičnom sustavu povijesno-kulturnih i osobnih dijalektičnih procesa u smislu utjecaja na kognitivni razvoj djeteta (Mahn, John-Steiner, 2012). Pri tome je pod pojmom kultura smatrao i proizvod društva, ali same društvene aktivnosti. Njegova razvojna teorija uključuje i djecu s teškoćama u razvoju jer je smatrao da i „normalno“ i „nenormalno“ ponašanje slijede određene razvojne obrasce (Gindis, 1995), pa je osim doprinosa razvojnoj psihologiji Vigotsky ostavio značajan trag u specijalnoj pedagogiji. Naglašavao je potrebu individualnog pristupa djetetu kroz koncept »Zone proksimalnog razvoja«[7], upućivao je na posebne metode radi kompenzacije djetetovih teškoća, poticanje samoregulacije, ukazivao na značaj igre i kreativnosti te kao

[6] „Teorija Vygotskog s naglaskom na jezik, kulturu, socijalnu interakciju, kontekst i značenje od ključne je važnosti za učenje i razvoj, posebno je važan za podučavanje različitih učenika i razumijevanje kako djeca najučinkovitije uče.“ (Mahn, John-Steiner, 2012, 5).

[7] Zona proksimalnog razvoja je razlika između onoga što dijete određene faze razvoja može samo i više razine razvoja koje dijete može postići uz superviziju odrasle osobe. Upravo prepoznavanje zone proksimalnog razvoja zadatak je učitelja (Memišević, H., Ibralić-Biščević, I., 2016). Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, Morris, 2006) kasnije također rabi pojam proksimalni proces za progresivni interaktivni razvoj.

posljedicu svega navedenoga predlagao diferenciranu nastavu (Memišević, Ibralić-Biščević, 2016). Sve navedene metode, a kasnije i razvoj konstruktivističke nastave, moguće je naći i u djelima reformskih pedagoga na početku 20. stoljeća. Mahn i John-Steiner (2012) analizirajući teoriju Vygotskog zaključuju: „Teško se može sažeti sva složenost istinskog učenja i razumijevanja u interakcijama unutar učionice, ali sociokulturni znanstvenici ukazuju na fundus znanja koji učenici unose u učionicu, na učenike koji su marginalizirani, na dječji razvoj koji odražava njihove obitelji i svakodnevna iskustva kao i na važnost dijaloga između učenika, učitelja i sadržaja i na brojnost značenja i različitosti poučavanja/učenja u i izvan škole“ (Mahn i John-Steiner, 2012, 65). Ovakvim zaključkom može se dovesti u vezu teorija Lava Vygotskog s kasnije razvijenom teorijom ekoloških sustava, teorijama socijalnog i kulturnog kapitala i konstruktivizma. Neki modeli roditeljske uključenosti u školovanje djece oslanjaju se na bihevioralne teorije socijalnog učenja i teorije atribucije, koje na temelju iskustva, informacije, uvjerenja i motivacije objašnjavaju uzročno-posljedične strukture (atribucije) koje onda utječu na očekivanja, emocije i ponašanja pojedinca.

Međutim, **Teorija bioekoloških sustava Uria Bronfenbrennera** u najvećoj mjeri uzima u obzir obitelj i školu kao utjecajne ekološke sustave. Još je 1979. Bronfenbrenner postavio Ekološku teoriju ljudskog razvoja analizirajući snage koje djeluju na procese razvoja i socijalizacije (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986), a prefiks *bio* koji je Bronfenbrenner dodao 2004. (Bronfenbrenner, Morris, 2006) u aktualizaciji svoje teorije ne zanemaruje osobna bio-psiho-socijalna obilježja djeteta/učenika. Sam razvoj definira kao „fenomen kontinuiteta i promjene u bio-psihološkim obilježjima ljudskog bića i kao individe, ali i grupe“ (Bronfenbrenner, Morris, 2006, 793).

Svoj Bioekološki model temelji na gnjezdasto postavljenim ekološkim sustavima međusobno povezanim **kronosustavom** koji se odnosi na promjenjiv okolinski kontekst i promjenu same osobe.

U središtu modela nalazi se **mikrosustav**, koji predstavlja neposrednu okolinu u kojoj se dijete razvija, a odnosi se na fizičke, socijalne i simboličke odnose koji potiču, dozvoljavaju ili inhibiraju razvoj. U mikrosustav se ubrajaju obitelj, škola, vršnjaci, igralište, crkva. Iako nije dio Brofenbrennerove teorije za *digital natives* (digitalni urođenici) generaciju, važno je spomenuti rad Johnsona i Puplampu (2008), koje kao dio mikrosustava uvode pojam

tehnosustava (mobitel, TV, e-knjige, internet i sl.) koji također ima neposredan utjecaj na djetetov razvoj i koji neki roditelji koriste kao način zabave i kontrole djeteta.

Mezosustav predstavlja sustav odnosa, veza između dvaju ili više mikrosustava. Ovdje se ubraja i odnos doma i škole.

Egzosustav je sustav socijalnih okruženja koja imaju posredan utjecaj na dijete. U kontekstu uključivanja roditelja u djetetovo školovanje ovdje je važno naglasiti školsko vijeće roditelja, mjesto rada roditelja, roditeljske socijalne mreže i širu društvenu zajednicu u kojoj dijete odrasta i školuje se.

Makrosustav je širi društveni kontekst, povijest, vrijednosti i kultura. U kontekstu ovog rada, u ovaj sustav se ubrajaju i pravni okviri, agencije i ministarstvo zaduženo za školovanje, ali i nevladine udruge kao i globalni trendovi.

Razvijajući svoju teoriju Bronfenbrenner uz kronosustav razvija **PPCT model** temeljen na procesu, osobi, kontekstu i vremenu (*Process-Person-Context-Time Model* – PPCT) (Bronfenbrenner, Morris, 2006).

Proksimalni proces je progresivan razvoj osobe koji se odvija u kontinuiranoj interakciji osobe i okoline. Snaga, forma, sadržaj i pravac proksimalnih procesa ovise o svim ekološkim sustavima u kojima se odvijaju. *Osoba* je definirana svojim bio-psiho-emocionalnim i socijalnim obilježjima te snagom djelovanja, što se očituje u temperamentu, motivaciji i ustrajnosti. Kontekst se odnosi na ranije opisani ekološki model. Vrijeme i njegov protok imaju utjecaja na sve procese, pa tako mikrovrijeme označava kontinuitet u proksimalnom procesu, mezovrijeme se odnosi na širi vremenski kontekst, dok makrovrijeme zapravo predstavlja kronosustav (Bronfenbrenner, Morris, 2006).

Sociološka ishodišta

Kao što je već naglašeno odgoj je društveno uvjetovan i odvija se u zajednicama. Utjecaj socioloških teorija pri razvoju uključivanja roditelja u sustav redovnih škola očituje se primarno u Teorijama socijalnog i kulturnog kapitala. Uključenost roditelja u školovanje djece snažno je određena njihovim ulaganjima, odnosno kapitalom kojim raspolažu na osobnoj i obiteljskoj razini, a kojim stvaraju i osiguravaju uvjete te poduzimaju postupke.

Pojam socijalni kapital[8] primarno proizlazi iz područja odgoja i obrazovanja, a kasnije ga u svojim teorijama elaboriraju James Coleman[9], Pierre Bourdieu i Robert Putnam[10] (Mikiewicz, 2011). Ignjatović i Tomanović (2011) teorije socijalnog kapitala dijele u tri velike skupine od kojih je prva konstruktivističkog strukturalizma s predstavnicima Bourdieuom, Colemanom i Punamom, i one su najbliže kada se radi o pitanju odnosa roditelja i škole i utjecaja okoline na odgojno-obrazovne ishode učenika. Druga skupina teorija socijalnog kapitala su ekonomske i razvojne unutar kojih se analizira odnos socijalnog kapitala i ekonomskog razvoja. Treću skupinu teorija socijalnog kapitala su teorije mreža s predstavnicima Linom, Burtom i Granovetterom. I oni su interesantni za uključenost roditelja u školovanje jer analiziraju socijalne mreže kao resurs pojedinca.

Socijalni kapital definiran je svojom funkcijom kao skup znanja, vještina i normi kojima se ostvaruju socijalne akcije i odnosi, čime se omogućuju kvalitetnije društvene interakcije i uspjeh u društvenim institucijama, a koje su određene društvenim normama, pravilima i obavezama (Coleman, 1988). Socijalni kapital moguće je sagledati unutar obitelji i izvan nje, a odnosi se na društvene strukture i odnose između njih. On se realizira kroz obaveze, očekivanja i povjerenje, informacijske kanale i norme i sankcije (Coleman 1988). Socijalni kapital u obitelji ovisi o broju članova i njihovim međusobnim odnosima. U jednoroditeljskim obiteljima je manji, a značajan indikator socijalnog kapitala koji je povezan s uspjehom učenika su majčina očekivanja i aspiracije (Coleman, 1988). Bez obzira na osobni kognitivni kapacitet roditelja, upravno socijalni kapital obitelji značajno utječe na dijete. Rothon, Goodwin i Stansfeld (2012) u svom longitudinalnom istraživanju engleskih adolescenata utvrdili su obiteljska podrška i socijalni kapital roditelja značajni za mentalno zdravlje i obrazovne ishode u adolescenciji. Coleman (1988) je tvrdio da ukoliko roditelji svoj kognitivni kapital ne usmjeruju prema djeci ili nisu fizički prisutni neće postojati transfer i djeca od njega neće imati koristi. Tek postojanje čvrstih veza podrške u obitelji koji onda primjerom, poticajem i očekivanjima značajno utječu

---

[8] Pojam socijalnog kapitala prva je upotrijebila na početku 20. stoljeća Lyda Judson Hanifan koja se bavila ulogom ruralnih škola u zajednici (Putnam 2000; Woolcock 1998, prema Gudmundsonn, Mikiewicz, 2011).

[9] 1988. Coleman u American Journal of Sociology objavljuje „Društveni kapital u stvaranju ljudskog kapitala“ u kojem temeljem empirijskih istraživanja objašnjava bolji uspjeh u školi učenika sa snažnijim obiteljskim odnosima i odnosima u zajednici od onog koji bi bio očekivan temeljem njihovog socio-ekonomskog statusa.

[10] Dok se Coleman usredotočuje na socijalne strukture unutar zajednice, Putnam ističe značaj gustoće društvenih mreža, dubinu uključenosti u formalne i neformalne društvene organizacije, dobrovoljnu građansku aktivnost i ukazuje na postojanje novih globalnih mreža i komunikaciskih kanala (Gudmundsonn, Mikiewicz, 2011).

na djetetova školska postignuća. (Coleman, 1988). Tako tijekom primarne socijalizacije unutar obitelji djeca usvajaju norme i vrijednosti, a proces se nastavlja polaskom u školu i tijekom tzv. druge socijalizacije (Cesaro, 2010, prema Hemmerechtes, Agirdag , Kavadias, 2017). Primarna socijalizacija određena je i obiteljskim socioekonomskim statusom i razvija primarni habitus, a međuostalima i o njima onda ovisi i proces sekundarne socijalizacije (Coleman, 1984, prema Hemmerechtes, Agirdag, Kavadias, 2017). Uz obiteljski socijalni kapital potrebno je naglasiti i socijalni kapital izvan obitelji, a koji se odnosi na roditeljske društvene odnose, odnose s institucijama i sfere utjecaja. Socijalne mreže dio su socijalnog kapitala koje obitelj i učenik stvaraju tijekom života, a odnosi se na veze na individualnoj, grupnoj i društvenoj razini. Woolcock (2001) govori o socijalnom kapitalu na razini obitelji, prijatelja, ali i institucija, kako formalnih tako neformalnih organizacija, a sve unutar određene uređene šire zajednice. Ovako postavljene društvene zajednice lako se uspoređuju s Bronfenbrennerovim ekološkim sustavima (Halpern, 2005, prema Gudmundsonn, Mikiewicz, 2011). Woolcock (2001) dalje ističe multidimenzionalnost pristupa koji omogućuje vertikalnu i horinzontalnu povezanost povezivanjem i premošćivanjem, a Putnam ukazuje na snažan učinak novih komunikacijskih kanala i globalizirane mreže, iako smatra da internetska povezanost nikada neće nadjačati socijalni kapital stvoren licem u lice (Guðmundsson, Mikiewicz, 2011). Učenik i obitelji s razvijenim socijalnim mrežama ostvaruju veću podršku i bolje obrazovne ishode. Obitelji s bolje izgrađenom socijalnom mrežom mogu imati veću podršku okoline, što za obitelji učenika s teškoćama u razvoju može biti osobito važno. Razvojem suradničkih odnosa obitelji, škole i zajednice stvaraju se socijalne mreže i osnažuje socijalni kapital (Epstein, Sanders, 1998).

Socijalni kapital u obitelji uz obiteljski financijski kapital, ljudski kapital i obiteljski društveni kapital utječe na obrazovne ishode (Coleman, 1988). Financijski kapital odnosi se na prihode i imovinsko stanje roditelja. On osigurava poticajne uvjete učenja, bolju materijalnu podršku, a i mogući problemi u obitelji su lakše rješivi. Obiteljsko financijsko stanje i prihodi mogu utjecati na djetetova školska postignuća jer obitelji boljeg ekonomskog statusa mogu djeci osigurati bolje uvjete za učenje i podršku s jedne strane, a s druge strane mogu ublažiti neke obiteljske probleme. Ljudski kapital se odnosi na osobni obrazovni kapital roditelja i predstavlja kognitivno okružje. Ljudski kapital se primarno odnosi na osobne kompetencije proizašle iz promjena u osobi, dok socijalni kapital ovisi o društvu i proizlazi iz promjena u odnosima (Coleman, 1988).

Kao posebnim područjem socijalnog kapitala Bourdieu se bavi kulturnim kapitalom. Primarno on se odnosi na osobni habitus: stavove, vrijednosti, ponašanja u sociokulturnom kontekstu i kao takav potiče ili ograničava dijete u njegovom školovanju i školskom uspjehu (Bourdieu, 1986). Kulturni kapital ne ovisi o socioekonomskom statusu obitelji, on se nasljeđuje u obitelji, a prema Bourdieu (1986) škola ga reproducira. Škole podržavaju kulturni kapital dominantne kulture, čime onemogućuju da svi u jednakoj mjeri participiraju, a tako se stvaraju uvjeti pogodovanja jednima i diskriminacije drugih (Bourdieu, 1986; McLaren, 2003; Bartulović, Kušević, 2016). Na taj način i samo bivanje pripadnikom dominantne kulture oblik je roditeljskog socijalnog kapitala. Iako sam po sebi nije prediktivan u odnosu na školski uspjeh, on osigurava bolje uvjete učenicima dominantne kulture te kao takav služi reprodukciji obrazovne nejednakosti (Puzić, Grgurović, Košutić, 2017).

Međutim, za razliku od Bordeaua, DiMaggio (1982) govori o modelu kulturne mobilnosti, koji predstavlja mogući put razvoja učenicima manjinske kulture. U 21. stoljeću znanstvenicima je posebno interesantan kulturni kapital manjinskih zajednica ili doseljenika pri čemu mnogi nalazi ukazuju na bolje obrazovne ishode djece imigranata u zapadnim zemljama, a što se objašnjava kohezivnošću i podrškom obitelji (Guðmundsson, Mikiewicz, 2011).

3.3.1 Modeli uključenosti roditelja u sustav redovne škole

Modeli odnosa roditelja i škole nalaze se na kontinuumu od tradicionalnih, koji školu smatraju autonomnim, profesionalnim i odgovornim stručnjacima koji od roditelja očekuju samo podršku, do radikalnih, koji s druge strane moć i odgovornost prepuštaju roditeljima, a škola ima ulogu ostvarenja zahtjeva i očekivanja roditelja (Leithwood i sur., 2004). Tako se na odnos roditelja i škole može gledati iz različitih pozicija, od Modela stručnjaka, unutar kojih roditelji „smetaju“ učiteljima/ekspertima u obavljanju posla, do Modela potrošača, koji roditelje stavljaju u središte odlučivanja, a učitelji su tu da im pomognu informacijama i provedbom (Hornby, 2011).

Susan Swap (1993) razlikuje **četiri moguća odnosa roditelja i škole** koji zapravo mogu predstavljati i kronologiju razvoja odnosa, od tradicionalnih do suvremenih.

Prvi model – Zaštitni model u kojem škola provodi strogu podjelu roditelja i učitelja kako bi se smanjila mogućnost sukoba koji proizlaze iz različite pozicije i interesa roditelja i učitelja.

Roditeljima je fokus usmjeren na vlastito dijete, dok se škola i učitelji bave svom djecom. Swap (1993) svoj model temelji na tri premise koje opisuju uloge roditelja i učitelja. Roditelji delegiraju odgovornost školi za obrazovanje djece, koju učitelji prihvaćaju i preuzimaju kao odgovornost u postignućima. Odnos roditelja i škole ostvaruje se u minimalnoj, tradicionalnoj, jednosmjernoj komunikaciji od škole k roditeljima.

Drugi model – Prijenosni model zapravo je u većoj mjeri preslika Epsteininih oblika uključivanja, osim suradnje sa zajednicom. Dječja postignuća su posljedica kontinuiteta i očekivanja između škole i kuće. Roditelji svojim vrijednosnim sustavom i osiguravanjem uvjeta u kući podržavaju obrazovanje, akademski uspjeh i društvene zahtjeve. Roditelji pomažu u pisanju zadaća, učenju, a u školi pomažu materijalima, organizacijom i provedbom izleta ili pohađanjem savjetodavnih sastanaka. U ovom modelu roditelji su uključeni u smislu podržavanja školskih ciljeva te su shvaćeni kao pomagači na temelju njihovih vrijednosti prepoznatih od strane škole (Swap, 1993). Škola predstavlja dominantne vrijednosti kulture, a roditelji su prisutni kao podrška unaprijed istaknutim zahtjevima. Iako se za razliku od prvog modela u drugom prepoznaje mogućnost roditeljskih resursa, oni i dalje nisu u cjelosti prepoznati, a sama uključenost ne podrazumijeva različitost. Ovako postavljen odnos roditelja i škole podržava Bourdieovom (1986) modelu reprodukcije pa se u tako postavljenim odnosima ne može govoriti o inkluzivnoj, demokratskoj školi, već o tradicionalnoj školi jasno podijeljenih, nepreklapajućih uloga i polja djelovanja.

Treći model – Kurikularno obogaćivanje roditeljskim znanjima i umijećima je model koji se primarno odnosi na roditeljsko uključivanje u školi. Poziva roditelje da daju svoj doprinos nastavnom kurikulumu na način da u zajedničkom dogovoru s učiteljima predlažu poboljšanja, promjene i načine učenja u školi. Škola sada nije isključivi posrednik prijenosa vrijednosti, već su roditelji pozvani da svoje vrijednosti i vrijednosti zajednice ugrade u kurikulum. Roditelji su priznati kao partneri, ali postoji opasnost od ugrožavanja učitelja kao stručnjaka i mogućeg teškog postizanja dogovora oko heterogenosti roditeljskih vrijednosti i kultura.

Četvrti model – Model partnerstva mijenja paradigmu odnosa škole i roditelja koja se temelji na drugačijem konceptu uključivanja u smislu dvosmjerne komunikacije, podržavajućeg odnosa roditelja i škole i organiziranjem konferencija za roditelje i učenike. I učitelji i roditelji osiguravaju najbolje uvjete razvoja i učenja svim učenicima (Henderson, Mapp, 2002). Samom

partnerstvu moguće je pristupiti ograničeno u području obrazovanja, sveobuhvatno i restruktuiranjem škola radi partnerstva i akademskih postignuća.

Već prije navedeni Hornby (2011) navedenim modelima dodaje **Modele stručnjaka i potrošača** koji se razlikuju po odgovornosti odlučivanja i dopunjuje **Model partnerstva**. Prema Hornbyju Model partnerstva priznaje stručnost i učiteljima u smislu procesa odgoja i obrazovanja i stručnost roditeljima u smislu poznavanja svog djeteta. U takvom odnosu roditelji i učitelji dugoročno su usmjereni na zajedničko planiranje, provođenje brojnih aktivnosti i podijeljenu odgovornost za ishode.

Slično, odnos temeljen na zajedničkom polju interesa, a oslanjajući se na Bronfenbrennerovu ekološku teoriju i Getzelov sistem socijalne perspektive, opisuje i Keyes (2000). Prilagođenim Bronfenbrennerovim modelom opisuje cjelokupnu ličnost učitelja i roditelja te značaj djeteta, a Getzelov model objašnjava njihovu međusobnu interakciju, naglašavajući pritom dinamičnost i složenost odnosa (Keyes, 2000). Dijete zauzima središnje mjesto u modelu u području preklapanja zajedničkog interesa roditelja i učitelja.

I Model Sheridan i Kratochwill (2007) razlikuje tradicionalni i partnerski odnos roditelja i škole. Tradicionalni odnos podrazumijeva striktnu podjelu uloga gdje je škola zadužena za obrazovanje, propisivanje i provođenje plana i programa rada te kreiranje kurikuluma. Pristup je jednoobrazan i teži ujednačavanju, a roditelji se pozivaju na komunikaciju u cilju obavještavanja o nastalom problemu. Komunikacija je jednosmjerna i docirajuća.

Za razliku od tradicionalnog odnosa, partnerski pristup jasno definira uloge, postoji međusobno uvažavanje, podržavanje i podjela odgovornosti. Komunikacija je dvosmjerna. Sve bitne okolnosti za školovanje učenika dogovaraju se s roditeljima, prilikom čega se uvažavaju specifičnosti i različitosti i učenika i sredina iz kojih dolaze.

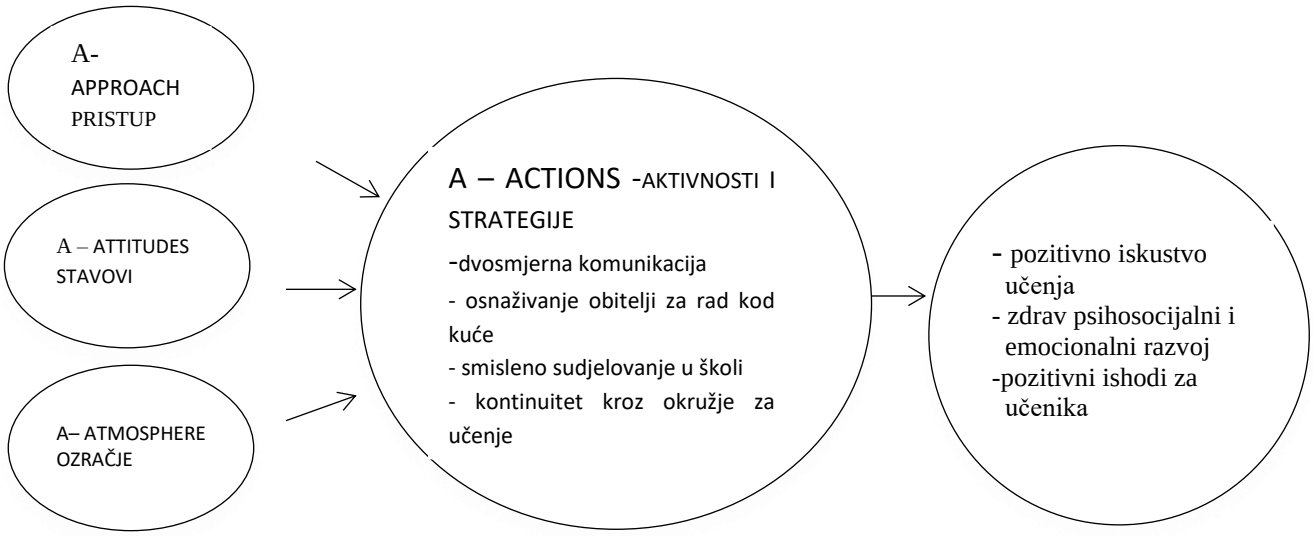
Autori navode „4A“ bitnih za razvoj partnerskih odnosa:

A-*approach* – pristup koji se odnosi na podijeljenu odgovornost,

A-*attitudes* – stav da se zajedno mogu postići bolji ishodi,

A-*atmosphere* – školsko ozračje mora biti temeljeno na međusobnom prihvaćanju i povjerenju,

A-*actions* – aktivnosti i strategije usmjerene razvoju partnerskih odnosa (Sheridan, Kratochwill, 2007).

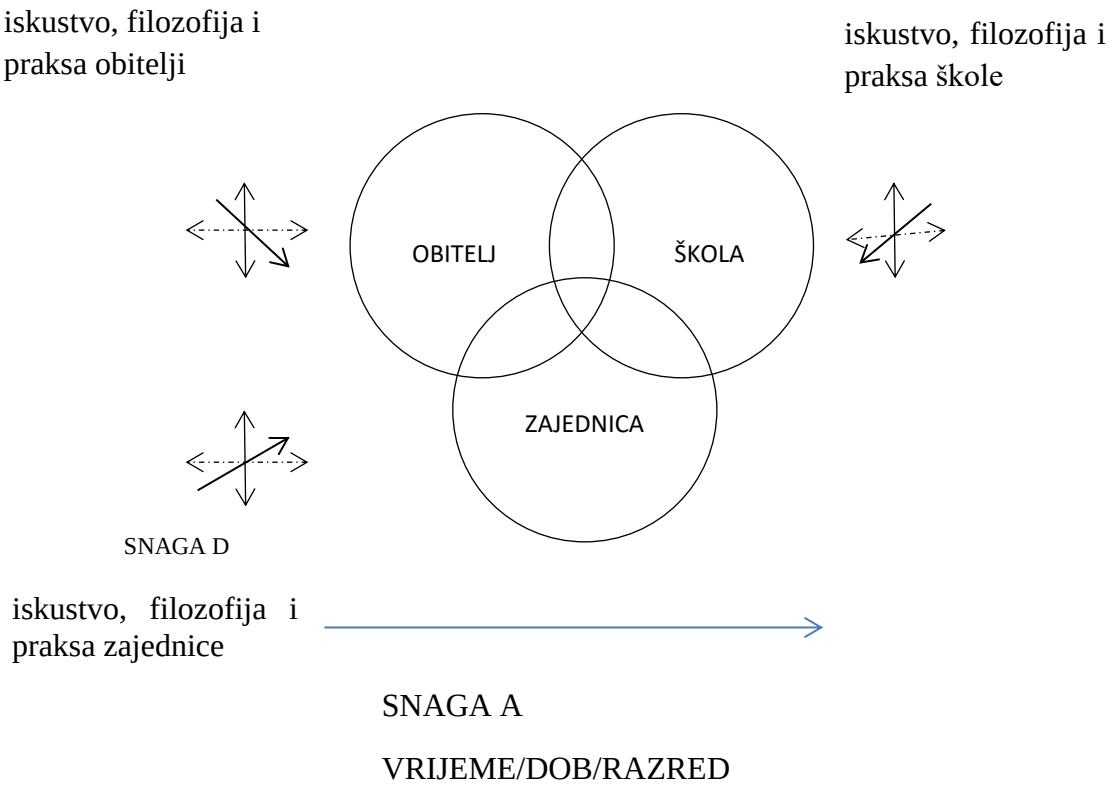


Slika 5 Četiri "A" partnerstva (Sheridan, Kratochwill, 2007, 15)

Model utjecaja na uključenost roditelja i ishode djece, Ecclesa i Harolda iz 1993. ukazuje na potrebu sveobuhvatnog uvažavanja djetetovih obilježja, obilježja roditelja, zajednice i obilježja škole. Uočavaju čimbenike koji utječu na uključenost roditelja i promišljaju kako poticati i razvijati uključenost. Tako uz uvjerenja i vrijednosne sustave roditelja i učitelja naglašavaju značenje okoline: ulogu vršnjaka, roditelja, škole i susjedstva. Model je razvijan nešto ranije od Modela preklapanja Joyce Epstein (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn, Van Voorhis, 2002), ali s njim ima dosta sličnosti. Oba modela podcrtavaju odgovornost škole u smislu poticaja za uključivanje, a glavni su prediktori školski programi, organizacija vremena i prostora kao i učiteljski stavovi i postupci. Ipak, za razliku od Epstein, u ovom modelu se ne raspravlja o oblicima uključenosti, pa se ne može ni utvrditi veza s obilježjima roditelja i načinima uključivanja, što je tendencija suvremenih analiza i prakse.

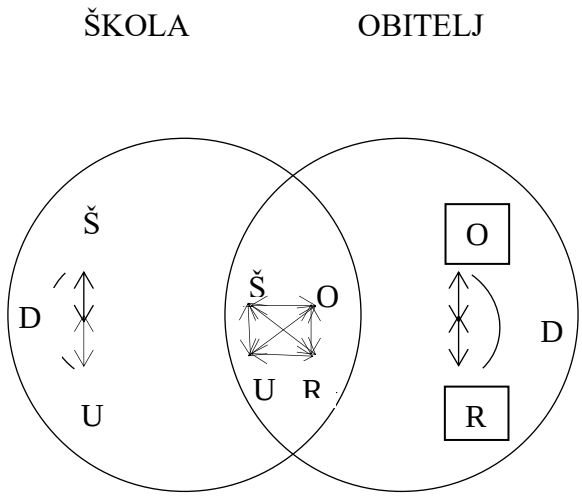
Joyce Epstein (Epstein i sur., 2002) razvija **Model preklapanja sfera (područja) utjecaja** u kojem se preklapaju utjecaji obitelji, škole i zajednice tijekom djetetovog rasta, razvoja i školovanja. Svoj model razvija još od devedestih godina prošlog stoljeća oslanjajući se na Colemanov koncept socijalnog kapitala iz 1988 i Bronfenbrennerov bioekološki model (Bronfenbrenner, 1979, 1986, Bronfenbrenner, Morris, 2006). Razvojem bioekološkog pristupa, ali i samog društva, Epstein (2011) razvija svoju teoriju dodajući joj dva bitna elementa. S jedne strane protok vremena i prošlost, spol učenika i razred koji učenik polazi, ali definira i snage uključenih čimbenika koje se odnose na filozofiju, iskustvo i ustaljene navike i procedure koje određuju veličinu polja preklapanja, pa sfere utjecaja mogu biti veće ili manje. Polja preklapanja se mijenjaju i prilagođavaju potrebama. Važno je uz područja preklapanja uočiti i područja koja nisu u poljima zajedničkog djelovanja. Tako svaka zajednica zadržava svoja autonomna područja koja je jednako važno prepoznati i definirati, kao i polja preklapanja samo dvije od tri zajednice koje imaju utjecaj na dijete.

SNAGA B SNAGA C



Slika 6 Model preklapanja sfera utjecaja – vanjska struktura, Epstein, 2011, 28

Ovakav, dorađen model Epstein dalje promišlja u odnosu obitelji i škole.



š/Š – škola; u/U – učitelj; o/O – obitelj; r/R – roditelj; d – dijete;
mala slova – unutar / velika slova – između
Model unutarnje strukture proširen je na isti način i utjecajem zajednice z/Z

Slika 7 Model preklapanja sfera utjecaja – unutarnja struktura, Epstein, 2011, 28

Autorica uzima i specifične potrebe učenika pa tako razlikuje univerzalan pristup za sve roditelje, selektivan za interesne skupine i indikativan kada se radi o posebnim potrebama djeteta. Na univerzalnoj razini, ovisno o znanjima, vještinama i mogućnostima roditelja da se uključe, Epstein razlikuje **Šest tipova uključenosti roditelja**:

- Roditeljstvo (roditeljevanje[11]); odnosi se na razumijevanje učenika, njegovog razvoja i obiteljskog konteksta, izmjenu informacija i osnaživanje roditeljskih kompetencija. Također, uključuje osiguravanje uvjeta u domu za učenje.

- Komunikacija; odnosi se na osiguravanje organizacijskih i drugih uvjeta za mogućnost komuniciranja (vremenska prilagodba, prevladavanje jezičnih barijera, način komuniciranja i sl.), u cilju poznavanja i razumijevanja školskih programa, razmjene informacija i mogućnosti praćenja djetetovog razvoja

- Volontiranje; odnosi se na prepoznavanje roditeljskih interesa, znanja i vještina, i uključivanje roditelja u školske događaje i aktivnosti

- Učenje kod kuće; osigurava mogućnost roditeljeva uključivanja u domaći rad učenika i osiguravanje ostalih uvjeta

- Odlučivanje; organiziranje, obučavanje i uključivanje roditelja u tijela odlučivanja na razini zajednice roditelja, ali i cjelokupne školske zajednice

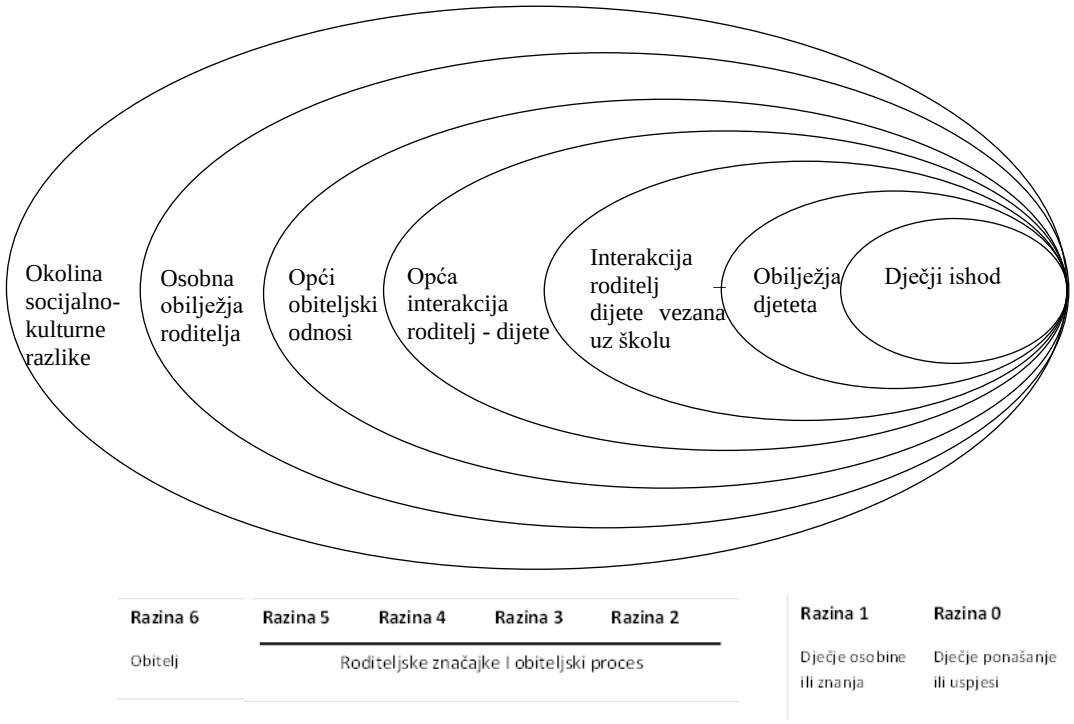
- Suradnja sa zajednicom; poticanje i uključivanje roditelja i škole u život i rad zajednice i obrnuto, omogućavanje roditeljima i školi korištenje resursa zajednice.

Epstein uz uključenost roditelja u školske aktivnosti ističe povezanost roditelja i škole sa zajednicom. Utjecaj na učenika sagledava kroz preklapanje svih sustava koji čine kontekst odrastanja učenika. Kako je Epsteinin model u novije vrijeme nailazio na kritike, jer je stavljao naglasak na školu i njenu inicijativu, ne uvažavajući pritom obilježja roditeljskog socioekonomskog statusa (Ingram, Wolfe, Lieberman, 2007), kulture, kapitale i ulaganja (Reynolds, 2008 i Moore, Lewis, 2012, prema Johnson, 2015) Epstein ga je definirajući snage u obitelji, društvu, kao i uzimajući u obzir protok vremena i obilježja djeteta osuvremenila i

[11] Pojam roditeljevanje naglašava kontinuiranu skrb vezanu uz ulogu osobe koja obnaša roditeljstvo (Bartulović, Kušević, 2016).

reaktualizirala. Ipak, i uz navedene aktualizacije modela Epstein ne analizira odgovornost škole (Johnson, 2015). Tako Johnson (2015) kritizirajući Epsteinen model preklapanja polja utjecaja objašnjava da roditelji manjinskih zajednica često nisu prepoznati kao uključeni jer se ne odazivaju pozivima škole, ali podržavaju djecu u aktivnostima za školu kod kuće koje nisu prepoznate. Isto kao i Johnson ukazuje i Daniel (Avvisati i sur., 2010; Borgonovi, Montt, 2012; Emerson i sur. 2012; Gertler, Patrinos, Rubio-Codina, 2007, sve prema Daniel, 2015).

Ekološki model odnosa obitelji i škole razvijaju Adams i Ryan (2005), koji ističu da je krajnji rezultat utjecaj svih sustava na djetetova postignuća i ponašanja, a svi utjecaji posreduju u dječjim obilježjima i interakcijama. Za razliku od Modela Ecclesa i Harolda (1993) u ovom su modelu u središtu interesa obitelj, roditelji i dijete, dok se obilježja škole ne analiziraju.



Slika 8 Model odnosa obitelji i škole, Adams, Ryan, 2005, 6

Svaku razinu Adams i Rayan (2005) opisuju:

0. razina – dijete – školski ishodi;

samopoštovanje, zrelost, samouvjernost, akademska postignuća i ponašanje

1. razina – osobna obilježja djeteta sve osobine vezane za školovanje, intelektualni kapacitet, vještine, samopoštovanje, asertivnost, inkluzivnost

2. razina – interakcije roditelj – dijete usmjerene na školu pomoć u zadaći, nadgledanje, motiviranje, posjet školi, osiguranje razvoja pismenosti i kulturnih interesa, razgovor o školi i školovanju

3. razina – interakcije roditelj – dijete obiteljsko ozračje, emocionalni odnosi, roditeljski stilovi, mjere nadzora

4. razina – obiteljski odnosi, obiteljska kohezivnost, konfliktnost, društvenost, bračni odnosi roditelja

5. razina – osobna obilježja roditelja uz generalno funkcioniranje roditelja i obitelji odnosi se na obilježja roditelja i njihov utjecaj na školovanje; osobine ličnosti, ali i uvjerenja i očekivanja od djetetovog školovanja

6. razina – obiteljski kontekst – socio-kulturne varijable socio-kulturni status obitelji: struktura obitelji, bračni status, socio-ekonomski status, susjedstvo biološke varijable: spol i nasljedne osobine

Hoover-Dempsey i Sandler (1995) razvijaju svoj model: **Teorijski model roditeljskog uključivanja** koji se temelji na psihološkoj osnovi uključivanja roditelja u školske aktivnosti, a odgovara na pitanja kako i zašto se roditelji uključuju te koji je njihov utjecaj na školovanje i uspjeh učenika. Prvi puta Model Hoover-Dempsey i Sandler objavili su 1995., zatim 1997., a naknadno je još revidiran 2005. godine (Hoover-Dempsey, Sandler, 2005). Prvi model, Model mehanizama za uključivanje roditelja proučava kojim se mehanizmima roditelji služe, ponašanja i aktivnosti, prilikom uključenosti, a uključuju roditeljsko poticanje, modeliranje, osnaživanje i pouku. Roditeljski poticaj značajno pridonosi učenikovoj ustrajnosti i konačnom uspjehu, modeliranje se odnosi na model koji roditelji pružaju djetetu vlastitim uključivanjem, zainteresiranošću, a rezultira djetetovim procjenjivanjem vlastitih sposobnosti, motiviranošću za učenje i boljim akademskim uspjehom. Osnaživanje se odnosi na formiranje i ponavljanje specifičnih obrazaca ponašanja koja potiču razvoj i održavaju osobine djeteta povezane s uspješnim učenjem. Poučavanjem i interakcijom roditelja i djeteta prilikom zajedničkog učenja razvijaju se strategije učenja, mišljenja i ostvaruju se željeni ishodi.

Revidirani model (Hoover-Dempsey, Sandler, 2005)

Na prvoj razini definiraju se tri glavna faktora koja su ključna za roditeljsko uključivanje u školske aktivnosti i o kojima ovisi oblik i učestalost interakcija:

- osobna motivacija,
- životni kontekst roditelja i
- njihova percepcija pozvanosti da budu uključeni.

Osobna motivacija uvjetovana je socijalnim kontekstom obitelji, a odnosi se na samoprimanje vlastite uloge, vjerovanje o području vlastitog djelovanja i svoje efikasnosti te vjerovanje o efikasnosti uključivanja. Vjerovanja roditelja određena su vlastitim iskustvima koja su stekli u obitelji i tijekom školovanja, trenutnom obiteljskom funkcioniranju i iskustvima tijekom dolaska u školu svoga djeteta.

Hoover-Dempsey i Sandler (2005) životni kontekst roditelja objašnjavaju procjenom vlastitih znanja i vještina, kao i vremena i energije. Percepcija životnog konteksta roditelja utječe na oblike i učestalost uključivanja, na način da će se roditelji koji se bolje procjenjuju lakše uključiti u školske aktivnosti svoje djece. Osobna motivacija i životni kontekst roditelja, kao što je već naglašeno uvjetovana je socioekonomskim kontekstom obitelji, ali i habitusom obitelji, odnosno stavovima, vrijednostima, ponašanjima u sociokulturnom kontekstu (Bourdieu, 1986) te je tako za uključenost roditelja u školovanje važno naglasiti etničku pripadnost i uočiti da pripadnici različitih zajerdnica imaju drugačiji odnos prema školi i svojoj ulozi u školovanju.

Procjena poziva roditelja odnosi se generalno na osjećaj dobrodošlice i specifično na pozive koje upućuje učitelj radi podrške u aktivnostima u školi i domu ili učenik u smislu podrške ili pomoći u domaćim zadaćama. Ipak, ukoliko roditelj smatra da je neprimjereno ulaziti u prostor škole, njihovo će uključivanje biti minimalno unatoč pozivima i očekivanjima.

Hoover-Dempsey i Sandler (2005) dalje razrađuju Model po razinama na način da prva razina na svojoj podrazini definira oblike uključivanja, odnosno odgojne utjecaje roditelja koji su uvjetovani prvom razinom. Razgovarajući s djetetom o svojim vrijednostima, ciljevima, željama i nadanjima oblikuju se djetetova uvjerenja i ponašanja u odnosu na učenje.

U komunikaciji sa školom temeljenoj na obostranom uvažavanju ostvaruje se pozitivan utjecaj na akademski uspjeh učenika. Zanimanjem i razgovorom o školi, kao i uključenošću u školske aktivnosti, roditelji potiču školovanje svoje djece. Ipak, autori naglašavaju da se ne smije svaka

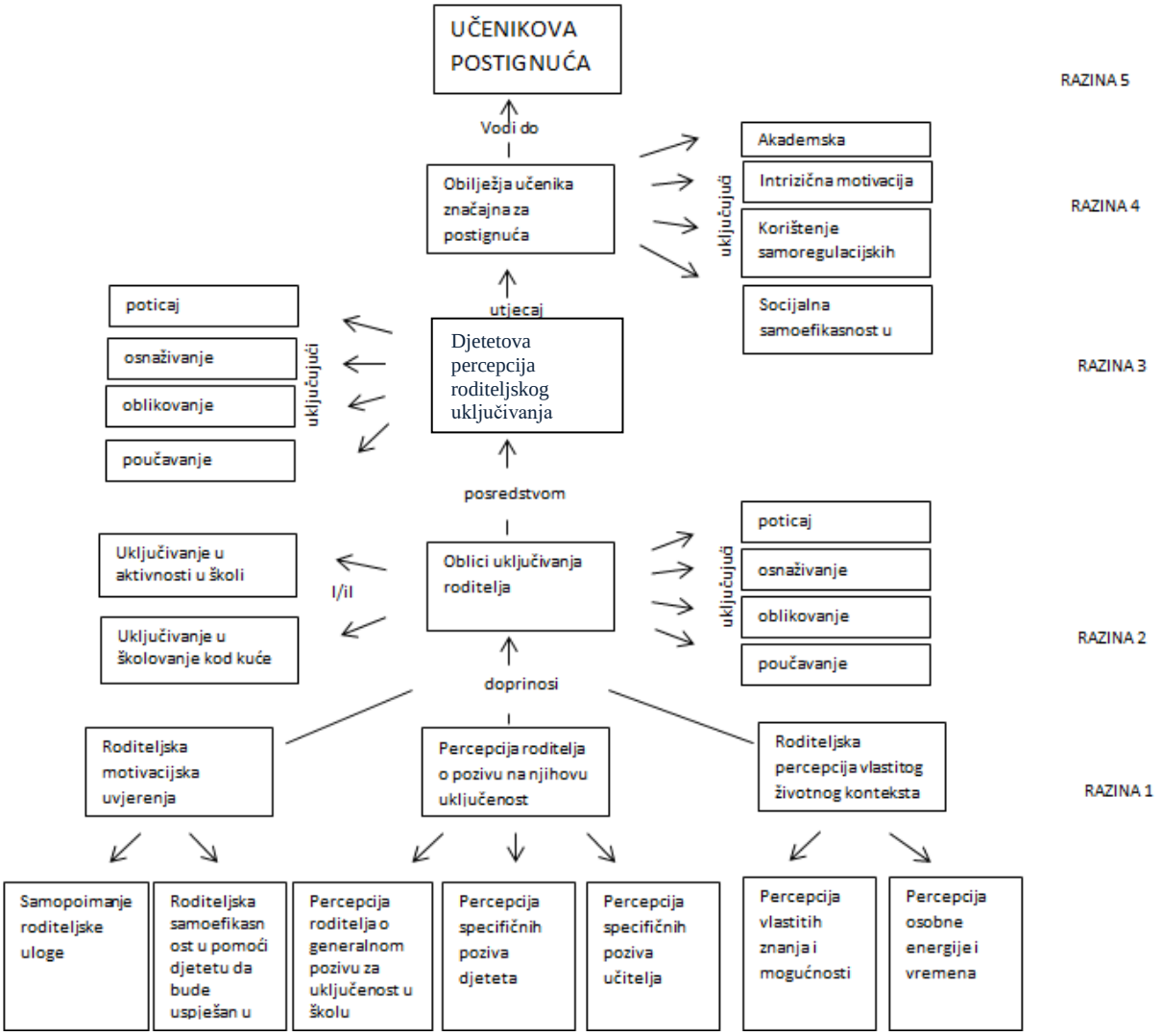
uključenost smatrati indikatorom skrbi i razine uključenosti (Hoover-Dempsey i Sandler, 2005).

Na drugoj razini definiraju se četiri specifične aktivnosti roditelja: poticanje, osnaživanje, oblikovanje i poučavanje, koje snažno utječu na školski uspjeh učenika, ali i cjeloviti razvoj djeteta.

Treća razina ukazuje na važnost percepcije roditeljskog uključivanja od strane djece bez kojeg nema prijenosa roditeljskih uvjerenja i ponašanja, ni pozitivnog učinka na akademski uspjeh djece.

Na četvrtoj i petoj razini fokus je usmjeren na učenika. Vjerovanje u vlastite sposobnosti, intrizična motivacija, važno je za ustrajnost i angažman učenika. Samoregulacijske vještine pomažu mu u postavljanju ciljeva, organizaciji vremena i evaluaciji napretka, a socijalne vještine omogućuju rad u timu, suradnju, traženje pomoći i objašnjenja kada osjete potrebu.

Na petoj razini konačno je učeničko postignuće.



Slika 9 Teorijski model procesa roditeljskog uključivanja, Hoover-Dempsey, Sandler, 2005,7

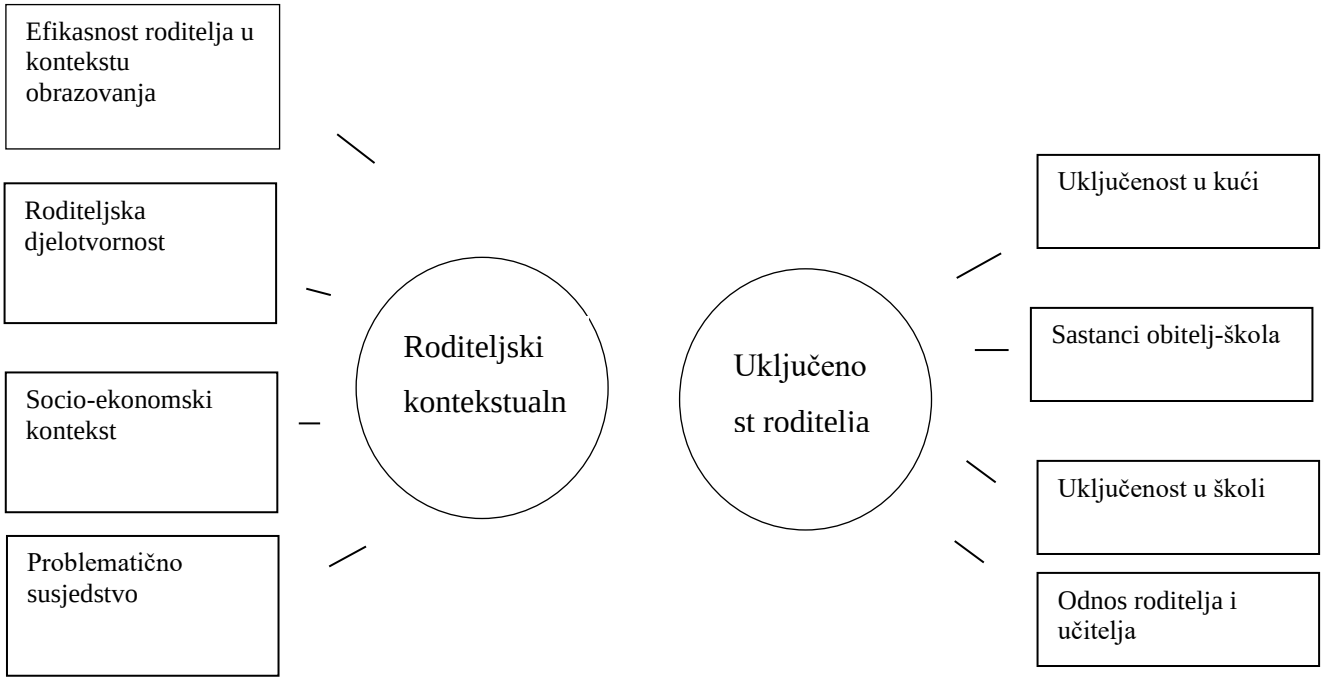
Kao i u Ekološkom modelu odnosa obitelji i škole Adamsa i Ryana (2005), ne propituje se obilježja škole, već je interes usmjeren na roditelje, njihova uvjerenja, motivaciju i postupke.

Nasuprot tradicionalnih modela uključivanja roditelja u školske aktivnosti unutar ekološke teorije razvijaju se i suvremeni modeli koji objašnjavaju rast i razvoj učenika te njihova postignuća, oslanjajući se uglavnom na poticaj obitelji.

Koncept „postavljanja scene“ autora Harrisa i Robinsona (2016) ukazuje na moć organiziranja životnih prostora učenika, osiguranja pozitivnog mišljenja o svojim intelektualnim mogućnostima djeteta i razvoja percepcije akademskog uspjeha kao visoko pozicionirane vrijednosti. Ostvarujući uvjete posrednog uključivanja roditelja u nastavne i ostale procese škole bez vlastitog aktivnog uključivanja roditelji osiguravaju bolja akademska postignuća. Uloga škole i učitelja je omogućiti što snažniju podršku roditeljima u njihovim strategijama i postavljanju scene – kreiranju konteksta koji je individualno određen obilježjima svakog pojedinog djeteta.

Pojam „akademske socijalizacije“ prediktorima akademskog uspjeha učenika značajnim smatra utjecaj roditelja svojim iskustvima, stavovima i vrijednostima te ponašanjem. Upravo roditeljska uvjerenja i stavovi u ranom djetinjstvu utječu na učenikov odnos prema školi, učenju i akademskom postignuću. **Model kontekstualnih sustava** ukazuje da međudjelovanje sustava u smjeru akademske socijalizacije izrazito pozitivno utječe na učenikov akademski uspjeh (Taylor, Clayton, Rowley, 2004). Moguće je razlikovati dva smjera istraživanja koji polaze od različitih pitanja: „Što roditelji čine?“ ili „Tko su roditelji?“, u smislu njihovih sociodemografskih, bioloških i kontekstualnih obilježja (Taylor i sur., 2004, 164). Model kontekstualnih sustava objedinjavaju navedena ishodišta uzimajući opći roditeljski i učenički kontekst te zaključuju da je za akademski uspjeh bitnije što sve roditelji čine.

Ovaj **multidimenzionalni model** kasnije razvijaju Waanders, Mendez i Downer (2007), koji utvrđuju vezu roditeljskog kontekstualnog okvira i njihove uključenosti. Svojim istraživanjem utvrdili su utjecaj okoline u sklopu *Head start* programa, kojim se potiče uključivanje roditelja niskog socio-ekonomskog statusa. Istraživanjem je utvrđena pozitivna korelacija roditeljske efikasnosti i uključivanja u školovanje svoje djece te negativna korelacija uključenosti i financijskih teškoća i problematičnog susjedstva. Sama uključenost u školovanje djece procjenjivana je s obzirom na uključenost u školovanje kod kuće, na susretima roditelja i škole, uključenosti u školi i odnosu roditelj – učitelj. Istraživanjem je utvrđeno da su učitelji slabijim opisivali odnos s roditeljima koji su imali financijskih problema i koji su dolazili iz susjedstva u lošim uvjetima. Također nije utvrđena pozitivna veza rada roditelja kod kuće i odnosa roditelj – učitelj, kao ni uključenost roditelja u školske aktivnosti, jača veza roditelja i učitelja ostvaruje se unutar same škole. Utvrđen je pozitivan utjecaj na angažman roditelja u obitelji s postojećim lokalnim društvenim mrežama i obrazovanijih roditelja.

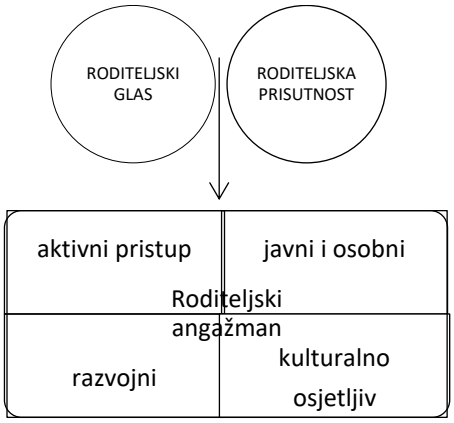


Slika 10 Obilježja roditelja, ekonomski stres i konekst susjedstva kao prediktori uključenosti roditelja u predškolsko obrazovanje, Waanders, Mendez, Downer, 2007

Obzirom na pristup partnerskom odnosu Pavlović Breneselović (2014) razlikuje **Manifestni model partnerstva**, koji se temelji na polazišno-utilitarističkom pristupu, a manifestira kroz zajedničke aktivnosti, definirane zajedničkim interesima i ciljem. Partnerski odnos ostvaruje se **Supstativnim modelom** čiji je temeljni pristup procesno-podržavajući, a ostvaruje se međusobnom uvjetovanošću društvenih, organizacijskih, programskih i osobnih dimenzija. Društvena dimenzija definira socijalne uloge i podjelu moći, ona je definirana kulturnim i socijalnim kontekstom, prosvjetnom politikom i percepcijom partnerskih odnosa. Programska dimenzija definirana je programskim konceptom i programskom realizacijom. Njome su definirani polazište i model suradnje. Organizacijska dimenzija omogućava zajedničko djelovanje koje je definirano organizacijom rada i kulturom škole. Osobna dimenzija podrazumijeva osobni kontakt koji se temelji na osjećaju pozvanosti na suradnju, osobnoj samodjelotvornosti, povjerenju i iskustvu.

Posebno je zanimljiv model McKenne i Millene iz 2013. Njihov holistički model najbliži je potrebama današnjeg učenika, ali i obitelji kada se radi o svim učenicima, a posebno učenicima

s teškoćama u razvoju. Njihov model u obzir uzima široko postavljenu sliku dječjeg odrastanja s utjecajem roditeljskog glasa i prisustva kako u obitelji tako i u školi.



Slika 11 Holistički model, McKenn i Millen, 2013, 37

Prikazani modeli na različite načine pristupaju analizi roditeljskih i školskih ulaganja, njihovog odnosa, kao i značaju obilježja djeteta. Osim po definiranju pristupa odnosu škole i roditelja od tradicionalnog do partnerskog (Swap, 1993; Sheridan i Kratochwill, 2007), modeli se razlikuju primarno na pitanju konteksta, roditeljske aktivnosti u domu i u školi ili motiviranosti roditelja, a manji broj uzima u obzir i obilježja škole. Također se nedovoljno propituje odnos obilježja obitelji, roditelja, djeteta i oblika uključenosti.

Općenito možemo zaključiti da svaki od navedenih modela polazi od šireg konteksta djetetovog odrastanja i usmjeren je na ishode koji se odnose na njegov školski uspjeh, gdje sam uspjeh nije jasno definiran, pa je kao takav podložan raspravi. Također, kada se govori o školskom uspjehu treba definirati tko postavlja zadane ishode. Sami znanstvenici, praktičari i roditelji nisu uvijek usklađeni u svojim viđenjima najboljeg ishoda za pojedino dijete/učenika. S takvim premisama, iako generalni, modeli su više usmjereni na analize uključenosti roditelja djece tipičnog razvoja i veća je pažnja posvećena akademskom uspjehu, dok samo pojedini modeli ističu cjelokupni razvoj djeteta.

Svaki model pokriva različita područja roditeljskog uključivanja u redovne škole, međutim niti jedan ne sagledava svu višedimenzinalnost dječjih, roditeljskih, obiteljskih, školskih obilježja kao niti obilježja šire društvene zajednice kao niti svu složenost ulaganja i njihovih oblika. Tako se zapravo dolazi do ključnog problema analize odnosa roditelja i škole jer na njega utječu brojni karakteristični čimbenici na različite načine. Model Hoover-Dempsey i Sandler (1997)

odgovara na pitanje zašto se roditelji uključuju, a Epsteinin model na pitanje kako. Ostali modeli se ne bave konkretnim oblicima uključenosti, a tek neki (Waanders, Mendez, Downer, 2007) uopće prave razliku između uključenosti kod kuće i u školi. Bakker i Denessen (2007) upravo ističu svu kompleksnost roditeljskog uključivanja počevši od samog shvaćanja pojma te navode kako bi se dubinskoim intervjuima, nasuprot kvanitativnim metodama, zapravo moglo razumjeti načine i motive roditeljskog funkcioniranja.

Model preklapanja područja utjecaja Joyce Epstein i sam Bronfenbrenner navodi kao primjer međudjelovanja zajednica mikrosustava (1994), a svojom revizijom i aktualizacijom 2005. ponovo daje utemeljenje Epsteininom revidiranom modelu. Također, Model preklapanja područja utjecaja Joyce Epstein moguće je dobro uklopiti u analizu uključenosti roditelja u školovanje djece s obzirom na njihova ulaganja u roditeljskom domu, školi, međusobnoj komunikaciji doma i škole, uzimajući u obzir roditeljske kompetencije i obilježja škole, kao i obilježja samog djeteta. Na temelju uvida u pozicije roditelja i škole, a s obzirom na područja preklapanja, moguće je daljnje istraživanje osobnih motiva i obiteljskog konteksta koje onda može biti usmjereno pojedinim kategorijama društva i specifičnim obilježjima djeteta.

3.4 Utjecaj partnerskog odnosa i uključenosti roditelja u sustavu redovnih škola

Brojna istraživanja bavila su se utjecajem partnerskih odnosa roditelja i škole (Grolnick, Slowiaczek, 1994; Epstein i sur., 2002; Hornby, 2011; Pavalache-Iliea,Tirdia, 2015). U svojim metaanalizama Henderson i Mapp (2002), Jeyens (2003) i Desforges i Abouchaar, (2003) ističu da rezultati istraživanja potvrđuju koristi partnerskih odnosa roditelja i škole naglašavajući da su posebno istaknuti pozitivni utjecaj na uspjeh i ponašanje učenika, njihovu socijalizaciju i emotivni razvoj, podizanje razine kompetencija i roditelja i učitelja.

Na učenika

Razredna zajednica i škola, kao mjesto gdje učenici borave velik broj sati tijekom dana i godina, važan je kontekst njihova cjelokupnog rasta i razvoja, te time snažno utječe na djetetovo iskustvo i samopouzdanje, a takvo ima bitan utjecaj na kasnije samoodređenje (Baker, Solden, 1997). Upravo zbog tih obilježja roditelji su snažno zainteresirani da uvjeti djetetova odrastanja budu za njega sigurni i poticajni. U odnosu na učenika moguće je razlikovati utjecaj partnerskog odnosa roditelja i škole na njegova akademska postignuća, socijalizaciju i emocionalni razvoj.

Akademski uspjeh učenika jedna je od glavnih prednosti kvalitetnog odnosa roditelja i škole. Razvijenost partnerskog odnosa snažan je prediktor školskog uspjeha učenika. Utvrđeno je da učenici:

- Imaju bolje ocjene
- Ostvaruju bolje rezultate na testovima
- Redovitiji su u pohađanju nastave
- Redovitiji su i uspješniji u pisanju domaćih zadaća
- Motiviraniji su za učenje
- Imaju pozitivniji stav prema školi i učenju (Izzo i sur., 1999; Henderson, Mapp, 2002; Epstein i sur., 2002; Darsch, Miao, Shippen, 2004; Sheldon, Epstein, 2004; Hornby, 2011; Harris, Robinson, 2016). Motivacija za učenje, fokusiranost na uspjeh i težnja izvrsnosti također su u uzročnoj vezi s uključenosti roditelja u proces školovanja (Pavalache-Iliea, Tirdia, 2015). Obzirom radi li se o uključivanju roditelja u školovanje svoje djece primarno kroz školske aktivnosti, uočava se bolji uspjeh učenika u matematici i čitanju, ako je angažman temeljen na radu s djecom u roditeljskom domu, tada je uočen bolji uspjeh u čitanju i pisanju (Fantuzzo i sur., 2004).

Iako većina istraživanja ukazuje na pozitivnu vezu uključenosti roditelja i akademskog uspjeha učenika, neki istraživači ukazuju da je roditeljska uključenost tek posljedica neuspjeha učenika, a da prava veza zapravo i nije toliko značajna te da se ostvaruje tek u nešto više od 50 % slučajeva. Mnogi okolinski faktori također imaju značajan utjecaj na postizanje akademskog uspjeha. Već sama očekivanja roditelja, vrijednosna ljestvica u kojoj se cijeni obrazovanje i uspjeh, ili s druge strane pripadnost manjinskoj kulturi, mogu značajno utjecati na školski uspjeh (Harris, Robinson, 2016).

Istraživanja također ukazuju na razvoj kvaliteta ličnosti i pozitivan emocionalni razvoj učenika roditelja koji sudjeluju u životu i radu škole. Neka od utvrđenih dobrobiti su zadovoljstvo učenika, viša razina samopouzdanja i mentalno zdravlje učenika (Hornby, 2000; Xanthacou i sur., 2013).

Ukoliko se gleda socijalni kontekst razvoja učenika, uočeni su mnogi značajni doprinosi partnerskog odnosa. Brojna istraživanja odnose se na bolju socijalizaciju djece čiji su roditelji aktivno uključeni u život i rad škole, ukazuju da se učenici osjećaju sigurnijima i imaju veće

poštovanje prema roditeljima i učiteljima. Učenici također uče o vrijednosti napornog rada i suradnje. Neprihvatljiva ponašanja se reduciraju (Šteh, Kalin, 2011).

Ipak, kada se radi o ponašanju, rezultati istraživanja ne daju jedinstveni zaključak. Izravna i učestala povezanost i učitelja i roditelja može biti posljedica lošeg ponašanja učenika (McCormick i sur., 2014), a utvrđeno je da su roditelji visokog socioekonomskog statusa s nedovoljno uspješnom djecom najviše uključeni u njihovo školovanje (Lareau, 2002).

Učenicima s teškoćama u razvoju partnerski odnos je bitan i zbog njihovih individualnih obilježja, ali i zbog potpune integracije u društvo vršnjaka. Uključenost roditelja podiže razinu akademske uspješnosti i motivaciju učenika s teškoćama (Bariroh, 2018; Mihanović, Vukmanović, 2016).

Na roditelja

„Način na koji škola brine o učeniku je način na koji škola tretira obitelj“ (Epstein i sur., 2002, 20). Škola koja vidi samo učenika neće u obzir uzeti kontekst odrastanja djeteta, a mogućnosti za suradnju s roditeljskim domom bit će znatno reducirane. S druge strane škola koja u učeniku vidi dijete značajno će više ulagati u razvoj partnerskih odnosa koji će donijeti mnogostruke dobrobiti svima.

Razvoj partnerskih odnosa ima višestruko povoljan utjecaj na roditelja. Osnaživanjem u svojoj ulozi osjeća se kompetentnim i uvaženim. Pristaje biti i postaje partner koji davanjem pravovremenih informacija iz obitelji značajno pridonosi razumijevanju konteksta iz kojeg učenik dolazi, njegovih potreba i ograničenja. Uključenošću roditelj prihvaća odgovornost i postaje sunositelj školskog odgojno-obrazovnog procesa, čime se povećava njegovo samopouzdanje (Maleš, 1996; Hoover-Dempsey, Sandler, 1997), korisnost i zadovoljstvo (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997).

Uključivanjem roditelja u rad škole moguće je promijeniti i percepcije roditelja o mogućnostima i ponašanju vlastite djece. Postoji razlika u ponašanju učenika u obiteljskoj i školskoj sredini, koja može rezultirati nepovjerenjem roditelja prema profesionalnosti i dobronamjernosti rada škole. Prisustvovanje roditelja u školskom životu i radu pridonosi usuglašavanju stavova i mišljenja, što je temelj jedinstvenog odgojno-obrazovnog utjecaja. Jedinstvo odgojnog utjecaja moguće je postići tek uskom suradnjom roditelja i škole, a samo u

takvom odnosu dijete/učenik dobiva jednoznačnu, razumljivu poruku o vrijednostima, očekivanjima, poželjnom i nepoželjnom.

Uključeni, aktivni roditelji točno znaju što se u školi događa, uključeni su u život i školske događaje i odnose svoga djeteta te mogu pravovremeno reagirati.

Bolja povezanost obitelji i škole utječe na razvoj zaštitnih faktora, posebno razvoj otpora, gdje se ključnim ističe uloga škole (Bašić, 2000). Preventivna dimenzija partnerskog odnosa roditelja i škole odnosi se na pravovremeno uočavanje i reagiranje na odstupanja od tipičnog razvoja djeteta, podršku, osnaživanje i poučavanje roditelja. Često roditelji sami ne uočavaju postojanje potrebe za intervencijom, a odstupanja od tipičnog razvoja ili uspjeha djece tumače djetetovim neradom, nezainteresiranošću, lijenošću (Vrkić Dimić i sur., 2017). Povremeno roditelji koji uoče različitosti svoje djece pokušavaju ih prikriti tražeći razloge u okolini, vršnjacima ili učiteljima. Roditelji djece s teškoćama u razvoju i oni koji dolaze iz manjinskih zajednica, obzirom na etničku ili vjersku pripadnost ili socio-ekonomske prilike, kroz partnerstvo sa školom mogu ukazati na svoje probleme, senzibilizirati društvo i tražiti načine za učinkovitije školovanje svoje djece. Ipak, postoje i rezultati istraživanja koji, kada su u pitanju utjecaji roditeljske uključenosti na ponašanje djeteta, ne daju sasvim identične, pozitivne rezultate. Ponekad česti susreti roditelja i učitelja mogu biti prediktor gorem ponašanju djeteta tijekom nastave (Izzo i sur., 1999). Učenik, koji ima podršku roditelja, a čiji je roditelj stalno prisutan, može imati osjećaj da mu je dozvoljeno više. Tada umjesto pozitivnog efekta roditeljskog uključivanja, utjecaj može biti sasvim suprotan.

Uz razvoj roditeljskih kompetencija, partnerskim odnosom utječe se i na kvalitetnije odnose roditelja i djeteta u obitelji, pozitivno se utječe na uvažavanje učitelja od strane roditelja, osigurava se kvalitetnija podrška djeci pri pisanju zadaća i njihovom cjelokupnom razvoju (Xanthacou i sur., 2013).

U partnerskom ozračju roditelji se i međusobno lakše upoznaju i komuniciraju.

Na školu

- Učitelja
- Školsko ozračje

Razvoj partnerskih odnosa roditelja i škole u neposrednoj je vezi s pozitivnim učinkom na školsko ozračje (Hornby, 2011; Šteh, Kalin, 2011; Katz, Strier, 2015) i podizanjem razine kvalitete školskog kurikuluma (Epstein i sur., 2002; Pavalache-Iliea, Tirdia, 2015).

Učitelji koji su potaknuti na suradnju s roditeljima iskazuju bolje komunikacijske vještine (Hoover-Dempsey, Sandler, 1995, i Trotman, 2001, prema Christianakis, 2011), njihova je učinkovitost veća (García, 2004, prema Christianakis, 2011), a stres manji (Lazar, Slostad, 1999). Učitelji otvoreni na suradnju uspostavljaju odnos povjerenja s roditeljima (Stoner, Angell, 2014), imaju mogućnost boljeg uvida u okolnosti učenikovog života u obitelji čime im se olakšava odabir adekvatnog pedagoškog pristupa učeniku, kreiranje individualnih programa i ostvarenje boljih odgojno-obrazovnih ishoda (Jeynes, 2003). Inicirajući posjete roditelja razrednom odjeljenju roditelji sami imaju bolji uvid u svakodnevni rad učitelja te mu nastoje pomoći i razumjeti ga. Na taj način učitelj stvara uvjete jedinstvenog pedagoškog utjecaja doma i škole, kao i temelje razvoja partnerskih odnosa.

3.5 Ograničenja uključenosti roditelja u sustav redovne škole i razvoj partnerskog odnosa

Iako retorički i temeljeno na znanstvenim istraživanjima poželjna i poticana, na praktičnoj, svakodnevnoj razini suradnja roditelja i škole često nije u potpunosti planirana ni realizirana. Mnogi objektivni i subjektivni razlozi uzrokuju nedovoljnu uključenost roditelja u školske aktivnosti. Uz glavne protagoniste, kao ograničavajući faktor ističe se i kontekst u kojem se škola i obitelj nalaze te drugi društveni uvjeti. Lazar i Slostad (1999) razlikuju socio-povijesne činitelje, nedostatnu učiteljsku izobrazbu za razvoj partnerskih odnosa i školsku kulturu kao glavne razloge koji otežavaju uključivanje roditelja u školski život i rad. Tinkler (2002) razlikuje pet skupina prepreka: školsko ozračje, kultura i jezik, obrazovni status roditelja, različiti psihološki razlozi, poput psihičkih problema roditelja, i logistički razlozi koji se prvenstveno odnose na novac, vrijeme i druge ograničavajuće okolnosti. Prema Breneselović (2013), razlozi koji sputavaju razvoj partnerskih odnosa mogu se podijeliti na one koji proizlaze iz nejednakosti u moći i socijalnih uloga te one koji proizlaze iz različitosti perspektiva i fenomenološke razlike. U istraživanju razlika u suradnji roditelja urbanih i ruralnih škola u Hrvatskoj utvrđena su dva latentna faktora koji se odnose na potencijalnu prepreku suradnji. To su faktor roditelja i faktor škole (Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011). I roditelji i

učitelji svoje uloge vide strogo podijeljenima, kao i odgovornost. Odnosi sa školom ograničavaju se samo na školski prostor i aktivnosti, koje su primarno usmjerene na obrazovne ishode, dok je roditelj zadužen za socijalizaciju i emocionalan razvoj djeteta (Kovač Cerović i sur., 2010). U nekim školama još uvijek se može čuti kako je zadaća učitelja da provode nastavu, za što su oni obučeni, i da im pri tome nije potrebna pomoć nikoga sa strane. Ograničavajući faktor svakako su i različite percepcije međusobnih uloga unutar kojih se škole smatraju servisom roditelja, a uvjeti uključivanja roditelja školskim ekskluzivnim pravom (Lumby, 2007).

Mnoge su **predrasude** ograničavajući faktor za stvaranje klime suradnje i uvažavanja kao preduvjeta razvoja partnerskih odnosa. Predrasude i naslijeđena tradicionalna mišljenja o školi često mogu biti ograničavajući faktor razvoju suradnje. Vrlo čest izvor sukoba i nezadovoljstva roditelja školom su različite percepcije istih situacija roditelja i učitelja, gdje roditelji osuđuju učitelja, a učitelji za nebrigu o vlastitom djetetu roditelja (Vrkić Dimić i sur., 2017). U ozračju međusobnih optužbi i nedostatne komunikacije nije moguće razvijati suradničke odnose temeljene na povjerenju i međusobnom uvažavanju. Epstein i suradnici (2002) navode često ponavljanu rečenicu pogrešnog prebacivanja odgovornosti – da su roditelji odradili svoj posao kod kuće, učitelji bi lakše odradili svoj, školski zadatak. Već samo dijeljenje na naš i njihov posao uvelike upućuje na nepostojanje svijesti o potrebi zajedničkog djelovanja i sagledavanja mlade ličnosti kao jedinstvenog bića: i djeteta i učenika. S druge strane nerijetko će se čuti kako roditelji ističu da su svoje školovanje završili te da učenje i izvršavanje školskih zadaća njihove djece nije njihova obaveza.

Posebno treba istaknuti predrasude i stereotipe prema roditeljima manjinskih kultura ili prema onima koji su na bilo koji drugi način različiti od većine roditelja u razrednoj zajednici. Christianakis (2011), temeljeno na nalazima DeCastro-Ambrocetti i Choa iz 2005. i Valdeza iz 1996. godine, ističe postojanje predrasuda prema roditeljima niskog socioekonomskog statusa druge kulture kod učitelja koji nisu senzibilizirani (obučeni) za rad s roditeljima i koji su uskih pogleda. Također, učitelji kao kriterij suradnje mogu uzeti vlastita iskustva iz perioda školovanja ili osobni socioekonomski status (Graue, 2005, prema Christianakis, 2011). Stereotipi postoje i u učiteljskoj percepciji pri procjeni potencijala uključivanja roditelja niskog socio-ekonomskog statusa, samohranih roditelja i onih nižeg obrazovanja (Epstein, Dauber, 1991). Temeljem analize brojnih istraživanja nalaze potvrđuje i Kušević (2016). Također

postoji nespremnost dijela učitelja pri prihvaćanju djeteta u inkluzivnim uvjetima, ali i roditelja djeteta kao mogućeg partnera (Lazar, Slostad, 1999). Nedovoljno poštivanje roditelja predstavlja moguću barijeru razvoju suradnje i partnerskih odnosa, dok ih s druge strane zajednička vizija i međusobno uvažavanje potiču (Soodak, Erwin, 2000). Mlađi, obrazovaniji učitelji mogu pogrešno smatrati da siromašniji i manje obrazovani roditelji ne cijene školovanje i obrazovanje (VanVoorhis i sur., 2013). Na taj se način roditelji, s obzirom na obilježja, stavljaju u neravnopravan položaj koji onda ima utjecaj na različite pozitivne ishode roditeljskog uključivanja.

Uz predrasude koje utječu na odnos škole i doma mnogi inhibirajući čimbenici odnose se na same **roditelje, obilježja obiteljskog doma i zajednice** u kojoj obitelj živi. Kulturološke razlike i ustaljena ponašanja, različita tumačenja i nesporazumi mogu uvelike otežati uključivanje roditelja. Brojna obilježja roditelja imaju utjecaj na njihov odnos prema školi. Njihov socio-ekonomski status, zaposlenost, bračnost, dob, spol i mnoga druga obilježja imaju značajan utjecaj na uključenost u školske aktivnosti. Samohrani roditelji, prezaposleni roditelji, roditelji s više djece, roditelji nižeg obrazovnog statusa, roditelji starijih učenika, novodoseljeni roditelji i ostale odrasle osobe koje se brinu o učenicima, a nisu im roditelji (Epstein, Dauber, 1991; Grolnick, Benjet, Kurowski, Apostoleris, 1997), teško se uključuju u aktivnosti koje škola organizira i školovanje učenika općenito. Utvrđeno je također da se za školovanje više brinu majke nego očevi (Cole, 2007; Vellymaly, 2012; Vrkić Dimić i sur., 2017). Roditelji učenika koji stanuju dalje od škole također su manje uključeni. Mnogi roditelji smatraju se nedovoljno kompetentnima da pomažu pri pisanju zadaća ili izradi nekih drugih projektnih zadataka. Neki od njih svu brigu za obrazovanje prepuštaju školi, dok neki traže alternativne oblike pomoći djeci. Roditelji s nižim primanjima mogu se u nekim slučajevima osjećati nepoželjnima ili ignoriranima u školi (Rich, 1987; Bempechat, 1992; Lawson, 2003; Trotman, 2001; Cooper, Christie, 2005; sve prema Christianakis, 2011; Bartulović, Kušević, 2016). Tako je osjećaj roditelja da su nepozvani ili bez adekvatnog znanja ili vještina koje bi mogli ponuditi školi još jedan od razloga slabe uključenosti. Kao razlog slabijoj uključenosti sami roditelji navode nedostatak vremena, interesa i komunikacijskih vještina (Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011; Kušević, 2016). Neki roditelji ne izvršavaju svoju roditeljsku dužnost u potpunosti, pa tako zanemaruju i djetetove školske obaveze i aktivnosti. Isto tako roditelji mogu biti tek djelomično iskreni u davanju informacija o ponašanju djeteta izvan škole i njihovoj

ulozi. U takvim slučajevima teško je dobiti cjelovitu sliku odnosa roditelja i djece te njihovih odgojnih postupaka kao i pomoći u učenju.

Roditelji učenika s teškoćama u razvoju, u želji da svojem djetetu osiguraju najbolje moguće uvjete za rast i razvoj, ponekad se nekritički odnose prema učiteljima i školi. Tek prihvaćanjem djetetove teškoće roditelji su spremni razvijati suradničke odnose sa školom.

Obilježja obiteljskog doma također mogu biti percipirana kao ograničavajući faktor uključivanja. Vrlo često kultura obiteljskog doma nije jednaka dominantnoj kulturi zajednice ili kulturi škole koju dijete pohađa. Roditelji drugih kultura ili etničkih i vjerskih zajednica teže se uključuju u život i rad škole zbog slabog sporazumijevanja ili zbog osjećaja nepripadanja. Također, u multikulturalnom okružju treba imati na umu činjenicu da nemaju svi roditelji isti pogled na svoju ulogu u školskim aktivnostima (Hornby, Witte, 2010).

Partnerski odnos škole i doma je u neposrednoj vezi s kontekstom zajednice u kojoj se ostvaruje, a definiran je i legislativnim i ideološkim okvirom društva. Pod utjecajem eurocentričnog pogleda, kao prevladavajući kriterij prilikom određivanja razine uključenosti, u šezdesetim godinama prošlog stoljeća tvrdilo se da obitelji manjinskih kultura ne pridaju važnost školovanju, a i sama istraživanja uglavnom su bila usmjerena na većinsku nacionalnu kulturu (Ascher, 1994; Auerbach, 2009; Biddle, 2001; DeGaetano, 2007; Delgado-Gaitan, 1992; Lightfoot, 1978; Ramirez, 2000; Scott-Jones, 1995; Yosso, 2005; sve prema Christianakis, 2011). Bez obzira na protek vremena i danas je u školama moguće prepoznati isti problem. Novija istraživanja ukazuju da je niža razina uključenosti roditelja manjinskih kultura uvjetovana radnim vremenom, ponekad i brojem poslova koji roditelji obavljaju, i neusklađenosti s terminima odvijanja događaja u školi. Takvi se roditelji tada neopravdano smatraju nesuradljivima i nezainteresiranima.

Tinkler (2002) je analizirajući Latinoamerikance kao manjinu u američkim školama ukazao na pogrešna zaključivanja prema kojima je manjak interesa za školovanje ili manjak brige za svoju djecu kod roditelja zapravo posljedica poštivanja škole koje se iskazuje distanciranošću.

U Republici Hrvatskoj i u mnogim drugim europskim državama u sličnoj su poziciji roditelji romske nacionalne manjine. Uključivanje roditelja Roma u obrazovanje njihove djece opterećeno je brojnim preprekama, od njihovih običaja i sustava vrijednosti, loših socioekonomskih uvjeta u kojima žive i osobnih loših iskustava tijekom školovanja, ne uviđanja

vrijednosti školovanja, ali i manjka podrške od strane škola i razvijenosti konkretnih planova za uključivanje.

Istraživanja ukazuju da u manjim, ruralnim sredinama škola predstavlja središte kulturnih događaja, roditelji su međusobno bliski i lakše se organiziraju (Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011). U gradskim sredinama opća otuđenost također predstavlja ograničavajući faktor u razvoju partnerskih odnosa.

Otvorenosti i poticaj škole važan su preduvjet uključenosti roditelja. Škola svojim ozračjem, razvijenom kulturom dobrodošlice, senzibilizacijom i edukacijom učitelja i ostalih zaposlenih, pozivima prema roditeljima značajno pridonosi roditeljskoj uključenosti. Organizacija rada škole i njeni kurikulumski ciljevi također mogu biti faktor ograničenja razvoja partnerskih odnosa. Primarno je potrebno osigurati planove rada s roditeljima na svim razinama u školi kojih još uvijek nema, ili su tek formalni, nepotpuni ili parcijalni. Važno je osigurati takve sadržaje i uvjete u kojima škola potiče suradnju i aktivnosti s roditeljima. Kada je riječ o uvjetima, posebno je važno naglasiti prostornu i vremensku dimenziju gdje bi škola trebala iskazati dozu fleksibilnosti i prilagodljivosti. Neke škole imaju stroga pravila posjeta koja nisu usklađena s mogućnostima i obavezama roditelja. Iako formalno roditelji jesu pozvani u školu, zbog drugih obiteljskih, osobnih i poslovnih obaveza nisu u mogućnosti doći. Fleksibilizacija i prilagodba mogućnostima roditeljskog prisustvovanja školskim aktivnostima omogućila bi većem broju roditelja dolazak. Ograničenja u suradnji roditelja i škole proizlaze i iz birokratizacije društva, čime se ugrožava sama stručnost u postupanju učitelja (Jull, 2013). Na razini škole, ali i svakog pojedinog člana, važno je da se omogući roditeljima dvosmjerna i jasna komunikacija kako bi sve međusobne poruke bile razumljive i efikasne. Upravo neučinkovita komunikacija može biti jedna od glavnih prepreka uključivanju roditelja i suradnji. Neučinkovita komunikacija stvara otpor i kod učitelja i kod roditelja, a prostor za suradnju se ozbiljno ugrožava. Poseban je problem ukoliko roditelj ne razumije dovoljno dobro službeni jezik. U tom slučaju škola bi morala osigurati prevoditelja. Na taj način, osim razumljivosti, škola bi roditelju poslala poruku ohrabrenja i podršku uključivanja.

Polaskom djeteta u školu roditelji su uglavnom vrlo zainteresirani za suradnju sa školom. Važne su im informacije o organizaciji rada škole, adaptaciji djeteta, njegovom uspjehu i snalaženju u novim nepoznatim uvjetima. Rastom, interes za suradnju sa školom slabi, ali i sama škola daje manje prilika za uključivanje roditelja. Ustanovljeno je da sa starijom dobi učenika i višim

razredom koji učenik pohađa odnos roditelja i učenika slabi (Epstein i sur., 2002). Brojne aktivnosti, priredbe, događaji koji su organizirani za mlađe učenike ne zamjenjuju se adekvatnim sadržajem za starije. Tako i sami roditelji imaju manje prilika za sudjelovanje u životu i radu škole. Također, roditelji mlađih učenika posvećuju više pažnje njihovim školskim obavezama, dok su stariji učenici češće prepušteni vlastitoj odgovornosti.

Posebno je važna senzibilizacija škole za roditelje pripadnike etničkih manjina i ostale roditelje koji ne pripadaju prosječnom školskom standardu. Vrlo često rigidnost škole u zahtjevima i procjenama ne daje svim roditeljima jednake mogućnosti uključivanja. Neki roditelji svoju uključenost ne manifestiraju svojim osobnim prisustvom u aktivnostima škole, ali su zato angažirani u pomaganju i učenju djece kod kuće (Ho, 2003, prema Afolabi i sur., 2016).

Kada je riječ o **učiteljima**, iako iskazuju potrebu za razvojem partnerskih odnosa, često ne postupaju u skladu s deklarativnim stavom. Razlog takvog postupanja je zaštita svoje profesionalne autonomije i stav da su oni školovani za rad u nastavi, a pomoć i sugestije doživljavaju kao kritiku svoje profesionalnosti. Na taj se način stavovi i razmišljanja roditelja uzimaju kao manje relevantni, čak i kada su u pitanju roditeljske vrijednosti, težnje i aspiracije (Lumby, 2007).

Posebno je pitanje učiteljske (ne)kompetencije za rad s roditeljima. Stručno usavršavanje i razumijevanje učitelja o razlozima i načinima izgrađivanja suradničkih i partnerskih odnosa su nedostatna stvarnim potrebama u školama (Epstein, 2001; Ljubetić, Kostović-Vranješ, 2008; Hornby, Witte, 2010; Harris, Robinson, 2016). Učitelji zbog nedovoljne educiranosti i osjećaja nekompetentnosti u radu s roditeljima mogu imati neopravdani strah da će, dozvoljavajući roditeljima ulazak i volontiranje u razredu, omogućiti slabljenje osobnog pedagoškog autoriteta i profesionalnog statusa te preuzimanje kontrole nad razredom od strane roditelja, a moguće je i kritiziranje rada ili ulazak u konflikt (Lazar, Slostad, 1999). Također, uzimajući kao kriterij razvoja suradničkog odnosa prosječnog roditelja, srednje klase, učitelji mogu zanemariti drugačija stajališta i potrebe roditelja koji nisu predstavnici većine, te na taj način onemogućiti razvoj suradnje.

U istraživanju „Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima“ utvrđeno je da čak 80 % učitelja rad s roditeljima smatra većim opterećenjem od rada s učenicima, a gotovo 20 % učitelja ne smatra da ima potrebna znanja i vještine za rad s roditeljima. U istom

istraživanju učitelji ističu kako nisu dostatno osposobljeni za kvalitetnu suradnju s roditeljima i kako smatraju potrebnim da se tijekom studiranja puno više pozornosti posveti pripremi studenata za rad s roditeljima (Ljubetić, Zadro, 2009). Uz temeljno obrazovanje potrebno je u procese cjeloživotnog učenja i učitelja, ali i ravnatelja škola, uvrstiti sadržaje koji ukazuju na važnost razvoja partnerskih odnosa, o mogućnostima i načinima suradnje (Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011).

U pogrešno postavljenom odnosu roditelja i učitelja moguće je da učitelj roditelje vidi kao „pomoćnu radnu snagu“ (Christianakis, 2011) te njihovu ulogu sasvim pogrešno postavi, ne uzimajući specifičnosti svakog pojedinog roditelja, njihove mogućnosti, znanja, ali ni stvarni potencijal za potencijalnu izgradnju partnerskog odnosa.

U hrvatskim školama učitelji su nedovoljno pripremljeni za rad s roditeljima općenito, za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, a posebno s njihovim roditeljima. U temeljnom obrazovanju učitelja posebna bi pažnja trebala biti posvećena osvještavanju potrebe za razvojem partnerskih odnosa s roditeljima, a posebno onih sa specifičnim zahtjevima i problemima proizašlim iz potreba njihove djece. Individualni pristup, inkluzivna kultura, kao i komunikacijske kompetencije učitelja, svakako bi trebali biti uključeni u profesionalni razvoj učitelja.

4. ULOGA ŠKOLE U POTICANJU UKLJUČIVANJA RODITELJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE

Temeljnu ulogu kao inicijator uključenosti ima sama škola, svojim jedinstvenim kontekstom i obilježjima kurikuluma. Ovisno o otvorenosti škole, školskom ozračju, informiranosti i svjesnosti učitelja o potrebi i dobrobiti suradnje, motiviranosti učitelja, stavu ravnatelja, kao i spremnosti, motiviranosti ostalih zaposlenih u školi, razvijat će se različiti oblici uključenosti, njihova kvaliteta i kvantiteta. Škola će obzirom na svoje kapacitete, slabosti i prepoznate potrebe, reagirati poticajem za suradnju i imati karakter proaktivnosti i razvojnosti (Kušević, 2016). Jednako je važno osigurati što širi spektar mogućih oblika uključivanja, jer su time veće mogućnosti razvoja suradničkih odnosa (Šteh, Kalin, 2011).

4.1 Obilježja škole

4.1.1 Inkluzivna škola

Još je 1994. UNESCO u svojoj Deklaraciji iz Salamanke istaknuo zahtjev razvijanja inkluzivne zajednice koja se temelji na jasno definiranim vrijednostima i kulturnom razumijevanju. Škola je mjesto susreta različitih kultura, a multikulturalizam i višejezičnost postaju svakodnevna stvarnost (Hrvatić, Sablić, 2009). Inkluzivna bi škola prema tome bila zajednička za svu djecu bez obzira na njihova fizička, intelektualna, socijalna, emotivna, jezična i ostala obilježja (UNICEF, 1994; Ivančić, Stančić, 2013; Kranjčec Mlinarić, Žic Ralić, Lisak, 2016). Inkluzivna škola dijete vidi s holističke perspektive, ona je usmjerena na djetetove snažne strane, potiče uspješnost i razvija samopoštovanje učenika. I dok integracijom dijete prilagođavamo školi i potrebama većine, inkluzijom školu prilagođavamo potrebama djeteta, stalno unapređujući i osiguravajući optimalne materijalne, organizacijske i stručne uvjete rada. Inkluzivna škola je škola razumijevanja, prihvaćanja, uvažavanja i cjelokupnog razvoja, kako pojedinca tako i zajednice (Livazović, Alispahić, Terović, 2015), na svim njezinim razinama.

Brojni znanstveni radovi ukazuju na dobrobit inkluzije i za učenike s teškoćama u razvoju, ali i za one tipičnog razvoja, kao i za učitelje i roditelje, školu i zajednicu općenito. Analizom brojnih studija uviđa se da kvaliteta integracije/inkluzije ovisi o samoj učenikovoj teškoći, obilježjima učitelja i uključenosti roditelja.

Učenici s teškoćama u razvoju koji imaju mogućnost školovanja u svojem susjedstvu zajedno s prijateljima tipičnog razvoja (Rafferty, Boettcher, Griffin, 2001) u njima imaju pozitivan model ponašanja, razvijaju govor i jačaju samopouzdanje. Zadovoljavajući različite potrebe, umanjuje osjećaj izoliranosti i etiketiranosti, koji je često prisutan kod učenika s posebnim potrebama. Deklaracija iz Salamanke (1994) ističe važnost uključivanja za djetetovo dostojanstvo i upozorava da je to njegovo pravo. Školovanje u susjedstvu, osim na socijalizaciju učenika, ima pozitivne učinke i na njihovo obrazovanje. Udaljeni od svojih vršnjaka, učenici s teškoćama u razvoju teško razvijaju ionako otežane, prijateljske odnose, a ni informacije o učenju nisu im jednako dostupne. Ipak, u svom istraživanju Dessemontet, Bless i Morin (2012) uočavaju tek blagi napredak u pismenosti učenika s intelektualnim teškoćama, u odnosu na one u posebnim školama. U matematici i adaptivnom ponašanju nisu pronađene razlike. S druge

strane izazovi inkluzivne škole odnose se na često nejednake odnose učenika s teškoćama u razvoju i onih tipičnog razvoja.

Iako je pojam inkluzije primarno bio usmjeren na djecu s teškoćama u razvoju, on sve više obuhvaća sve druge ranjive društvene skupine, uključujući pojedince iz siromašnih obitelji, manjina, ruralnih sredina i dr. (UNESCO, 2005). Uz učenike s poremećajima u razvoju, u Republici Hrvatskoj posebno su ugroženi učenici sa značajnijim zdravstvenim teškoćama, djeca bez roditeljske skrbi te etničke manjine, u prvom redu mladi Romi, ali i osobe nižeg socioekonomskog statusa (Matković, 2010).

Inkluzivna škola odnosi se na svako dijete i njegove specifične potrebe, čime se zapravo načelo individualnog pristupa proširuje na sve učenike i postaje općim načelom. U istom razredu mogu zajedno učiti daroviti učenici, učenici s teškoćama u učenju, učenici čiji materinji jezik nije službeni jezik, učenici s intelektualnim teškoćama, hiperaktivni učenici, učenici s emocionalnim teškoćama i učenici visokog ili niskog socio-ekonomskog statusa (Lamport, Graves, Ward, 2012). Prema tome, kolektivistički pristup, jednak prema svima, više nije opcija (Jull, 2013), i nije potrebno posebno naglašavati potrebu individualnog pristupa pojedinom učeniku. Baš svaki učenik, pa i onaj tipičnog razvoja, ima neka specifična obilježja kojima je potrebno individualno pristupiti. Tako se zaključuje da ravnopravnost ne znači jednakost, već priznavanje različitosti. U tom smislu nije moguće govoriti o negativnim efektima inkluzije jer ona to vrijednosno ne može biti. Ipak, na razini integracije, a koja je sadašnji model uključenosti učenika s teškoćama u razvoju u redovite osnovne škole, moguće je prepoznati odbacivanje, etiketiranje od strane vršnjaka ili neprihvaćenost od strane učitelja. Učenici s teškoćama u razvoju imaju manje prijatelja, više su izolirani, više usmjereni na komunikaciju s učiteljima, a broj interakcija im je manji (Koster, Pijl, Nakken, Van Houten, 2010). U školama često još uvijek nisu stvoreni uvjeti inkluzije čak niti za učenike koji se školuju po redovitom nastavnom planu i programu, ali s propisanim primjerenim oblikom školovanja (Dragojević, Šenjug Užarević, Wagner Jakab, 2017). Za razvoj inkluzivne kulture škole potrebno je osigurati primjeren i fleksibilan kurikulum koji pokriva potrebe svakog pojedinca, diferencirana i individualizirana nastava, fokus i oslanjanje na jake strane pojedica i orijentacija na partnerski odnos škole s obitelji i širom zajednicom (Hornby, 2000).

Razvoj inkluzivne kulture škole možemo promatrati kroz inkluzivnu orijentaciju, inkluzivni etos i inkluzivno djelovanje (Stančić, Ivančić, 2013, 140). Upravo su učitelji glavni kreatori

inkluzivne kulture kroz inkluzivnu praksu. Njihovi stavovi značajno doprinose inkluziji, a ovise o njihovom osobnom iskustvu s osobama s invaliditetom, kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, mogućnosti pristupa i vremenu za rad sa svakim učenikom, a što ovisi o broju učenika u odjeljenju, motiviranosti za rad i osiguranoj stručnoj (Wagner Jakab, Cvitković, 2006; Skočić Mihić, Gabrić, Bošković, 2016) i materijalnoj podršci.

Još iz šire perspektive, inkluzivnom školom mogli bismo razumjeti i sve roditelje koji se razlikuju u odnosu na dominantnu kulturu, pa im je time pristup školi i aktivno sudjelovanje u školovanju djece djelomično ili u cijelosti uskraćeno.

4.1.1.1 Pristup pojmovnom određenju teškoće u razvoju

Prvo pitanje pri definiranju teškoća u razvoju je mjesto i vrijeme unutar kojeg se gleda na teškoću i način na koji joj se pristupa. U najstarija vremena postojanje teškoće pokušavalo se je objasniti zlim duhovima ili starim grijesima. Danas pojam je multidimenzionalan konstrukt koji u sebi obuhvaća i individualnu i društvenu dimenziju, i to u rasponu od medicinskog dijagnosticiranja do društvenog funkcioniranja.

Upravo razvoj svijesti društva i razvoj znanstvenih spoznaja mijenja i pogled i definiranje teškoća u razvoju. Unutar različitih kultura postoji različito razumijevanje prihvatljivog i tipičnog, a samim tim i pristup invaliditetu/teškoći u razvoju, koji je usko povezan s razinom razvijenosti inkluzivne kulture (Igrić, 2004; UNICEF, 2013). Suvremene studije propituju globaliziran svijet i, kao posljedicu toga, drugačije sagledavanje društvenih i osobnih ograničenja i mogućnosti.

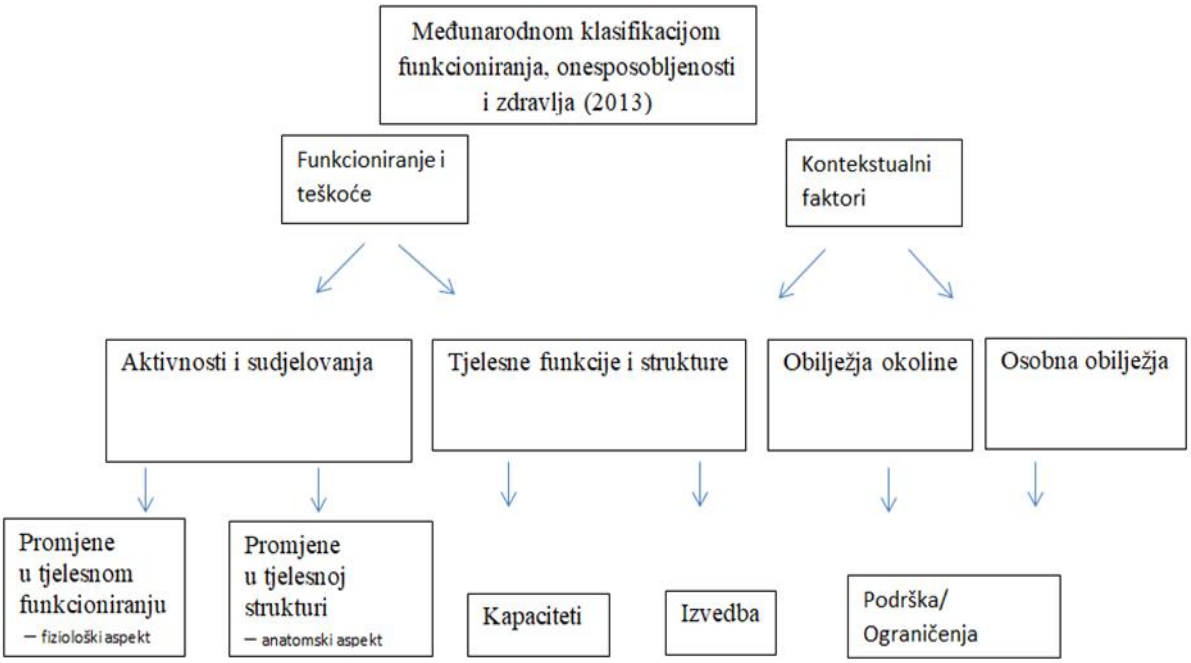
Moguće je razlikovati tri pristupa teškoćama u razvoju, od prevladavajućeg medicinskog do sociološkog modela te iz njih proizašlog bio-psiho-socijalnog modela.

Medicinski model je bitan jer je dijagnoza temelj utvrđivanja uzroka, predviđanja tijeka razvoja ili ponašanja i pravovremene intervencije, kao i za daljnja znanstvena istraživanja (Odom, Horner, Snell, Blacher, 2007). Sociološki model teži smanjivanju isključivosti i stigmatizacije, pa se invaliditet definira u odnosu interakcije osobe i okoline (Igrić, 2004), i to na razini konkretnog okružja, stavova, postupaka, kulturne politike i službene prakse (Livazović, 2015). U tom smislu razvojne teškoće su skup sposobnosti i obilježja koje se razlikuju od tipičnih normi, a očituju se u ograničenjima u sudjelovanju i prihvaćanju u društvu. Ta se ograničenja

pojavljuju u razvojnom razdoblju, a tradicionalno se vežu uz kašnjenje, poremećaje ili oštećenja u kognitivnom, komunikacijskom, društvenom ili motoričkom razvoju i sposobnostima (Odom i sur., 2007, 4). Sociološkim modelom teži se uklanjanju društvenih ograničenja kako bi se izbjegla stigmatizacija, a zadržala osobna samostalnost, neovisnost, uključenost i odgovornost. Posebno je važno djelovati na redukciju institucionalnih diskriminacija, koje su još uvijek sveprisutne (Livazović, 2015). Sociološki model naglašava inkluzivnost kao temeljnu vrijednost kojom bi bilo omogućeno svakom djetetu ravnopravno i sveobuhvatno školovanje, a sama teškoća ne smije ni na koji način umanjiti vrijednost osobe kao ljudskog bića sa svim pravima (Ivančić, Stančić, 2013).

Ipak, uz isticanje važnosti društvenog konteksta, još uvijek prevladava medicinsko tumačenje teškoća u razvoju koje je također neusklađeno.

Kada je riječ o učenicima s teškoćama u razvoju u sustavu redovnih škola, naglasak bi s medicinskog modela, koji naglašava teškoću, zanemarujući zaštitne čimbenike okoline i snage pojedinca, trebao biti usmjeren na holistički pristup, kojim bi se zadovoljila posebna potreba određenog učenika. Upravo takvim pristupom djetetu s teškoćom prilazi se kao i svakom drugom, koji za svoje optimalno funkcioniranje mora imati zadovoljene posebne, samo njemu specifične potrebe, a istovremeno se promiču djetetovi potencijali. Tako zapravo svako dijete postaje jednako u zahtjevu za zadovoljenjem potrebe te se time ostvaruju uvjeti inkluzivnosti. Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja (ICF, 2002), koju je izradila Svjetska zdravstvena organizacija, svoj pristup teškoćama temelji na bio-psiho-socijalnom modelu kojim ne poriče utjecaj teškoće na funkcioniranje, ali se usmjerava na učenje i razvoj i mogućnost uključivanja u aktivnosti adekvatne dobi te na mogućnost napredovanja kroz obrazovni sustav. Invaliditet/teškoća u razvoju se definira kao složen, dinamičan, višedimenzionalan i kontekstualan (WHO, 2011). U odnosu na odgojno-obrazovno okružje, Svjetska zdravstvena organizacija u sklopu Međunarodne klasifikacije funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja djece i mladih posebno se zalaže za što veću funkcionalnost, koja se odražava u sudjelovanju i mogućnostima interakcije učenika i njegove neposredne okoline.



Slika 12 Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja djece i mladih, SZO, 2001, 215 https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_bos_lat.pdf?sequence=3&isAllowed=y

4.1.1.2 Terminološko određenje teškoće u razvoju

Postoji visoki stupanj neujednačenosti terminologija, definicija i metodologije klasifikacija koji u velikoj mjeri otežavaju i onemogućavaju usporedna istraživanja i dobivene rezultate. Također je problematično pitanje kriterija prilikom određivanja teškoće u razvoju (Skočić Mihić, 2011). Zbog usporedivosti podataka UNICEF (2013) teži unaprijediti metodologiju prilikom čega uzimaju u obzir djecu od druge do sedamnaeste godine i procjenjuju govor i jezik, sluh, vid, učenje (kognitivni i intelektualni razvoj), mobilnost i motoričke vještine, emocije i ponašanje. Uz navedeno vrše se procjene mogućnosti djetetove aktivnosti i interakcije. Uz pojam teškoće u razvoju do nedavno se koristio i širi pojam učenici s posebnim potrebama, koji je kasnijom sistematizacijom shvaćen kao krovni za sve posebne potrebe, od darovitosti do teškoća i deprivacija.

Poseban problem predstavlja adekvatan prijevod pojmova, a o čemu značajno ovisi usporedba rezultata istraživanja i generalizacije.

Tako na primjer, američka terminologija pod pojmom *development disabilities* (teškoće u razvoju) navodi teškoće koje imaju obilježja nastanka pri rođenju ili tijekom djetinjstva, očekuje se njihovo trajanje i značajno ograničavaju funkcioniranje pojedinca u najmanje tri

područja života, koja se odnose na brigu o sebi, razvijen govor, učenje, pokretljivost, usmjerenost, samostalnost i ekonomsku samodostatnost. Pod pojmom teškoće u razvoju navode se autizam, cerebralna paraliza, epilepsija, intelektualna nesposobnost i druga neurološka oštećenja, a u novije vrijeme dodaje se disleksija. Istovremeno u Velikoj Britaniji pojam *learning disabilities* (teškoće u učenju) gotovo se podudara američkom pojmu *intelectual disabilities* (intelektualne teškoće), koji se često veže uz pojam *development disabilities* (Cluley, 2018).

Uz neujednačeno definiranje istih pojmova postoje i različita pojmovna određenja koja se preklapaju u svojim značenjima. Sheratonska deklaracija od 2003. godine iz Zagreba zahtijeva da se za odrasle osobe koristi termin invaliditet, a za djecu pojam teškoće u razvoju (Kiš-Glavaš, 2012). Na isti način pojmovno preklapanje, ali u različitoj dobi osobe navodi UNESCO (2009). Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (2007) osobe s invaliditetom definira dugotrajnim tjelesnim, mentalnim, intelektualnim ili osjetilnim oštećenjima, koja u međudjelovanju s različitim preprekama mogu sprečavati njihovo puno i učinkovito sudjelovanje u društvu na ravnopravnoj osnovi s drugima.

Uz navedeno, pojam je nemoguće promatrati izvan etiološkog okvira. Sama teškoća u razvoju danas se definira s obzirom na biološke ili okolinske uzroke koji ne dozvoljavaju tipičan razvoj osobe. Iako mogu djelovati odvojeno, postoje brojni primjeri kada jedan faktor utječe na drugi. Zato je potrebno svakom djetetu pristupiti holistički, a postojeću razvojnu teškoću sagledati i s obzirom na uzrok, manifestaciju, životna ograničenja i, kao najvažnije, životne mogućnosti. Obzirom na manifestaciju poremećaja holistički pristup također se odnosi na cjelokupni djetetov razvoj, pa bi prema tome i sva odstupanja tijekom razvojnog perioda trebala imati jednako terminološko određenje, teškoća u razvoju, bilo da se radi o psihičkom, tjelesnom, emtivnom, moralnom ili socijalnom razvoju. U tom smislu i Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, 2017) inetektualne teškoće ("intellectual disability") definira značajnim smanjenjem sposobnosti za razumijevanje novih ili složenih informacija, učenja i primjene novih vještina, što utječe na nesamostalnost, počinje prije odrasle dobi i ima trajne posljedice za razvoj. Značajno je naglasiti da se u definiciju ubrajaju i osobe s autizmom s intelektualnim teškoćama, ali i djeca smještena u institucije zbog teškoće ili odbacivanja obitelji, a što je uzrok razvojnom kašnjenju ili psihičkim problemima.

U Hrvatskoj postoji određena nedosljednost u korištenju pojmova: posebne potrebe, posebne edukacijske potrebe, posebne odgojno-obrazovne potrebe, poteškoće, teškoće, teškoće u razvoju, razvojne teškoće. Svaki od navedenih pojmova ima posebno značenje, ali se njihova značenja djelomično preklapaju ili se različito ili na različitim razinama klasificiraju.

Uz pojmovnu neujednačenost postoji i neusklađenost terminologije u različitim sustavima, pa se tako u obrazovnom sustavu dominantno koristi pojam teškoća, dok se u socijalnom i pravnom sustavu navodi termin invaliditet. Temeljeno na navedenoj definiciji UN-ove Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014) Republike Hrvatske definira učenike s teškoćama u razvoju.

Potrebna je također dosljedna definicija pojmova koji uzrokuju teškoću: oštećenja, problemi, poremećaji i teškoće.

Svjetska zdravstvena organizacija (2001, 2010) razlikuje pojmove:

Oštećenje je bilo kakav oblik gubitka ili odstupanja u tjelesnoj funkciji ili strukturi.

Invalidnost predstavlja svaki oblik ograničenja ili nedostatak sposobnosti za određene aktivnosti na način ili brzinom koja se smatra normalnom.

Hendikep, iako se još uvijek pojavljuje u literaturi, kao pojam se napušta, nedostatak je pojedinca koji rezultira iz oštećenja ili invaliditeta i koji ograničava pojedinca ili onemogućava ispunjenje njegove/njezine prirodne uloge u društvu (WHO, 2001).

Intelektualne teškoće se odnose na značajno smanjene sposobnosti razumijevanja novih ili složenih informacija i sposobnosti učenja i primjenu novih vještina (WHO, 2010).

Uz navedeno važno je još razlikovanje pojmova:

Učenici s posebnim potrebama su svi učenici koji zbog svojih specifičnosti imaju posebne odgojne i obrazovne potrebe. To su daroviti učenici i učenici s teškoćama. Posebna su kategorija učenici s dvostrukim posebnim potrebama (*twice exceptional students*), daroviti učenici s teškoćom u razvoju.

Teškoće u razvoju: krovni pojam za teškoće koje se javljaju u djetinjstvu, a očituju se oštećenjima ili odgađanjima funkcija povezanih sa sazrijevanjem središnjeg živčanog sustava, a imaju stalni tijek, pa tako ostaju i u odrasloj dobi (WHO, 2010).

Zdravlje je stanje potpune tjelesne, mentalne i socijalne dobrobiti, a ne samo odsutnost bolesti ili slabosti (WHO, 2010).

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) govori o učenicima s teškoćama koje zatim dijeli na:

- učenike s teškoćama u razvoju,
- učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima, i
- učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima.

Međutim, istovremeno važeći Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015) vrste teškoća u Orijentacijskoj listi dijeli na skupine vrsta teškoća:

1. Oštećenja vida

2. Oštećenja sluha

3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

4. Oštećenja organa i organskih sustava

5. Intelektualne teškoće

6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju.

Upravo navedeni Pravilnik i njegova pripadajuća Orijentacijska lista temelj su prilikom određivanja potrebne odgojno-obrazovne potpore i prema tome određivanja adekvatnog oblika školovanja. U ovom će se radu koristiti termin učenici s teškoćama u razvoju jer su selekcionirani na temelju navedenog pravilnika i prepoznati od učenika tipičnog razvoja pripadajućim oblikom školovanja u redovnim razredima osnovne škole.

4.1.1.3 Primjereni oblici školovanja učenika s teškoćama u razvoju u redovnim školama

Primjereni oblici školovanja učenika s teškoćama u razvoju odnose se na podršku učeniku kako bi što lakše savladao nastavni sadržaj, ali i prisustvovao aktivnostima u razredu i školi bez obzira na ograničenja. Oblik školovanja ovisi o vrsti teškoće i (ne)samostalnosti učenika, a može se provoditi u redovnoj ili specijalnoj školi. Poseban je problem kada djeca imaju izražene višestruke teškoće jer su škole uglavnom usmjerene na pojedinu teškoću te tako ne odgovaraju u potpunosti svim potrebama djeteta i roditelja.

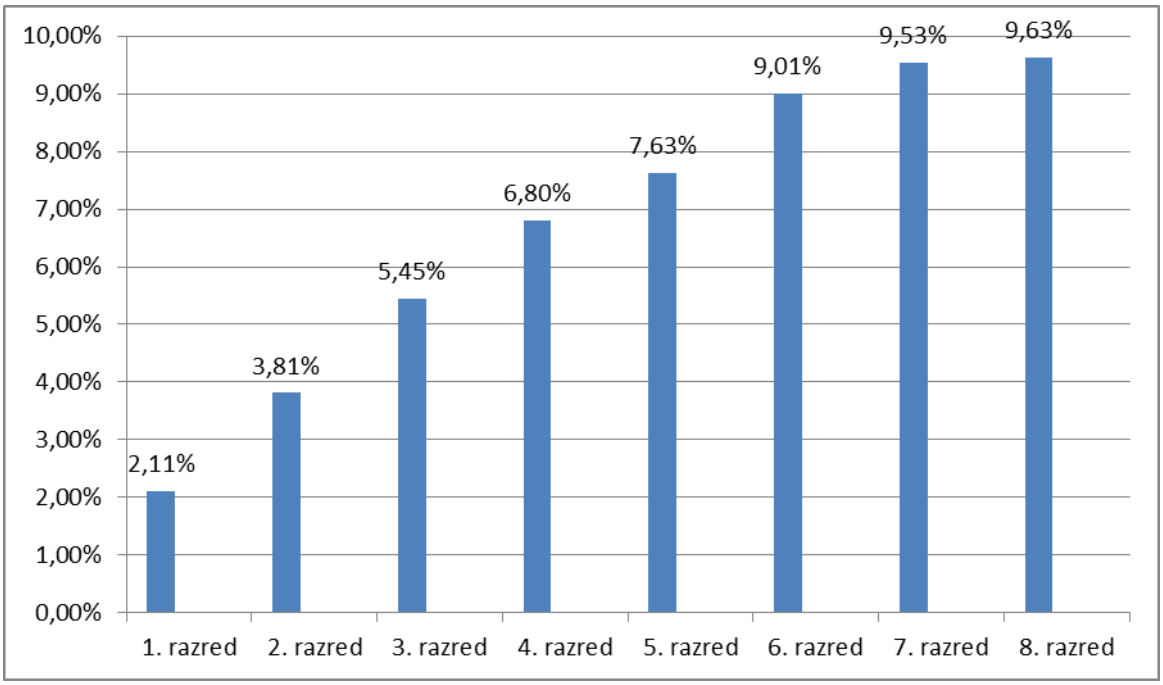
Tako učenik s teškoćama u razvoju u redovnoj školi može nastavu pohađati po redovitom nastavnom programu uz individualizirane postupke, uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke, po posebnom programu uz individualizirane postupke, u kombinaciji redovnih i posebnih programa te posebnim programima za stjecanje kompetencija u aktivnostima svakodnevnoga života i rada uz individualizirane postupke. Nastava za učenike s teškoćama u razvoju može biti organizirana u redovitom razrednom odjelu, u posebnom razrednom odjelu ili u kombinaciji, obzirom na vrstu teškoće i potrebnu podršku. Dodatni odgojno-obrazovni i rehabilitacijski programi, koji se određuju kao dio primjerenoga programa odgoja i obrazovanja učeniku su program edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka, program produženog stručnog postupka i rehabilitacijski programi (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 2015). Uz navedeno, osiguravanjem potpore pomoćnika u nastavi i stručnoga komunikacijskog posrednika, koji predstavlja jedan od oblika razumne prilagodbe u skladu s individualnim potrebama učenika, omogućuje se učenikovo sudjelovanje u odgojno-obrazovnome procesu na ravnopravnoj osnovi s drugim učenicima i time sprečava njegova diskriminacija na osnovi invaliditeta. Pomoćnik u nastavi pruža potporu učenicima koji imaju veće teškoće koje ih sprečavaju u samostalnom funkcioniranju te trebaju stalnu ili povremenu potporu, odnosno imaju veće:

– teškoće u motoričkom funkcioniranju donjih i/ili gornjih ekstremiteta,
– teškoće u komunikaciji i socijalnim interakcijama te senzornoj integraciji, a povezane su s poremećajima iz autističnoga spektra,
– teškoće u intelektualnom funkcioniranju udružene s drugim utjecajnim teškoćama,
– teškoće proizašle oštećenjem vida,

– teškoće koje se manifestiraju u ponašanju tako da ih ometaju u funkcioniranju i ugrožavaju njihovu fizičku sigurnost i/ili fizičku sigurnost drugih učenika (Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima, 2018).

Uz nastavu u redovnim školama, učenici s ozbiljnijim razvojnim teškoćama nastavu mogu pohađati u posebnim školama. Između roditelja djece s teškoćama u razvoju postoje nedoumice u smislu je li bolje upisati dijete u redovnu školu i tako mu osigurati bolje akademske rezultate, ali uz strah od izolacije, ili je bolje da se dijete upiše u posebnu školu s više educiranim učiteljima i boljom prihvaćenošću, ali manjim izgledima za akademsku uspješnost.

Prema evidentiranosti u osnovnoškolskoj dobi uočava se da je s višim razredom sve više evidentiranih teškoća.



Slika 13 Postotak učenika s teškoćama u razvoju po razredu u školskoj godini 2018./2019., MZO https://app.powerbi.com/view

Program školovanja / Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Redoviti program uz individualizirane postupke	1.11%	2.03%	2.92%	3.90%	4.37%	5.03%	5.26%	5.35%
Redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke	0.87%	1.78%	2.44%	2.89%	3.31%	4.12%	4.24%	4.29%
UKUPNO	1.98%	3.81%	5.36%	6.79%	7.68%	9.15%	9.70%	9.64%

Slika 14 Postotak učenika s teškoćama u razvoju integriranih u redoviti razredni odjel po razredu u školskoj godini 2018./2019., MZO https://app.powerbi.com/view

Prema Izvješću o radu Pravobranitelja za osobe s invaliditetom iz 2018. godine, 7,37 % učenika s teškoćama u razvoju pohađa osnovnu školu, od kojih su integrirani u redovite razredne odjele 45,43 % i školuju se po redovitom programu uz individualizirane postupke, a 33,76 % savladavaju redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. U Hrvatskoj ne postoje objedinjeni podatci o prevalenciji teškoća u razvoju, koje u jednom dijelu nisu ni prepoznate ni evidentirane, a sustavno praćenje je nedostatno. Najčešće teškoće koje određuju primjerene oblike školovanja u Hrvatskoj su specifične teškoće učenja, smetnje pažnje i

poremećaji u ponašanju (Karin, 2016). U svjetskoj i domaćoj literaturi postoje odstupanja, ali jasno je da ona ovise o mjernim instrumentima, definiranju teškoće i inkluzivnoj kulturi društva.

4.1.1.4 Individualizirani odgojno-obrazovni program

Djeca nisu pasivna bića koja su puka posljedica utjecaja okoline. Oni i sami provociraju i definiraju odnose, a njihov utjecaj rezultira različitim psihosocijalnim ishodima za samo dijete (Bush, Peterson, 2013). Obilježja djeteta također su važan prediktor oblika i frekvencije uključivanja. Obzirom na spol učenika, majke djevojčica spremnije se uključuju u školske aktivnosti, što je moguće objasniti većom privrženošću djevojčica učiteljima, njihovoj većoj odgovornosti prilikom prenošenja poruka u dom ili većoj zaštitničkoj ulozi roditelja prema djevojčicama (Gronlick i sur., 1997). Uz spol, važan prediktor roditeljske uključenosti su godine starosti djeteta. Roditelji mlađih učenika češće se i aktivnije uključuju na pozive škole i općenito snažnije su prisutni u neposrednim aktivnostima vezanim uz školovanje (Green i sur., 2007). Djetetov rast i razvoj posebno određuju njegove posebne potrebe koje ne utječu na svu vrstu roditeljskih davanja, njihovih uloga, aktivnosti i procesa. Teškoće u razvoju u velikoj mjeri određuju oblik i intenzitet uključenosti roditelja. Poznavanje djetetovih teškoća i njegovih specifičnih potreba, obiteljskih okolnosti i roditeljskih potencijala znatno će odrediti sam oblik školovanja i posebno usku, gotovo svakodnevnu suradnju roditelja i učitelja.

Pitanje najintenzivnijeg uključivanja u školovanje djeteta je zajednička izrada individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (IOOP-a). Izrada programa individualiziranog pristupa i kreiranje osobnog kurikuluma nužno je uz prisustvo roditelja koji će iz svoje perspektive dati korisne informacije, a samim sudjelovanjem sukreirati očekivane ishode i znati koja je njihova uloga i na koji način oni mogu biti podrška u školovanju svog djeteta.

On u potpunosti mora objedinjavati sve specifične potrebe djeteta i odgovarati prostorom, načinima, vremenom, strategijama, prilagodbama odgojno-obrazovnih zahtjeva. Osnovni postulati IOOP-a su individualiziranost i usmjerenost prema djetetu, inkluzivnost, cjelovitost, suradnja i dostupnost. IOOP je razvojni dokument podložan promjenama, a njegova je najveća vrijednost što je usmjeren na konkretno dijete, pa tako na jedinstven način može objediniti sva njegova obilježja i jedinstveno funkcioniranje.

Izrada započinje procjenom trenutnog statusa učenika na temelju postojeće dokumentacije, opservacije, inicijalnih provjera, ali i informacija dobivenih od roditelja, učitelja, ostalih stručnjaka i učenika. Uključen roditelj postaje suradnik s podijeljenom odgovornošću i dobro poznatim očekivanjima od djeteta, škole, ali i njega samoga. Roditelji koji su inače uključeni u školovanje svog djeteta zadovoljniji su prilikom izrade individualiziranog odgojno-obrazovnog programa (Hoover-Dempsey, 1997), a njihovo učešće pomaže i socijalnom i akademskom razvoju učenika. U zajedničkom radu važno je definirati ostvarive i mjerljive akademske i funkcionalne ishode. Prilikom zajedničkog rada moguće je da se roditelj ne uključuje na aktivan način u izradu IOOP-a, već pasivno očekuje da to odradi škola ili do suradnje ne dolazi zbog manjka komunikacije ili znanja roditelja (Hebel, Persitz, 2014), ali i učitelja. S obzirom na razinu prilagodbe i ulaganja škole, roditelji starije djece, čak njih 83 %, prilagodbu smatraju nedostatnom (Zablotsky i sur., 2012). Već je i ranije naglašavano da se povećanjem dobi učenika smanjuje uključenost roditelja, ali pitanje IOOP-a je područje koje bi zadnje trebalo biti formalnost ili isključiva briga škole. Nesudjelovanjem u izradi IOOP-a roditelji su isključeni iz uvida u napredak i razvoj svog djeteta, ali i mogućnosti pomoći i podrške u roditeljskom domu. To je pak razlog još većeg udaljavanja roditelja i škole i odvojenog, neusklađenog djelovanja koje bi svakako trebalo izbjeći.

Prilagodba, kao nužan uvjet uspješnog školovanja, zahtijeva stalan zajednički rad učitelja i roditelja. Moguće je da se prilikom izrade IOOP-a razlikuju mišljenja roditelja i stručnjaka. U takvim situacijama roditelj i njegovi argumenti moraju se respektirati s najvećom mogućom pažnjom, a njegove sugestije svakako uzeti u obzir i uvažiti koliko god je to moguće (Chee, Keong Chuam, 2015). Asertivna, otvorena komunikacija temelj je suradnje i dogovora. IOOP kao razvojni dokument podložan je promjeni, a ovisi o očekivanom i realiziranom napretku učenika. Predviđenu dinamiku, kao i sam sadržaj i ishode nužno je redovito evaluirati i prilagođavati učeniku. Učitelji, roditelji i ostali stručnjaci uskom suradnjom mogu doprinijeti kvalitetnom IOOP-u, koji bi onda u najvećoj mjeri odgovarao individualnim potrebama učenika, istovremeno mu dajući mogućnost uvida u vlastiti napredak i motivirajući ga za daljnji razvoj.

4.1.2 Zajednica učenika, učitelja i roditelja

Krajem dvadesetog stoljeća kao posljedica općedruštvenih odnosa i promjena u strukturi i funkciji obitelji, škola mijenja svoju paradigmu u smislu snažnijeg socijalno-ekološkog profiliranja, kao zajednica koja uči, zajednica odrastanja (Stoll, Fink, 1996; Brunner, 2000; Henderson, Mapp, 2002; Buljubašić-Kuzmanović, 2012). Škola kao resursni centar (Drayden, Voss, 2000) ili kuća radosti (Buljubašić-Kuzmanović, 2015), transformira se u smislu otvorenosti, dostupnosti, fleksibilnosti, izmještavanja i ulaženja u zajednicu u kojoj se nalazi.

Suvremena škola je zajednica učenika, učitelja i roditelja u kojoj se uz obrazovne sadržaje razvija osobnost i socijalne vještine. Sam pojam zajednica podrazumijeva pojedince koji žive i rade zajedno, prihvaćajući međusobne različitosti i prepoznajući upravo u njima mogućnost vlastitog šireg i potpunijeg razvoja. Prema najopćenitijem sociološkom pojmu, zajednica je relativno stalna skupina ljudi koji žive u međusobnom odnosu na određenom području. Zajednica ima pravila za svoje članove kojima su uređeni međusobni odnosi, a svaki član ima osobnu ulogu. Škola je zajednica učenja koju u svojoj osnovi čine učitelji i učenici (Stoll, Fink, 1996; Brunner, 2000; Hiatt-Michael, 2001), ali i roditelji (Markić, 2014) i svi ostali zaposlenici škole. Zajednica učenja može biti shvaćena i kao skupina svojom voljom udruženih osoba koje u dužem vremenskom razdoblju (od nekoliko mjeseci do nekoliko godina) komuniciraju o svojim vrijednostima, stvaraju zajedničku viziju, surađuju s ciljem unapređivanja svoje prakse i osobnog učenja, kritički promišljaju svoje djelovanje i njegove uvjete (Bognar, 2003, 25). Brunner (2000) postavkom eksternalizacije objašnjava da je glavna funkcija svih kolektivnih kultura stvarati djela, a njima se stvara i održava grupna solidarnost te se tako pomaže stvoriti zajednicu. „Djela“, prema Brunneru, u školskom životu i radu odnose se na ishod svake aktivnosti koji zajednica ostvari.

Kao u stvarnom životu, tako i u školskoj zajednici postoje podzajednice, ali one sve tvore jedinstveno školsko životno i radno okružje i ozračje.

Školske podzajednice su zajednice učenika, zajednice učitelja i drugog školskog osoblja te zajednice roditelja. One su u stalnom interaktivnom, dinamičnom odnosu, a njihov broj i veličina ovisi od cilja i sadržaja svake pojedine aktivnosti. Svaka podzajednica ima svoj širi društveni okvir koji ne ulazi u područje školskog života i rada i čija je autonomija neupitna. Unutar škole podzajednice imaju svoja pravila definirana ulogama i područjima odgovornosti,

a njeni su članovi međusobno povezani. Područja preklapanja (Epstein i sur., 2002) definiraju zajedničke ciljeve, sadržaje, aktivnosti i alate procjene učinkovitosti. Preklapanje podzajednica moguće je na različite načine i u različitom opsegu, a odnosi među članovima zajednica su partnerski, jer je „ljudsko učenje najbolje kad je suradničko, zajednički posvećeno konstrukciji značenja“ (Bruner, 2000, 93). Zato oblici preklapanja nisu statični i unaprijed definirani, već su mnogobrojni i kompleksni. Za svako preklapanje postoje definirani kurikulumski elementi.

Sve zajednice i podzajednice školskog života i rada usklađene su prema zajedničkom jasnom i definiranom cilju koji proizlazi iz općedruštvenih vrijednosti i konkretnih potreba. Uz vođeno organiziranje suvremena škola potiče i samoorganiziranje ako je i ono usklađeno s postavljenim ciljem. Na taj se način smanjuje ili potpuno dokida djelovanje skrivenog kurikuluma.

Zajednica učitelja nadilazi jednorazrednu školsku kulturu i teži da svaki učitelj svojim kompetencijama pridonese što kvalitetnijem organiziranju procesa učenja, ali i svim ostalim aktivnostima u školi. Timski rad učitelja je „elementarni“ oblik suradnje kojim se razvija suradnička kultura u školi (Resman, 2005). U zajedničkom kreiranju školskog okružja i ozračja učitelji zajedno predlažu moguće kurikulumske ciljeve škole, zadaće, sadržaje i načine njihove realizacije. Podzajednice učitelja odnose se na razredne učitelje, predmetne učitelje, ali i sve ostale učitelje neke škole, koji mogu ponuditi učenicima sadržaje specifične za neko predmetno ili interesno područje učenika.

Zajednica učitelja proširena je ostalim školskim osobljem te oni zajedno čine zajednicu zaposlenih u školi. Svi zaposlenici profesionalno obavljaju poslove u cilju stvaranja najpovoljnijih uvjeta za razvoj svakog pojedinog učenika.

Zajednice učenika u suvremenoj školi trebale bi biti mnogo raznolikije od samog razrednog odjela koji učenik pohađa. Uz klasične odjelne i razredne zajednice te vijeća učenika, moguća su raznolika, heterogena okupljanja u skupine prema specifičnim interesima i sposobnostima u različitim školskim prostorima, centrima okupljanja. Uz poticaj za okupljanja i učenja suradnjom, otkrivanjem, rješavanjem problema iz područja znanosti, učenici bi se mogli i samookupljati i inicirati rad na projektima koje su sami kreirali ili ih donijeli u školu iz roditeljskog doma. Timskoj kulturi učenika pripada i suradničko (timsko) rješavanje školskih i nastavnih pitanja „koja prelaze učenikov svijet učenja (ili osobni, unutarnji, individualni) i dodiruju druga pitanja, druge učenike ili učitelje i njihovu suradnju“ (Resman, 2005, 88).

Podzajednice međusobne podrške učenika „… ne umanjuju nastavničku ulogu i ne podrivaju autoritet nastavnika. Umjesto toga, nastavnici imaju dodatnu zadaću da potiču druge da sudjeluju u njihovoj ulozi“ (Brunner, 2000, 35). Poput jednorazredne kulture učitelja prečesto postoje i jednorazredne kulture učenika, a upravo poticati druge da sudjeluju u učiteljskoj ulozi uz učenike moguće je i uključivanjem roditelja.

Zajednicu roditelja čine svi roditelji čija djeca pohađaju određenu školu. Kao vrlo heterogena skupina, povezani samo činjenicom da su njihova djeca polaznici određene škole, ova se velika zajednica dijeli na mnoge manje podzajednice, čvršće povezane zajedničkim konkretnijim interesom, i na pojedince koji zbog osobnih razloga teško ulaze u bilo kakve skupine.

Njene su podzajednice odjelne i razredne zajednice roditelja, vijeće roditelja, a trebale bi biti i interesne zajednice roditelja kojih najčešće nema ili ih je nedostatno za široko područje uključivanja roditelja u život i rad škole. Podzajednice roditelja mogu se obzirom na vremensko trajanje dijeliti na trajne, unutar razrednih odjeljenja, ili povremene, radi rješavanja nekih trenutnih pitanja i interesa roditelja. Obzirom na specifičnosti obilježja roditelja podzajednice se organiziraju i temeljem njihovih uvjerenja, etničke i vjerske pripadnosti. Posebne zajednice roditelja formiraju se i radi specifičnih problema roditeljstva.

Prilikom definiranja podzajednica roditelja svojim obilježjima i aktivnostima posebno se ističe **zajednica roditelja učenika s teškoćama**. Kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju škola ima posebnu odgovornost i obavezu omogućiti uključivanje roditelja u sva važna pitanja. Već od samog dolaska u školu i njezinog inkluzivnog ozračja, koje roditelju daje informaciju da je dobrodošao i razvija povjerenje da će se za njegovo dijete skrbiti na najbolji način. Komunikacija temeljena na povjerenju i poštovanju kao i prihvaćanje roditelja kao partnera koji će svojim poznavanjem djeteta biti vrijedan izvor informacija, ali i aktivni sudionik potaknut će se roditelja na uključenost. Bez njega, kao glavnog zastupnika svojeg djeteta, moglo bi se dogoditi da se neke važne potrebe ili činjenice o razvoju djeteta previde. Zadaća je škole osigurati takve radne uvjete i ozračje u kojem će svaki učenik moći ostvariti svoj puni potencijal. Kako bi učenici s teškoćama u razvoju bili što uspješniji tijekom školovanja, suradnja roditelja i škole je izrazito značajna. Roditeljima učenika s teškoćom potrebna je snažnija i kontinuirana podrška, a zahtjevi prema roditeljima trebali bi biti jasni. Škola je dužna roditelje obavještavati o napretku djeteta jer bez potpune i pravovremene informiranosti roditelja o oblicima školovanja i pružanja podrške nije moguće razvijati odnose povjerenja i

partnerstva. Izuzetna je važna cjelovita roditeljska informiranost. Peters i sur. (2008) na uzorku 5032 roditelja za izvješće Ministarstva obrazovanja Ujedinjenog Kraljevstva istaknuli su bitne razlike u stavovima i procjenama uključenosti roditelja učenika s teškoćama u razvoji i ostalih roditelja. U usporedbi s roditeljima djece tipičnog razvoja roditelji učenika s teškoćama u razvoju osjećaju se uključeniji u školovanje svoje djece, češće žele još povećati svoju uključenost (73%), ne osjećaju se dovoljno uvažavanim pri odlučivanju o školovanju svoje djece (43%), a iako smatraju da dobivaju dovoljno informacija smeta ih žargonizam (39%). Izuzetno važnim smatraju mogućnost da mogu kontaktirati školu u trenutku potrebe. Do sličnih rezultata dolaze Johnsen i Bele (2013) koji nalaze da ukoliko roditelji imaju podršku škole osjećaju veću povezanost i pozitivniji odnos s učiteljem, ali i mogućnost stvarnog utjecaja na školovanje svog djeteta.

Komunikacija roditelja i škole trebala bi biti kvalitetna i kontinuirana, a veze sa školom snažnije. Sam odnos bi trebao biti ravnopravan, a roditelji i učitelji bi trebali moći izraziti svoje misli, stavove, želje, nadanja i strahove (Jull, 2013). Roditelji učenika s teškoćama posebno su zainteresirani za svakodnevni napredak svojeg djeteta i zato izuzetno korisnim smatraju neformalne razgovore, a prilikom formalnih razgovora učiteljima zamjeraju žargonizme (Peters i sur., 2008). Naizgled oprečne tvrdnje istog istraživanja zapravo izražavaju svu kompleksnost odnosa roditelja i učitelja. S jedne strane roditelji žele neformalan odnos u kojem se gubi struktura, a podjela moći je ravnopravnija. Takvi kratki razgovori mogu bitno olakšati svakodnevno funkcioniranje djeteta s teškoćama jer će i roditelj i učitelj pravovremeno imati informaciju o trenutnom funkcioniranju djeteta. Dobivene informacije koliko mogu biti dobrodošle toliko mogu biti izvučene iz konteksta ili nepotpune. S druge strane roditelji traže profesionalni odnos, koji svojom definicijom isključuje neformalnost, ali daje sigurnost u stručnost učitelja koji se brine o djetetu.

Zbog što kvalitetniju, detaljniju i kontinuranu informiranost učitelji i roditelji učenika s teškoćama u razvoju mogu dogovoriti komunikaciju u vidu papirnate ili digitalizirane komunikacijske bilježnice. U njoj se svakodnevno vode bilješke o aktivnostima i napredovanju učenika, a roditeljima pruža uvid i mogućnost sudjelovanja u učenju kod kuće i pisanju zadaće. S druge strane i učitelji mogu dobiti značajne informacije o učeniku i njegovom svakodnevnom funkcioniranju, kao i o posebnim događajima koji na njega mogu imati utjecaj. U odnosu na dosadašnju praksu papirnate bilježnice, njen digitalizirani oblik mogao bi prevladati razna

ograničenja, kao što je na primjer nedovoljna pismenost roditelja, ali i dodati brojna poboljšanja i kvalitetniji uvid dopunjujući riječi slikom, snimkom ili zvučnim zapisom.

Roditelji učenika s teškoćama vrlo često se i prije dolaska u školu organiziraju kroz udruge građana, a zbog specifičnih teškoća djeteta i međusobno se poznaju (Dobrotić, Pećnik, Baran, 2015, 106). U grupama podrške roditelji djece s teškoćama u razvoju osjećaju pripadnost, osnažuju se i informiraju se o praktičnim savjetima i prevladavanju institucionalnih barijera (Law i sur., 2002, prema Jackson, Steward, Roper, Muruthi, 2018). Često su upravo udruge izvor društvenog kapitala, izvor informacije i podrške (Dowling, 2012).

Povremeno se zbog potreba učenika s teškoćama i specifičnosti njegovog funkcioniranja organiziraju i roditelji ostalih učenika, tipičnog razvoja. Njihova reakcija može biti na skali od pozitivne podrške (De Boer, Munde, 2014; Dobrotić i sur., 2015) do negativnog stava (Rafferty, Boettcher, Griffin, 2001) o inkluziji. Razlozi su uglavnom strah za vlastito dijete u smislu učenja nepoželjnih ponašanja, ozljeđivanja ili smanjene razredne discipline (Rafferty, Boettcher, Griffin, 2001). Ipak, takvi stavovi su u značajnoj manjini i ne predstavljaju generalno mišljenje roditelja (Rafferty, Boettcher, Griffin, 2001). Analiza Obrazovnih politika za učenike u riziku i za učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi za Hrvatsku iznosi stavove roditelja djece bez teškoća o uključenosti djece s teškoćama u razredna odjeljenja po kojima su oni gotovo neutralni, ali izražavaju brigu za uspjeh vlastitog djeteta, odnosno mogućeg ometanja od strane učenika s teškoćama (OECD, 2006).

Posebna pažnja trebala bi biti usmjerena socijalno isključenim ili ugroženim roditeljima. Uključivanje tih roditelja u školske aktivnosti na razini suradnje značajno bi doprinijelo socijalizaciji i njihove djece i postizanju boljih školskih uspjeha.

Uz formalne zajednice bilo bi dobro da je u sklopu školskih aktivnosti moguće okupljanje roditelja u neformalnim situacijama, poput mjesta za roditelje unutar škole. Ipak, da bi takve neformalne grupe roditelja imale smisao one ne smiju biti izolirane od škole jer bi tada tvorile zajednicu samu za sebe, a ne podzajednicu unutar velike zajednice roditelja učenika škole.

Školsku zajednicu upotpunjuje i nadograđuje lokalna zajednica. Velikim komparativnim istraživanjem jugoistočnih europskih zemalja utvrđeno je da zajednice roditelja postoje na školskoj, ali ne na višoj, lokalnoj ili nacionalnoj razini, te da ne postoje ni udruge školskih

roditelja (Kovač Cerović i sur., 2010). Uz roditelje, škola bi trebala biti otvorena i ostalim zainteresiranim članovima zajednice.

Otvorena škola nužno je obilježje suvremene škole (Vučak, 2000; Puževski, 2002), koja prihvaća različite inicijative izvan svojih okvira, a istovremeno i sama izlazi u svoju zajednicu koju kreira i motivira za promjene. Otvorenost škole očituje se kroz prihvaćanje i prilagođavanje promijenjenoj stvarnosti u smislu novih i drugačijih metoda učenja i oblika nastave te prihvaćanja i razvijanja suradničkih odnosa sa svim zainteresiranim sudionicima.

Škola koja roditelje vidi kao svoje partnere bit će otvorena za prihvaćanje prijedloga, sugestija, ali i kritika od strane roditelja. Roditelji su „autori i promotori, a ne pasivni primatelji" (Vrkić Dimić i sur., 2017, 51). Otvorenošću će škola stvarati osjećaj dobrodošlice i prihvaćanja roditelja, jer samo oni koji se osjete prihvaćeni, njihovi stavovi uvažavani, a njihove roditeljske kompetencije efikasne (Ferguson, 2008), bit će spremni aktivno participirati u radu škole. Uz otvorenost u samim školskim aktivnostima, otvorena škola trebala bi biti i mjesto susreta izvan propisanih školskih sati i aktivnosti, i to i samim učenicima, njihovim roditeljima i ostalim članovima zajednice.

Škola budućnosti školuje učenike za danas nepoznati svijet rada i njemu potrebnih kompetencija. Trebala bi biti mjesto stjecanja funkcionalnog, kritičkog znanja koje učenicima uz obrazovne temelje daje mogućnost zadovoljenja specifičnih interesa i potreba. Odgojno-obrazovnim jedinstvom učenici bi u novoj školi trebali biti osnaženi vještinama i vrijednostima zajedničkog učenja, motiviranog otkrivanja, znatiželje i odgovornosti.

To konkretno znači da škola ne može jednoobrazno tretirati sve učenike, pred njih stavljati jednake zahtjeve, a ocjenama rangirati uspješnost. Razina usvojenosti različitih sadržaja ne mora biti jednaka u svakom području. Konstruiranje modula prema individualnim obilježjima učenika dalo bi priliku svakom učeniku da jedinstveni propisani sadržaj usvaja na razinama primjerenim svojim interesima, sposobnostima i motivima. Upravo prepoznavanjem posebnih interesa i talenata učenika škola može osigurati uspjeh svakome, a roditelje učiniti zadovoljnima. S druge strane, potrebni su objektivni pokazatelji uspješnosti i oni bi trebali biti jasni pokazatelji usvojenosti propisanog plana i programa, ali bi jednako tako trebali biti popraćeni i svim ostalim znanjima i vještinama koje je učenik stekao. Kompetencije nadilaze

samo akademsko znanje i kao takve bi trebale imati svoje mjesto u završnom školskom dokumentu.

Roditelji su nužni partneri u školi budućnosti. Svoju podršku školovanju u roditeljskom domu moći će snažnije povezivati s različitim školskim aktivnostima. Informacijsko-komunikacijska tehnologija omogućit će i komunikaciju, ali i učešće roditelja u školovanju svoje djece, koje neće nužno zahtijevati dolaske u školu i fizičku prisutnost.

Škola budućnosti djelomično je i virtualna škola gdje će roditelji imati značajnu ulogu u nadgledanju i usmjeravanju učenja, a suradnja s učiteljima bit će temeljni uvjet.

U uvjetima svjetske pandemije koronavirusa škola budućnosti i bliža je od očekivanja. U novonastalim situacijama svi učenici, učitelji i roditelji stavljeni su pred nove zahtjeve koji snažno utječu na roditeljsku angažiranost u roditeljskom domu. Sama obitelj sada postaje značajan faktor učenikove uspješnosti, jer upravo uvjeti u domu, kao i podrška roditelja, imaju značajan utjecaj na učenikova postignuća, odgovornost, redovitost i disciplinirano st. Istovremeno, upravo ta okolnost naglašava nejednakost obrazovnih prilika uvjetovanih nejednakim obiteljskim ulaganjima.

Važno obilježje suvremene škole je njezina demokratičnost.

Demokratska škola uči i odgaja demokraciju svojim odnosima sa svim učesnicima odgojno-obrazovnog procesa, i to u svim nastavnim i izvannastavnim aktivnostima. Sloboda i jednakost temeljne su demokratske vrijednosti, a u suvremenoj školi sloboda je određena stupnjem autonomije i odgovornosti, a jednakost se izražava prihvaćanjem različitosti. Tako definirane vrijednosti omogućuju svakom sudioniku školskog života i rada da aktivno i odgovorno sudjeluje u svim područjima koja ga zanimaju ili koja su dio njegove odgovornosti.

Prema komparativnom istraživanju deset jugoistočnih zemalja Europe unutar kojih se našla i Hrvatska, provedenom tijekom tri godine, dane su tri vrste preporuka:

- Školske, lokalne i nacionalne politike trebale bi uključiti roditelje kao važne resurse i partnere te da ulože vrijeme, energiju i kreativnost kako bi otkrile, utvrdile i iskoristile dimenzije participacije roditelja koje su trenutno zapostavljene, i da bi razvile partnerske odnose s roditeljima.

- Uloga predstavnika roditelja treba biti bolje definirana. Nacionalne politike trebaju omogućiti bolji izbor roditelja i njihovu edukaciju, a same roditelje je potrebno poticati da budu inicijatori razvoja vlastitih potencijala za uključivanje u život škole. Na svim razinama trebala bi postojati udruženja roditelja.

- Posebna se pažnja treba pokloniti inkluziji roditelja iz isključenih grupa, naročito Roma (Kovač Cerović i sur., 2010).

Navedene preporuke ukazuju na prostor razvoja školskog sustava općenito, a zatim i svake pojedine škole. Na nacionalnoj razini zanimljivo je da nema predstavnika roditelja, kao što ih ima na razini škole. Predstavnici roditelja na višoj razini svojim bi prijedlozima nadrasli poziciju i potrebe jedne škole i mogli bi biti sukreatori prosvjetne politike. Takvo pozicioniranje roditelja nužno uključuje partnerski odnos, ali i njihove kompetencije u smislu rada za opće dobro, a ne rješavanja osobnih problema, kao i preuzimanje odgovornosti. Na razini škole također postoji veliki, neiskorišten prostor koji je moguće ispuniti jedino poticanjem roditelja na uključivanje, prepoznajući na koji način, kada i koliko je uključivanje pojedinom roditelju prihvatljivo i koja su njegova očekivanja i vrijednosti.

Škola kao zajednica, njena otvorenost i demokratičnost, uvjeti su razvoja inkluzivne kulture škole.

4.1.3 Školska kultura i ozračje

Uključenost roditelja u školovanje svoga djeteta ne može se promatrati izdvojeno iz konteksta u kojem se škola nalazi (Sanders, Epstein, 1998; Pavlović Breneselović, 2013), obilježja strukture i kulture škole, kulture učitelja i programskog konteksta (Pavlović Breneselović, 2013).

Znanstvenici su proučavali uključenost roditelja u škole u odnosu o kojoj se državi radi, radi li se o urbanim (Fantuzzo i sur., 2004) ili ruralnim školama (Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011; Škutor, 2014), velikim ili malim školama, školama s učenicima dominantne kulture ili školama koje u većem broju pohađaju učenici manjinskih kultura (Crozier, 2001). Obzirom na veličinu škole, manje škole, do 350 učenika, mogu ostvariti kvalitetnije odnose i s učenicima i s roditeljima. Isto tako ruralne škole, koje su često mjesto kulturnih događaja

zajednice, povezanost s crkvom je veća, a svi se sumještani poznaju i lakše ostvaruju partnerske odnose (Škutor, 2014).

Svaka škola je jedinstvena zajednica u kojoj prevladavaju zajedničke norme, pravila i vrijednosti, svaka škola ima svoju tradiciju, definira vlastitu viziju, a svi članovi zajednice imaju specifične uloge i odnose. Već samim ulaskom u školu osjeća se njena posebnost, a bivanjem u njoj upoznaju se njena pravila, tradicije, odnosi, načini ophođenja i komunikacije. Unutar traženja pravih definicija znanstvenici su dugo vremena pojmove kulture i ozračja upotrebljavali kao istoznačnice ili bi im pripisivali podjednako slična, preklapajuća tumačenja uz nedostatnu pojmovnu diferenciranost (Glover, Coleman, 2005; Schoen, Teddlie, 2008).

Školska kultura je njezi identitet, skup obilježja kojima se ona razlikuje od bilo koje druge škole, a temelji se na funkcioniranju svih podzajednica koje tvore jedinstvenu cjelinu. Temelji se na tradiciji i odražava oblik (od individualizama do suradništva), sadržaj (norme, vrijednosti, uvjerenja) i snagu (internalizacija zajedničkih vrijednosti) školske ustanove (Leithwood, McElheron-Hopkins, 2004). Unutar opće školske kulture, moguće je govoriti o kulturama zajednica unutar škole, poput kulture učitelja, nenastavnog osoblja, učenika i roditelja.

Neki autori kulturu i ozračje stavljaju u hijerarhijski odnos, pri čemu je kultura širi pojam, a ozračje dio šireg konstrukta (Schoen, Teddlie, 2008; Vican, 2013). Slično odnos kulture i ozračja opisuju i Stolp i Smith (1995, 25), koji klimu definiraju užim pojmom koji se odnosi na percepciju škole, a kultura, kao širi pojam, uključuje vrijednosti i vjerovanja koja školi daju identitet i standarde ponašanja. Thapa i suradnici (2013) školsko ozračje vide kao jednu od četiri dimenzije kulture škole. Ostale dimenzije odnose se na profesionalizam, organizacijsku kulturu i kulturu komunikacije.

Kultura škole i školsko ozračje imaju snažan učinak na sve što se u školi događa, a kada se radi o roditeljima i poticaju suradnje oni su višestruko značajni. Eccles i Harold (1993) upravo stvaranje ozračja međusobnog poštovanja i podrške smatraju jednom od važnih zadaća učitelja.

Ovisno o kulturi škole i njenom ozračju, definirat će se odnosi između roditelja, učitelja i ostalih zaposlenika. Autokratska (isključujuća) škola ne prihvaća roditelje kao dio zajednice, već ih vidi kao vanjski faktor. Svoju ulogu vidi u posredovanju znanja (Thapa i sur., 2013). Vrijednosti tolerancije, solidarnosti, poštivanja nacionalnih, etničkih i osobnih identiteta te ljudsko dostojanstvo temelji su inkluzivne škole (Vican, 2013, 18; Ivančić, Stančić, 2013). Iako se

inkluzivna kultura škole posebno ističe kada je riječ o učenicima s teškoćama u razvoju, inkluzivnost inzistira na prihvaćanju svake različitosti koja kao takva postaje vrijednost zajednice u cjelini.

Inkluzivna kultura škole razvija se kroz sedam temeljnih područja:

- interakcija svih uključenih u odgojno-obrazovne procese
- odnos škole, obitelji i zajednice
- demokratske vrijednosti
- planiranje odgojno-obrazovnog rada
- strategije poučavanja
- okružje za učenje i profesionalni razvoj
- cjeloživotno učenje (Livazović, 2015).

Schoen i Taddlie (2008) iznijeli su svoj model školske kulture koji obuhvaća četiri dimenzije, od kojih se svaka može uz opći kontekst posebno analizirati i u kontekstu roditeljske uključenosti, a posebno uključenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju.

1. Dimenzija PROFESIONALNA ORIJENTACIJA	2. Dimenzija ORGANIZACIJSKA STRUKTURA
3. Dimenzija KVALITETA OKRUŽJA	4. Dimenzija USREDOTOČENOST NA UČENIKE

Slika 15 Model školske kulture, Schoen, Taddlie, 2008, 140

Profesionalna orjentacija učitelja i cijele školske zajednice uključuje procese stalnog profesionalnog usavršavanja, motiviranost i posvećenost profesionalnom radu i rezultatima odražava se na poučavanju koje je poticajno i efikasno (Schoen, Taddlie, 2008). Roditelji svih učenika, a posebno učenika s teškoćama profesionalnost učitelja ističu kao vrijednost bez koje nije moguće razviti povjerenje i suradnju . Profesionalnost učitelja očituje se u kreiranju individualiziranog kurikuluma, adekvatnim diferenciranim pristupima i strategijama poučavanja koje se prilagođavaju i mijenjaju, poticanju kulture zajedništva, uključenosti i razvijanju partnerskih odnosa s roditeljima i zajednicom

Organizacijskom strukturom autori modela školske kulture (slika 15) definiraju cjelokupnu organizaciju rada škole, od načina vođenja do organizacije prostora, vremena i sadržaja, kao i međusobnu komunikaciju svih uključenih u svakodnevne školske aktivnosti. Škola koja potiče suradnju s roditeljima otvorena je za njihovo prisustvo i prijedloge, a ravnatelj i školsko vodstvo potiču razvoj partnerske kulture.

Kvalitetu okružja Schoen i Taddlie (2008) smatraju dovoljno uključujućim i poticajnom sredinom koja učenika potiče na učenje, postavlja mu ostvarive, ali visoke zahtjeve, omogućuje interakciju, komunikaciju, otkrivanje i istraživanje. Ostvarivanje uvjeta za optimalna postignuća svakog pojedinca dio je inkluzivne kulture škole.

Usredotočenost na učenika odnosi se na cjelokupnu organizaciju, programsku usmjerenost, uređenost, rituale, norme i ponašanja koji osiguravaju učeniku individualan razvoj jedinstven po njegovim specifičnim potrebama (Schoen, Taddlie, 2008). Takva usredotočenost nije moguća bez značajne uključenosti roditelja i to u svim aspektima školovanja.

Školsko ozračje opisuju na temelju uzoraka iskustava u životu škole, i odražava norme, ciljeve, vrijednosti, međuljudske odnose, prakse podučavanja i učenja i organizacijske strukture (Thape i sur., 2013), a koji određuju školske odnose, interakcije, kao i pravila i očekivana ponašanja (Koth i sur., 2008). Za razliku od školske kulture koja je primarno antropološko pitanje, školsko ozračje je primarno psihološko. Još ga nazivaju ethosom škole (Glover, Coleman, 2005; Vican, 2013), osjećajem, impresijom i očekivanjima od škole (Stolp, Smith, 1995), atmosferom, raspoloženjem u školi ili školskim karakterom (Choen i sur., 2009). Svi navedeni pojmovi ne odnose se na izolirani doživljaj pojedinca, već tvore generalni osjećaj koji nadilazi pojedine impresije. Ipak, školsko ozračje je produkt iskustva svih koji u školi borave, od učenika i

učitelja, ali svakako i ostalih školskih zaposlenika i svakako roditelja. Istovremeno ono je produkt svih dimenzija školskog života. Samo ozračje ima izrazito pozitivan učinak na učenika, njegovo samopoštovanje i osjećaj sigurnosti, mentalno i emocionalno zdravlje, akademska postignuća, a istovremeno djeluje kao zaštitni faktor za agresiju i nasilje. Jedan od indikatora uključenosti roditelja je njihovo zadovoljstvo školskim ozračjem (Joshi, 2014). Već sam pozitivan utjecaj na učenika posredno osigurava i pozitivne stavove roditelja prema školi, pa samim tim i mogućnost razvoja suradničkih i partnerskih odnosa.

Moguće je razlikovati četiri područja školskog ozračja:

- osjećaj sigurnosti
- pravila i norme
- odnosi
- učenje i poučavanje (Thapa i sur., 2013), dok Choen i sur. (2009) umjesto pravila i norma navode organizaciju i strukturu škole.

Ulaskom u školu svaka će škola svojim specifičnim ozračjem odavati **osjećaj sigurnosti**. Sigurnost je jedna od najvećih vrijednosti škole jer roditelj predajući dijete školi očekuje da ono na prvom mjestu ne bude ničim ugroženo i da će tijekom školovanja biti sigurno i zaštićeno. Osjećaj sigurnosti učenika, ali i svih ostalih koji borave u školi, i to u odnosu na fizički, društveni, emocionalni i psihički integritet značajno je obilježje školskog ozračja, školske kulture, ali i škole kao ustanove. Različite su domene sigurnosti, pa se tako fizička domena odnosi na sigurnost u smislu stavova o nasilju, pravila i protokola, dosljednosti u nepoštivanju pravila. Fizička domena odnosi se i na sigurno okružje koje neposredno utječe na zdravlje i uspjeh učenika.

Stvaranje ozračja tolerancije važan je preventivni čimbenik koji se odnosi na prihvaćanje različitosti, povjerenja i poštivanja drugih. Odbačenost i izoliranost imaju negativne posljedice i na emocionalno i na mentalno zdravlje mlade osobe. Psihološka sigurnost isključuje svako psihološko nasilje u interakcijama ljudi, a važna je za zdrav razvoj ličnosti i psihološku dobrobit, stvara osjećaj pripadnosti i povjerenja te pozitivno utječe na mentalno zdravlje (Baeva, Bordovskaia, 2015). U stoljeću učenika takozvane *Z generacije* posebno opasno za psihičko zdravlje učenika je virtualno nasilje. Kako se ono ne može ograničiti na područje same škole i ne prestaje izlaskom iz škole, postaje trajno prisutno. Upravo taj sveprisutni karakter

zahtijeva povezivanje škole i roditelja u prevenciji i osiguranju sigurnosti. Učenici izloženi virtualnom nasilju postižu slabiji školski uspjeh, razvijaju nepovjerenje prema školi. Zato je potrebna trenutna, dosljedna i primjerena reakcija kako bi se jasno poslala poruka o neprihvatljivosti takvih postupaka i zaustavilo njihovo daljnje djelovanje.

Pravila i norme, odnosno njihovo dosljedno i pravedno provođenje što osigurava red i disciplinu. Školska pravila predstavljaju set očekivanih ponašanja, a odnose se na učenike, učitelje, roditelje i posjetitelje škole te sve ostale sudionike školskih aktivnosti. Uglavnom su definirana kroz Kućni red škole i Razredna pravila ponašanja. Razredna pravila imaju afirmativan karakter i unaprijed određuju posljedice za njihovo nepoštivanje. Zajedničko postavljanje i razumijevanje pravila ne narušava odnos učenika i učitelja jer je učenik svjestan posljedica, i dobrih i loših, koje je unaprijed prihvatio. Istovremeno učenik razvija samodisciplinu i prihvaća odgovornost za svoje postupke. Za razliku od discipline temeljene na kazni, poticaj i podrška razvijaju povjerenje i utječu pozitivno na školsko ozračje (Pang, 1992). Pozitivno školsko ozračje značajno djeluje na smanjenje nasilja i homofobije u školama, pa je kao takvo posebno važno roditeljima djece s teškoćama.

Školska pravila ne odnose se samo na učenike, već na sve učitelje, zaposlenike škole, roditelje i posjetitelje. Poštujući pravila ophođenja i komuniciranja stvara se ozračje međusobnog uvažavanja i prihvaćenosti.

Odnosi u školi obuhvaćaju čitav niz sudionika pa se tako mogu promatrati i analizirati odnosi između odraslih, odraslih i učenika, odnosi vršnjaka, a posebno se mogu promatrati odnosi roditelja i učitelja, roditeljsko uključivanje u procese odlučivanja, zajedničke norme i vrijednosti učitelja i roditelja i pomoć škole roditeljima. Svi odnosi trebali bi se temeljiti na poštivanju različitosti, suradnji/partnerstvu i međusobnoj povezanosti (Choen i sur., 2009). Odnosi koji osiguravaju osjećaj pripadnosti, osiguravaju uvjete napretka i uspjeha. Osjećaj pripadanja zajednici utječe na pozitivniji stav prema školi i reducira nepoželjna ponašanja. Podržavajuće odnose u školi moguće je sagledati u brojnim relacijama. Primarni podržavajući odnos je onaj između učitelja i učenika. Učenik, kao i učitelj, u međusobnoj interakciji stvaraju odnose koji su temeljni za razvoj povjerenja, pozitivnog poticaja i na kraju zadovoljstva. Ukoliko učitelj ima negativan stav prema poučavanju djeteta s teškoćama razvijat će loš odnos s učenikom, a sam pedagoški utjecaj će biti slab. Svakom učeniku, a posebno učeniku s teškoćama, potreban je odnos povjerenja i prihvaćanja, kako od strane učitelja, tako i od strane

vršnjaka iz razreda. Istraživanja nisu jednoznačna, ali većina ukazuje da su učenici s teškoćama u razvoju teže prihvaćeni u razredne zajednice, te da se često osjećaju odbačenima (Langher i sur., 2010; Žic, Igrić, 2001).

Važni podržavajući odnosi su odnos učitelja i roditelja (Ellis i sur., 2015), roditelja prema djetetu (Caro, 2011) i učitelja i učenika (Brajša-Žganec, Slaviček, 2014). Kvalitetan međuljudski odnos uvjet je međusobnog uvažavanja što je temelj suradnje. Učitelj koji prihvaća i podržava roditeljska nastojanja da svom djetetu osigura najbolje uvjete rasta i razvoja može empatično razumijeti roditelje (Bryk, Schneider, 2003). S druge strane, roditelj koji ima povjerenja u učitelja podržat će i prihvatiti njegove sugestije kako biti podrška djetetu u školovanju kroz uključenost u školske aktivnosti, ali i u radu kod kuće (Lake, Billingsey, 2000).

Za pozitivno školsko ozračje izrazito je bitno međusobno podržavanje učitelja. Oni kao zajednica profesionalaca mogu zauzeti različite uloge od kritičkog prijatelja (Bognar, 2006), refleksivnog praktičara (Schön, 1984, prema Bognar, 2006), do osobe za podršku, razumijevanje i zajedničko traženja adekvatnih rješenja za svako pojedino dijete(hopkins, 2011, prema Bognar, 2016). Podrška se svakako odnosi i na ravnatelja škole koji mora prepoznati potrebe svih uključenih u odgojno-obrazovni proces i pravovremeno i adekvatno reagirati (Bryk, Schneider, 2003). Na taj način osigurat će podržavajuće ozračje međusobnog razumijevanja i zajedništva te će utjecati na osjećaj sigurnosti u pristupu i realizaciji školskih aktivnosti.

Ozračje i pristupačnost svih zaposlenih u školi, a posebno stav učitelja, značajno pridonosi osjećaju dobrodošlice roditelja. Za uključenost roditelja na samom početku školovanja važno je roditelje pozvati u školu. Upravo je pozivanje roditelja i njihov osjećaj dobrodošlice jedan od značajnih faktora za njihovo uključivanje. Posebno je to važno za roditelje kojima je potreban dodatni poticaj jer se smatraju manje kompetentnima ili su pasivni (Hoover-Dempsey i sur., 2005). Pozive roditeljima može uputiti sam učenik, učitelj ili stariji učenici. Roditeljsko uključivanje bit će olakšano osjećajem pripadnosti školskoj zajednici (Afolabi i sur., 2016).

Učenje i poučavanje odnosi se na kvalitetu poučavanja, socijalno, emocionalno i moralno učenje, profesionalni razvoj i vođenje[12].

Otvoreno školsko ozračje dobrodošlice značajno potiče roditelja na sam dolazak u školu i uključivanje u školske aktivnosti. Već pri prvom dolasku u školu važno je da roditelji i učenici osjete dobrodošlicu. Svi učitelji i školsko osoblje svojim bi stavom trebali upućivati roditelje da su dobrodošli. Osjećaj poštovanja i dvosmjerna komunikacija znatno će utjecati na osjećaj roditelja o prihvaćenosti. Uz dobrodošlicu, trebalo bi osigurati vrijeme za dobivanje osnovnih informacija o školi, a zajedno s djetetom i roditeljima obići školu i razred u kojem će dijete boraviti. Sve informacije o školi moguće je sažeti u informativni letak (Plowden, 1967) koji se roditeljima i učenicima može podijeliti i ranije, kako bi se unaprijed pripremili i posebno informirali o njima bitnim pitanjima. Imajući informaciju unaprijed, moguće je već tada stvarati pripadnost, umjesto nepoznatog i stranog.

Škola uobičajeno i organizira prijem za svoje nove učenike, ali nedovoljno brine o roditeljima učenika viših razreda, koji se osjećaju sve manje dobrodošli (Weiss i sur., 2009). Zato je važno da ne samo svojim ozračjem, već i konkretnim pozivima učitelja i učenika škola poziva na uključivanje u školske aktivnosti (Emerson i sur., 2012). Za učenike viših razreda i njihove roditelje često se organizira manje mogućnosti uključivanja i zbog same kronološke dobi učenika, ali i zbog same organizacije rada škole. Roditelji su više zainteresirani za obrazovne ishode, a njihova su ulaganja u roditeljskom domu često usmjerena na osiguranje uvjeta učenja i instrukcija. Kada se radi o instrukcijama, još se više umanjuje neposredna uključenost roditelja. Osnovna škola bi trebala osigurati takvu kvalitetu poučavanja i individualni pristup učeniku kako instrukcije i ne bi bile potrebne, a sam rad kod kuće bi trebao biti usmjeren na utvrđivanje i proširivanje znanja, što bi opet omogućilo roditeljima uključivanje.

[12] Kvaliteta poučavanja postavlja visoke, ali ostvarive ishode, potiče učenike na učenje, koristi različite materijale, metode i strategije, potiče kreativnost i individualnost u učenju; Socijalno, emocionalno i moralno Učenje osigurava odgojno-obrazovno jedinstvo. U kontekstu ozračja potiče i razvija toleranciju, empatiju i pripadnost, ali i mentalno zdravlje učenika, kao i socionalnu i emocionalnu kreativnost; Profesionalni razvoj podrazumijeva standarde za podršku učenju, stalno usavršavanje i procjenjivanje radi što veće uspješnosti; Vođenje se odnosi na strateško, operativno i timsko upravljanje. (Thapa i sur., 2013)

4.1.4 Uloga učitelja

Učitelj, kao nositelj svakodnevnog, neposrednog odgojno-obrazovnog rada u školi, snažno utječe na razinu i kvalitetu uključenosti roditelja.

Njegova uloga pri poticanju i uključivanju roditelja, kao i u stvaranju suradničkih odnosa roditelja i škole, nezamjenjiva je. Upravo su učitelji u najčešćoj i najužoj vezi s roditeljima svojih učenika i oni mogu roditelje pridobiti ili odbiti od uključivanja. Zbog učestalosti i intenziteta odnosa učitelji mogu dobro upoznati učenike, a s roditeljima razviti odnos međusobnog povjerenja i uvažavanja. Uz kompetencije potrebne za poticanje suradnje i razvoja partnerskih odnosa, on djeluje svojom osobnošću. Ipak, problem koji se ističe već na početku jest nedovoljna svjesnost o potrebi i dobrobiti suradnje, pripremljenost učitelja za razvoj kvalitetnog odnosa s roditeljima, nedostatne komunikacijske vještine u odnosu s roditeljima (Hiatt-Michael, 2006; Amatea i sur., 2013). Problem nastaje već pri obuci mladih učitelja, koji na temelju nedostatne obuke ili vlastitog iskustva roditelje ne vide kao partnere (Amatea i sur., 2013), ili kada učitelji višeg obrazovanja i imućniji učitelji u odnos s roditeljima ulaze sa stereotipima (VanVoorhis i sur., 2013). Upravo su učitelji oni koji bi i roditelje manje zainteresirane za uključivanje trebali pridobiti prilazeći im s poštovanjem i uvažavajući njihovu poziciju. I Epstein (2011) naglašavajući holistički pristup ističe da učitelji, umjesto da dijele dijete na ono kod kuće i ono u školi, trebaju uzeti u obzir „cijelo“ dijete. „Mnogi učitelji ulaze u školu bez adekvatnog razumijevanja djetetovog životnog okružja, jezika, vjere, kulture, povijesti, rase, socijalnog statusa i drugih obilježja i ciljeva svojih učenika i njihovih obitelji“ (Epstein, 2011, 2).

Istraživanjem obilježja učitelja u odnosu na motiviranost i suradnju s roditeljima uočeno je da su uključivanju roditelja skloniji učitelji razredne nastave, u odnosu na predmetnu, a u predmetnoj nastavi učitelji matematike i prirodne grupe predmeta manje su skloni uključivanju roditelja.

Za razvoj pozitivnih stavova nužno je potrebno mijenjati obrazovanje učitelja podižući razinu kompetencija i za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, ali i za rad s njihovim roditeljima. Nedostatna priprema za rad uočena je brojnim istraživanjima učiteljskih kompetencija (Epstein, Sanders, Clark, 1999; Hiat Michael, 2001; Ljubetić, Zadro, 2009; Hornby, Witte, 2010).

Pri suradnji s roditeljima djece s teškoćama u razvoju važni su stavovi učitelja prema samoj inkluziji. Oni variraju od pozitivnih do rezerviranih i negativnih (deBoer i sur., 2010). Utvrđeno je da stavovi učitelja prema uključivanju roditelja ovise i o vrsti teškoće. Posebno se teško prihvaćaju učenici s emocionalnim i ponašajnim teškoćama. Zbog specifičnih potreba učenika s teškoćama učitelji bi trebali imati snažniju podršku stručne službe škole, a njihovo bi cjeloživotno učenje trebalo biti obogaćeno sadržajima vezanim uz poznavanje i razumijevanje teškoće, specifične metodičke postupke, pripremanje primjerenih materijala, definiranje mogućih i adekvatnih ciljeva, dinamiku njihovog ostvarenja i evaluaciju. Posebno važna je komunikacija s roditeljima koji u punom smislu riječi trebaju biti partneri u procesu odgoja i obrazovanja. Sam učitelj prvo mora imati uvjerenje da je komunikacija bitna (Amatea i sur., 2013). Obzirom na djecu s ispodprosječnim funkcioniranjem zamijećena je tek malo intenzivnija komunikacija roditelja i neiskusnih učitelja, ali generalno godine života, staža, kao i veći broj učenika niskih sposobnosti nisu statistički značajni čimbenici u odnosu na roditeljsko uključivanje (Epstein, Dauber, 1991). Učitelji koji su intenzivirali svoje napore i ustrajali u radu s teško suradljivim roditeljima, nisu razvili stereotipne ograničavajuće čimbenike (Epstein, Dauber, 1991).

Učitelji su danas opterećeni različitošću zahtjeva, heterogenošću razrednih odjela, željama i pritiscima roditelja, kao i administrativnim i birokratskim zahtjevima. U svemu tome naglašeno je i postojanje odgojne atrofije društva, obitelji, pa i same škole. U svom opširnom kvalitativnom istraživanju navode da učitelji pred brojnošću i zahtjevnošću svakodnevnih obaveza uočavaju „da su djeca danas nervoznija, nestrpljivija, depresivnija, nesretnija, nezainteresiranija, da je sve više neurorizične djece, djece s teškoćama u razvoju, teškoćama u učenju, više je problema s koncentracijom, samokontrolom, hiperaktivnošću, kao i s pasivnim poremećajima. Jedan sugovornik objedinjuje naprijed rečeno konstatacijom: nejasno je li riječ o ludilu ili bezobrazluku“ Koller-Trbović i Žižak (2012, 54).

Općenito, za uključivanje roditelja i njihovo prihvaćanje kao partnera u školovanju svoje djece, učitelji bi trebali biti dobro obučeni tijekom studija, a paralelno bi im trebalo poticati promjenu stavova i senzibilizaciju koja bi na kraju rezultirala promijenjenom paradigmom odnosa.

4.1.5 Uloga ravnatelja

Ravnateljsko vođenje koje je definirano jasnom vizijom, snažno utječe na kreiranje kulture i ozračja škole (MacNeil, Prater, Busch, 2009), kao i stava učitelja prema roditeljima, a trebalo bi biti temeljeno na načelima integrativnosti i participacije, kojima bi se poticala kolegijalnost unutar škole (integracija), „da ljudi različitih sposobnosti i znanja međusobno surađuju, da oni koji imaju drukčije nazore i drugačija stručna gledišta nisu podcjenjivani, odbačeni, isključeni iz suradnje i odlučivanja“ (Resman, 2005, 27). Pojam participacije Resman dalje objašnjava formalnim i neformalnim te političkim, stručnim i osobnim dimenzijama, a posebno naglašava važnost participacije roditelja. Ipak, nema mnogo znanstvenih radova koji se bave pitanjem ravnateljskog utjecaja na razvoj partnerskog odnosa roditelja i škole (Auerbach, 2009).

Ravnatelj, kao kreator i organizator školskog života i rada, može utjecati na poticanje i razvoj ozračja (Thapa i sur., 2013), predanost učenju, dvosmjernu komunikaciju, i kao takav biti snažna podrška razvoju partnerskih odnosa (Epstein i sur., 2002). Već samom organizacijom vremena i prostora on ima utjecaj na način kako i kada će škola biti otvorena za roditelje. Stav ravnatelja prema otvorenosti škole roditeljima i zajednici može utjecati na pozitivan ili negativan smjer razvoja partnerskih odnosa. Potrebno je dodatnim osnaživanjima, informiranošću i konkretnim primjerima dobre prakse potaknuti ravnatelje na razvoj pozitivnih stavova, što je posebno značajno za razvoj povjerenja (Shelden, Angell, Stoner, Roseland, 2010). Organizacija brojnih kurikulumskih sadržaja također može kao jedan od ishoda imati roditeljsko (ne)uključivanje. Mnogi događaji u školi mogu biti prilika za roditeljsko uključivanje na različite načine; od neposrednog sudjelovanja do podrške učenicima u pripremi za aktivnost u roditeljskom domu. Važno je da roditelji svih učenika budu potaknuti na doprinos školskom događaju, a da zbog različitih okolnosti ne budu onemogućeni u sudjelovanju. Informiranje roditelja u uskoj je vezi s ulogom ravnatelja, kao i sama otvorenost za roditeljska pitanja, sugestije ili kritike. Međusobno uvažavanje i povjerenje uvjet su za daljnji razvoj partnerskih odnosa. U odnosu s roditeljima ravnatelj je onaj koji će ih ohrabriti i potaknuti na uključivanje, a svojim će komunikacijskim, organizacijskim i ljudskim kompetencijama naći načina ostvariti uvjet otvorenosti škole roditeljima. Iako su učitelji glavne spone i realizatori konkretne uključenosti, upravo su ravnatelji osobe koje bi osobnim stavom, poticanjem programa, osiguravanjem uvjeta i stručnih usavršavanja, trebali potaknuti promjene. Odnos ravnatelja prema učiteljima, podrška, vrednovanje rada i njegove poruke utječu na poticanje

razvoja partnerskih odnosa. Učitelji koji vjeruju da se razlikuju u stavu o uključivanju roditelja od ravnatelja ostvaruju manje kontakta s teže dostupnim roditeljima (Epstein, Dauber, 1991).

Zimmerman (2006) navodi koje bi promjene ravnatelj trebao potaknuti u cilju veće uključenosti i razvoja partnerskih odnosa:

- Poboljšanje vlastitih znanja i vještina,
- Razvoj partnerske kulture podijeljene odgovornosti i zajedničkog donošenja odluka
- Osnaživati učiteljsku samoučinkovitost
- Poticanje profesionalnog razvoja
- Nadvladavanje otpora promjenama osiguravajući uvjete
- Razvoj i operacionalizacija vizije
- Poticanje i nagrađivanje konstruktivnih ponašanja

Već je prije naglašeno da su odnosi prema roditeljima određeni i samim obilježjima učenika. Stavovi prema uključivanju roditelja učenika s teškoćama u razvoju manje su povoljni i posebno su osjetljivi. Ravnatelj je odgovaran za stvaranje uvjeta za razvoj inkluzivne kulture, prepoznavanje potreba učitelja za dodatnim, ciljanim usavršavanjem u smislu razumijevanja teškoća djeteta, ali i rada s roditeljima. Istraživanje Kiš-Glavaš i suradnica (2003) ukazalo je da su stavovi ravnatelja uglavnom pozitivni, a da su informiraniji ravnatelji više spremni na inkluziju, a samim tim i na prihvaćanje roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Ravnatelj je, u suradnji sa stručnjacima, odgovoran za osiguranje najboljih uvjeta školovanja učenika s teškoćama u razvoju, a da bi bio uspješan nužno mora surađivati s roditeljima, ali i drugim društvenim institucijama.

4.2 Oblici uključenosti roditelja u sustav redovne škole

Prilikom definiranja oblika uključenosti u obzir se moraju uzeti i obilježja zajednice, roditelja i učenika. Moguće je analizirati ishode i postignuća suradnje, oblike i frekvencije, poželjne faktore i primjere dobre prakse (Baker, Solden, 1997). Uključenost roditelja u školovanje s

obzirom na mjesto odvijanja općenito možemo podijeliti na onu koja se događa u samoj školi i onu koja se događa u zajednici, odnosno roditeljskom domu, a značajna je za školovanje (Rogers i sur., 2009). Moguće je razlikovati suradnju temeljenu na školskim aktivnostima, na aktivnostima roditelja kod kuće i kroz zajedničke sastanke roditelja i škole (Fantuzzo i sur., 2004).

Obzirom na činjenje razlikuju se tri tipa uključenosti:

- uključivanje u školske aktivnosti od volontiranja do odlučivanja
- komunikacija roditelja i škole od informiranja do aktivnog sudjelovanja
- odgojno-obrazovne aktivnosti kod kuće (Bakker, Denessen Brus-Laeven, 2007).

U tradicionalnom smislu, roditelje se poziva u školu, ali oni dolaskom imaju pasivnu ulogu promatrača, a njihovi se resursi ni na koji način ne koriste. Roditelji su isključeni i iz odlučivanja o važnim pitanjima o školovanju vlastite djece.

Razvojem svijesti o važnosti aktivnog roditeljskog uključivanja, znanstvenici utvrđuju i značaj aktivnosti roditelja koji nisu prisutni u samoj školi, ali uključenost ostvaruju podržavajući i potičući školovanje svoje djece osiguravajući im uvjete i prihvaćajući zahtjeve škole. Roditelji koji nisu neposredno uključeni u školske aktivnosti, svojom podrškom, pomoći, stvaranjem pozitivnog stava i ističući vrijednosti školovanja, kao i ostvarivanjem uvjeta za učenje u domu, posredni su suradnici školi u ostvarivanju njenih odgojno-obrazovnih zadaća.

Uključenost roditelja u školovanje svoje djece može biti neposredna i posredna, aktivna, ali i pasivna (Katz, Strier, 2015), ona može imati pozitivan ili negativan predznak. Također o uključenosti se može govoriti kao o planiranoj aktivnosti ili neplaniranim reaktivnim akcijama.

Prema mjestu gdje se aktivnost provodi, osim u školi, interes znanstvenika sve je više usmjeren na aktivnosti roditelja u obitelji i zajednici (Smit i sur., 2007; Vellymaly, 2012). Najčešći oblici roditeljske uključenosti u roditeljskom domu su kontrola školskog i izvanškolskog ponašanja od strane roditelja, pomoć pri pisanju zadaća, komunikacija sa školom (Xanthacou i sur., 2013).

Oblici uključenosti mogu se razlikovati obzirom na vrijeme i učestalost održavanja, brojnost, sadržaj, obvezatnost susreta, (ne)posrednost, mjesto, obilježja učenika i formalnost.

Obzirom na vremensku frekvenciju, može se razlikovati kontinuirana uključenost roditelja na već spomenute načine i povremeni susreti radi prisustvovanja nekom školskom događaju, izmjene informacija ili rješavanja akutne problemske situacije. Vremenska dimenzija određuje i period angažmana roditelja, koji zapravo započinje ranije nego samo djetetovo školovanje.

Ukoliko se uzmu u obzir razvojne faze učenika i zahtjevnost nastavnog plana i programa, uključenost roditelja i njihovu suradnju sa školom moguće je sagledati obzirom na ključne prijelazne točke u školovanju (prvi, treći, peti i sedmi razred).

Suradnju je moguće sagledati i obzirom na broj učesnika, pa tako dijelimo suradnju na individualnoj razini i na razini zajednica roditelja, učenika i učitelja.

Obzirom na sadržaj i cilj, uključivanje roditelja može imati podržavajući, informativni, edukacijski, socijalizacijski ili kohezivni karakter.

U odnosu na obveznost, uključenost koja obavezuje učitelja i roditelja normiranim dolascima u školu i onu koja proizlazi iz samog entuzijazma učitelja i roditelja ili politike škole. Kurikulumom planirana suradnja samim prihvaćanjem postaje obavezujuća. Takva bi trebala biti optimum, jer bi se planiranjem na temelju analize stvarnih mogućnosti i potreba pojedinaca, školskih zajednica učenika, roditelja i učitelja te zajednice u kojoj se nalazi škola mogla sustavno razvijati.

U odnosu na posrednost moguće je razlikovati neposrednu uključenost aktivnim sudjelovanjem ili posrednu uključenost predstavnicima u školskim tijelima.

Uz aktivno sudjelovanje i fizičku prisutnost važno je naglasiti uključenost u ostvarenju zajedničkih ciljeva aktivnostima u roditeljskom domu i zajednici. Na tom tragu Grolnick i Slowiaczek (1994) razlikuju bihevioralnu uključenost, koja se odnosi na ponašanje roditelja, dolaske u školu i sudjelovanje u školskim aktivnostima. Takvim ponašanjem roditelj predstavlja model djetetu, ali i učitelju, te se istovremeno informira. Osobna uključenost autorice objašnjavaju stavovima i očekivanjima, izražavanjem brige i interesa što kod djeteta stvara pozitivan osjećaj. Na kraju, intelektualna uključenost odnosi se na izlaganje kognitivno stimulirajućem okružju.

Posebno je značajna uključenost roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Hornby i Witte (2010) ističu da je potrebna posebna pažnja usmjerena na roditelje djece s teškoćama u razvoju u

inkluzivnim osnovnim školama. Pravodobnom i cjelovitom informiranošću i otvorenom komunikacijom moguće je ostvariti takve inkluzivne uvjete koji će biti preventivni, zaštitni faktor razvoja nepoželjnih utjecaja razvojne teškoće. Inkluzija zahtijeva stalan i intenzivan rad i s roditeljima djeteta s teškoćama u razvoju, ali i s roditeljima svih ostalih učenika. Najsnažniji prediktor uključenosti majke djeteta s teškoćama u razvoju upravo je podrška škole (Benson, Karlof, Siperstein, 2008). Kada se radi o roditeljima učenika s teškoćama u razvoju temeljno pozvnavanje teškoće osjetljivost na različitosti učenika i njihovih potreba uvjet su bez kojeg nije moguće razvijati partnerske odnose. Upravo posebni zahtjevi u radu s djecom s teškoćama, ali i u komunikaciji s njihovim roditeljima učitelji navode kao jedan od značajnih stresova. Prema Brackenreedinom (2008) istraživanju nerazumijevanje i neprihvaćanje teškoće, nerealna očekivanja i opravdavanja posebno su zahtjevne situacije za učitelje.

4.2.1 Uključenost roditelja u školske aktivnosti

Roditeljska uključenost u školovanje djeteta najveća je na početku školovanja, a tijekom školovanja mijenja se prema djetetovim potrebama i dobi. Najčešći oblici uključenosti u hrvatskim školama su roditeljski sastanci (Pahić, Miljević-Riđički, Vizek Vidović, 2010; Skočić Mihić, Srića, 2016) i individualni razgovori, a značajno su zastupljene različite svečanosti i izložbe. Od kraja prošlog stoljeća sve su prisutnije zajedničke radionice, izleti i druženja povodom kraja nastavne godine ili obrazovnog ciklusa i slični neformalni sastanci. Povremeno se organiziraju zajedničke radne akcije, sportska druženja, humanitarne akcije i volontiranje roditelja u školi. Roditelji su u školu pozvani na otvorene dane i obljetnice. Uz uključivanje roditelja u aktivosti zajedničkog druženja, upoznavanja i predstavljanja, roditelji u školama mogu biti pozvani kao gosti, eksperti iz različtih stručnih područja ili pomagači u različitim aktivnostima, a pozvani su da s učiteljima ili školskim vijećima donose odluke koje se tiču njihovog djeteta, razrednog odjela ili škole u cjelini. Hrvatska se tu ne razlikuje bitno od ostalih zemalja jugoistočne Europe, u kojima uglavnom prevladavaju tradicionalni i obavezujući oblici suradnje (Kovač Cerović i sur., 2010).

Roditeljski sastanci su formalni sastanci roditelja i škole, koji mogu biti organizirani na razini razrednog odjeljenja i kao takvi su najčešći, na razini više odjeljenja škole kao odgovor na neke specifične potrebe učenika i roditelja ili situacije koje je potrebno razriješiti, a mogu biti organizirani i na nivou cijele škole. Roditeljski sastanci uglavnom su predviđeni godišnjim

programom rada škole, ali mogu se organizirati i tijekom školske godine zbog specifičnih situacija.

Najčešće školu zastupa razrednik. Povremeno se na roditeljske sastanke uključi i predstavnik stručne službe škole, ravnatelj ili neki vanjski suradnik. Uključivanje stručne službe škole i vanjskih suradnika uglavnom je vezano uz edukaciju roditelja, a ravnatelj je pozvan prilikom prvih susreta i upoznavanja, specifičnih situacija u smislu organizacijskih promjena ili razrednih i školskih problema.

Roditeljski sastanci imaju informativan karakter i uglavnom su organizirani u cilju informiranja roditelja o radu razrednog odjela i organizaciji rada škole, odgojno-obrazovnoj situaciji u razrednom odjelu te ostvarenim i planiranim aktivnostima. Također uključuju sadržaje vezane za različite teme koje su značajne za razvojne faze učenika ili zdravstvene aspekte razvoja. U tom smislu imaju i edukativan karakter u cilju podizanja razina roditeljskih kompetencija. Predavanja pripremaju sami učitelji, stručna služba škole ili vanjski predavači (zdravstveni djelatnici, socijalni radnici, predstavnici policije). Rijetko se roditelju prepušta da bude predavač na roditeljskom sastanku bez obzira na stručnost u nekom području.

Obzirom na aktivnu ulogu roditelja na roditeljskim sastancima, ona je uglavnom minimalna. Najčešće učitelji u suradnji sa stručnom službom škole odabiru teme, a sam sastanak je vrlo često vođen dominantno od strane učitelja. Povremeno na roditeljskim sastancima roditelji diskusijom iznose vlastita mišljenja, iskustva, probleme vezane za školski život i rad i predlažu rješenja. U Hrvatskoj roditelji također aktivno sudjeluju prilikom davanja suglasnosti za planiranu terensku nastavu i svaki izlazak izvan škole. Nastavni plan i program nije predmet propitivanja, ali zato roditelji odlučuju o upisu učenika na izborne predmete, izvannastavne aktivnosti, dodatnu i dopunsku nastavu. Na taj način neposredno utječu na planiranje nastavnih aktivnosti kroz godinu. Prvi roditeljski sastanak u nekim školama organizira se još prije početka same školske godine za učenike koji se upisuju u prvi razred. To je dobra praksa škole koja se već na početku školovanja teži približiti novim učenicima i njihovim roditeljima. Osjećaj dobrodošlice i pozitivnog, poticajnog ozračja već u prvim susretima roditelja i škole važan je faktor daljnjem razvoju suradnje (Šteh, Kalin, 2011). Roditelji, posebno oni koji po prvi puta upisuju svoje dijete u školu, puni su pitanja, nedoumica i strahova. Izuzetno je važno da škola u takvim prigodama pokaže svoju otvorenost i razumijevanje za roditelje.

Poseban je i sastanak pri prelasku učenika u peti razred. Tada se često organiziraju roditeljski sastanci sa svim učiteljima razrednog vijeća. Prilika je to da se roditelji upoznaju sa svim učiteljima svoje djece, specifičnostima njihovog predmeta i posebnim zahtjevima koji proizlaze iz naravi samog predmeta ili učiteljskih potreba. Učitelji tada mogu dati i kontakte ili termine individualnih susreta s roditeljima.

Uz prvi razred, koji je značajna promjena u životu djeteta i cijele obitelji, ključne prijelazne točke su još treći, peti i sedmi razred. Obzirom na zahtjevnost nastavnog sadržaja (3. razred), promjenu razrednog učitelja i prelaskom na predmetnu nastavu (5. razred) i ulazak u pubertet učenika (7. razred). Analizom pedagoške dokumentacije (Polovina, Stanišić, 2007) utvrđeno je da su roditelji najčešće prisutni na roditeljskim sastancima i individualnim razgovorima u prvom razredu, a kasnije je trend smanjivanja broja dolazaka. Zanimljivo je da su posjeti školi učestaliji u trećem i sedmom razredu, što može upućivati na potrebu roditelja za podrškom od strane škole i već prije navedenim promjenama.

Isto istraživanje dolazi do podataka da su roditelji djevojčica prisutniji na roditeljskim sastancima, dok su roditelji dječaka prisutniji na individualnim susretima. Također su rjeđi posjeti školi roditelja učenika nižih ocjena i većeg broja neopravdanih izostanaka (Polovina, Stanišić, 2007).

Individualni susreti uglavnom su organizirani kao informativni razgovori roditelja i učitelja. U takvim susretima roditelj dobiva informacije o uspjehu svog djeteta u savladavanju nastavnog sadržaja, o njegovom ponašanju na satu i tijekom ostalih školskih aktivnosti, o njegovom položaju u grupi vršnjaka. Individualni susreti povremeno organiziraju i predstavnici stručne službe radi specifičnih potreba učenika. Kada se radi o učenicima s teškoćama u razvoju, uz dobivanje informacija o napredovanju učenika roditeljima se na individualnim susretima predstavlja plan rada s učenikom na specifičnim teškoćama, a roditeljima se daju upute za rad s učenikom kod kuće. Roditelji potpisuju prezentirani plan rada kao potvrdu o informiranosti. Individualni razgovori su susreti koji omogućuju i roditelju, ali i učitelju, više prostora i vremena za upoznavanje i stvaranje ozračja uvažavanja, koje je temelj razvoja suradnje. Povremeno se individualni sastanci sazivaju reaktivno radi rješavanja specifičnih i neočekivanih događaja, promjena u ponašanju ili novina u životu učenika.

Individualni razgovori uz informativna obilježja imaju i značajna savjetodavna obilježja. I informiranost i savjetovanje za rad s djetetom u cilju razvoja partnerskih odnosa trebali bi imati dvosmjerni karakter. Upravo tako postavljeni odnosi zahtijevaju osposobljenost učitelja za vođenje razgovora i davanje savjetodavne pomoći i podrške, za što su oni nedostatno educirani (Ljubetić, Zadro, 2009; Brooks, 2004).

Svečanosti i izložbe su prilike za prezentaciju dječjeg rada i stvaralaštva. Roditelji uglavnom imaju pasivnu ulogu promatrača, iako se praksa škola polako mijenja. U tom smislu škole uključuju roditelje kao pomagače, a vrlo rijetko kao aktere u radnji. Svaki uspjeh djeteta roditelji doživljavaju izrazito poticajno i podržavajuće pa se prostor pripremanja i izvođenja svečanosti otvara kao mogućnost većeg angažmana roditelja, a time i razvoja suradničkih, partnerskih odnosa.

Poseban oblik suradnje je sudjelovanje roditelja u školskim tijelima odlučivanja. Na razini društva uz propise koji nalažu školama uključivanje roditelja u procese odlučivanja, važno je razvijati takvu kulturu u kojoj će se demokratska razvijenost shvaćati kao komplementarni odnos prava, sloboda i odgovornosti. U Republici Hrvatskoj uključenost roditelja u školske procese odlučivanja osigurana je imenovanjem predstavnika roditelja u Školski odbor i u Vijeće roditelja koje čine predstavnici svih razrednih odjeljenja (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, čl. 119, čl. 137).

Vijeća roditelja čine predstavnici roditelja svih školskih odjeljenja. Njihova uloga je zakonski propisana, a kao tijelo podrške školi imaju ih sve škole jugoistočne Europe (Kovač Cerović i sur., 2010). Njihova uloga je posrednička i savjetodavna, a samo funkcioniranje nije do kraja definirano. Tako njihov angažman ovisi o vlastitoj motiviranosti, slobodnom vremenu i zaokupljenosti. Često prijenos informacija od strane ostalih roditelja i prema njima nije dovoljno jasan. Povremeno predstavnici roditelja u Vijeću roditelja iznose vlastite stavove i traže rješenja vlastitih potreba, a nisu predstavnici roditelja koji su ih delegirali. Čak polovica roditelja ima problem u komunikaciji sa svojim predstavnicima (Pavlović Breneselović, 2014). Bilo bi uputno da se na roditeljskim sastancima analiziraju potrebe i mogući problemi koji bi se onda artikulirali prema Vijeću roditelja kako bi onda mogli aktivno sudjelovati u kreiranju kvalitnije školske organizacije, školskog kurikuluma i opće politike škole. Pitanje razrednih delegata zanimljivo je i obzirom na obilježja roditelja. Uglavnom se radi o obrazovanijim roditeljima (Pahić, Miljević-Riđički, Vizek Vidović, 2010), iako i roditelji s nižom razinom

obrazovanja kroz Vijeće roditelja pronalaze svoj način izražavanja neslaganja ili postavljanja zahtjeva pred školu. Neki roditelji teže ulaskom u Vijeće roditelja riješiti osobne probleme sebe i svog djeteta. Iako i pojedinačni problemi mogu predstavljati poticaj za globalno promišljanje, uloga Vijeća nije samo reaktivna, već upravo suprotno. Svojom proaktivnošću škola bi s Vijećem roditelja trebala dobiti mogućnost sagledavanja pozicije roditelja, razumijevanja roditeljskih stavova i potreba, ali i rješenja koja mogu obogatiti svakodnevnu školsku rutinu.

Roditelji također daju prijedloge i mišljenja o školskom kurikulumu. Posebno je pitanje zdravstvenog i građanskog odgoja koji je školama propisan kurikulumom, a koji ponekad nije u suglasju s roditeljskim vrijednosnim sustavom. U posljednje vrijeme sve su glasniji prigovori roditelja na neke aspekte odgoja i obrazovanja koje škola promovira, a roditelji nisu u cijelosti skloni prihvatiti. Svjetonazorska i vjerska pitanja, interpretacija povijesnih događaja, obaveza cijepljenja prilikom upisa obaveznog osnovnog obrazovanja samo su neka od pitanja koja izazivaju nesuglasje roditelja i škole.

Predstavnik roditelja u školskom odboru sudjeluje svojim glasom u svim aspektima upravljanja rada škole. On daje mišljenje o školskom kurikulumu, analizira financijsko poslovanje škole, daje svoj glas prilikom zapošljavanja i sudjeluje u izboru ravnatelja škole. Izbor ravnatelja škole pripada području koje roditeljima daje mogućnost da upravo oni budu presudan čimbenik. Roditelji u Vijeću roditelja, kao predstavnici razredne zajednice, glasuju prilikom izbora ravnatelja. Vrlo često ta je odluka osobna, a ne posljedica dogovora u razrednom odjelu (Pavlović Breneselović, 2014), što dovodi u pitanje motive prilikom glasovanja.

Suradnja se ne ostvaruje samo prethodno navedenim prepoznatljivim i tradicijom ukorijenjenim oblicima. Upravo takvi oblici mogu biti isključivi prema pojedinim kategorijama roditelja i samim time neki roditelji mogu biti prepoznati kao nesuradljivi. Ako analiziramo heterogenost roditeljske populacije, onda je lako uočiti da se oblici suradnje nužno moraju prilagođavati mogućnostima i obilježjima obitelji kojoj se suradnja nudi. To pak s druge strane ne znači da se treba odustati od već poznatih i uspješnih oblika, već da se svaki taj oblik može i mora modificirati i prilagođavati trenutnim uvjetima. U američkim školama, za razliku od hrvatskih, prisutni su susreti učitelja i roditelja u obiteljskom domu (tzv. posjeti) i snažnija je prisutnost u raznim vrstama volontiranja u školi. Škole prečesto zanemaruju roditelje kao resurse, u smislu njihove profesionalne stručnosti, koje su spremni dati na raspolaganje školi. Učitelji i škola trebali bi s više pažnje prepoznavati, pozivati i uključivati roditelje obzirom na njihova

specifična znanja, vještine i spremnost ulaganja. Upravo pravilan pristup roditelju i prepoznavanje njegovih kvaliteta, ali i razloga suzdržanosti, trebali bi biti prvi koraci pri uključivanju. Jednoobrazan pristup i očekivanja nisu dostatni za poziv roditelja na uključivanje.

Društvo i škola današnjice odlikuju se brojnim novim oblicima komunikacije i suradnje koji do nedavno nisu bili ni mogući ni prepoznati. Oblici koji imaju sva obilježja suradnje ne moraju biti definirani stalnim susretima, uključivanjem u školske aktivnosti ili učenjem roditelja s djecom. Zato se pristupajući razvoju suradničkih odnosa moraju uzeti u obzir obiteljski kontekst, kultura škole i djetetova obilježja i potrebe.

4.2.2 Uključenost roditelja u školovanje djece u obiteljskom domu

Uključenost roditelja u obiteljskom domu odnosi se na sva ulaganja koja roditelji poduzimaju u svrhu boljeg školskog uspjeha, socijalizacije svog djeteta, ali i na kvalitetu obrazovanja. Roditelji uz sudjelovanje u aktivnostima koje za njih organizira škola značajno doprinose školskom uspjehu kroz sam životni stil, ulaganja, organizaciju životnog prostora i očekivanja. Čimbenici koji utječu na uspješnost učenika su raznoliki, od same svakodnevne rutine i razgovora, obiteljskog ozračja i poticanja osobnog i akademskog rasta. Obiteljsko okružje utječe na razvoj stavova, vrijednosti i ponašanja što predstavljaju temelj intelektualnog i društvenog razvoja i kao takvi omogućavaju uspješno školovanje.

Prostorna i vremenska organizacija i materijalni uvjeti, kao i ulaganja u brojne obrazovne resurse, roditelji osiguravaju uvjete za učenje, svojim aspiracijama i vlastitim kognitivnim kapitalom djeluju motivirajuće na svoju djecu (Afolabi i sur., 2016), a sigurnim i poticajnim okružjem te životnim stilom i vrijednostima predstavljaju model svojoj djeci (Smit i sur., 2007). Struktura i podrška koju roditelj osigurava u kući prediktor su djetetovog školskog uspjeha (Weiss i sur., 2009). Osiguravanjem stimulirajućeg okružja omogućuje se djeci da budu izložena poticajima za kognitivni razvoj, a jezično izražavanje ima dalekosežne posljedice na djetetov kognitivni i lingvistički razvoj. Seginer (2006) je u svojoj analizi znanstvenih istraživanja zaključila da uključenost roditelja u aktivnostima kod kuće pozitivno utječe na čitalačka i matematička postignuća. Uključenost u školovanje djeteta u obiteljskom domu ovisi o brojnim čimbenicima kvalitete života roditelja i njihovih ulaganja, a znanstvenici je uglavnom klasificiraju prema aktivnostima koje poduzimaju, uređenjem poticajnog okružja i razvojem pozitivnih stavova prema znanju i školovanju.

Aktivnosti su:

- pomoć pri zadaći (Strickland, 2015; Epstein, 1992; Hoover-Dempsey i sur., 2001; Rogers i sur., 2009),
- preispitivanje strategija učenja (Hoover-Dempsey i sur., 2001; Adams, Ryan, 2005; Emerson i sur., 2012),
- razvijanje strategija za rješavanje problema i razvoj samostalnosti (Emerson i sur., 2012),
- provođenje kvalitetnog vremena s djetetom (Hoover-Dempsey i sur., 2001; Thuba i sur., 2017),
- posjet edukativnim institucijama,
- nadziranje školovanja (Adams, Ryan, 2005).

Organizacija okružja u kući i zajednici:

- struktura prostora i vremena u kući za školske obaveze (Hoover-Dempsey i sur., 2001),
- stvaranje veza između školskih sadržaja i svakodnevnog života (Emerson i sur., 2012; VanVoorhis, 2013),
- poticajno okružje (Weiss i sur., 2009),
- nadzor aktivnosti izvan škole (Sui-Chu, Willms, 1996; Adams, Ryan, 2005).

Razvoj pozitivnih stavova:

- komunikacija o školi (Srickland, 2015),
- podjela težnji i aspiracija,
- iznošenje svojih očekivanja o školovanju (Emerson i sur., 2012),
- isticanje visokih očekivanja za budućnost (Emerson i sur., 2012).

Gledajući uže, na aktivnosti koje se odnose na samo učenje, Vellymaly (2012) je izdvojio deset strategija: razgovor o budućnosti, razgovor o školskim aktivnostima, prepoznavanje problema u učenju u školi, prepoznavanje problema u učenju u domu, pomoć pri zadaći, uvid u zadaću, pripremanje za ispit, motivacija, vremenska ograničenja i prepoznavanje obrazaca učenja.

Domaća zadaća roditeljima, učenicima i školi omogućuje interakciju (Xanthacou i sur., 2013), koja za učitelja znači mogućnost uputiti roditelja na pravilan pristup prilikom izvršavanja zadaće. Kroz odrađenu zadaću učitelji mogu uočiti koliki je i kakav angažman roditelja kod kuće te s njima o djetetovom učenju i roditeljskoj podršci razgovarati. Ipak, u zadnje vrijeme postavljaju se mnoga pitanja o postavljanju zadaća (Núñez i sur., 2019) i njenoj smislenosti. Tako su na jednom kraju roditelji koji ne žele imati brigu oko zadaće i smatraju to učiteljskim poslom i djetetovom odgovornošću, a na drugom su kraju tzv. helikopter roditelji koji nadziru i učestvuju u svim djetetovim aktivnostima, pa i u pisanju zadaće, i onda kada je to nepotrebno (Vatterott, 2009). Pojedini roditelji zadaću vide kao dodatno nametanje obaveza (Pavlović Breneselović, 2013) ili se ne osjećaju sigurni u pomoći djetetu prilikom pisanja zadaća, i to zato što smatraju da ne poznaju nove pristupe i metode učenja ili ne razumiju zadano (Peters i sur., 2008). Neki roditelji posao oko zadaće doživljavaju stresnim i nepotrebnim (Katz, Buzukashvili, Feingold, 2012), smatraju da je zadaća koja ih uključuje dodatni zahtjev škole i da je zadaća isključivo obaveza učenika. Zato je važno roditeljima objasniti svrhu zadaće, njezine pozitivne efekte i načine na koje roditelj može pomoći djetetu, a pri zadavanju zadaće učitelj mora voditi računa koji je cilj zadaće, kome ju upućuje i koje su realne mogućnosti izvršenja zadanog. Neki roditelji u zadaći vide brojne prilike za kvalitetno zajedničko provedeno vrijeme. Zadaćom se omogućava roditeljima da kroz aktivnosti djeteta u domu budu upoznati sa sadržajem učenja, uoče načine kako dijete pristupa obavezama i kakvo je u njihovom rješavanju. Roditeljima i djetetu zadaća može biti poticaj za razgovor i zajedničku aktivnost. Uključivanjem u učenikovu školsku zadaću roditelji mogu, osim pomagati pri rješavanju konkretnih zadataka, osigurati razumijevanje zadaće, povezati zadatke s ostalim učenikovim znanjima i vještinama, imati priliku razgovarati s djecom i učiteljima o strategijama učenja, osigurati psihološke i fizičke preduvjete učenja i njegovu organizaciju, imati uvid u djetetov rad i na njega adekvatno i pravovremeno reagirati, generalno pomagati u razvijanju vještina i efikasnih ponašanja pri postizanju zadanih ciljeva (Hoover-Dempsey i sur., 2001, prema Walker, Hoover-Dempsey, Whetsel, Green, 2004). U svojem istraživanju Rogers i suradnici (2009) nalaze da roditeljsko uključivanje u pisanje zadaće ima pozitivan učinak na skali od neznatnog do potpunog, ali i da je povezano s nižim akademskim uspjehom.

Roditeljski pristup zadaći može imati podržavajući karakter i tada potiče djetetovu motivaciju i uspješnost, ali može biti kontrolirajući kada ima negativne efekte. Uloga roditelja pri

obavljanju zadaće može biti nadziruća, potičuća i ohrabrujuća, kako bi djetetu pružila osjećaj samostalnosti i uspjeha, ali roditelj može u nekim aktivnostima sudjelovati i time ostvariti dodatnu kvalitetu odnosa s djetetom. Učeničko ulaganje u zadaću u najvećoj je mjeri ovisno o roditeljima i školi (Núñez i sur., 2019), koji su najodgovorniji za motivaciju i uloženi napor. Kada je roditelj uključen u djetetovu zadaću, on potiče učenje, razvija strategije organizacije vremena i rješavanja problema.

Pitanjem motiva uključenosti u djetetovu zadaću posebno su se bavili Hoover-Dempsey i Sandler (1997) te zaključili da se razlozi uključivanja roditelja temelje na osobnim uvjerenjima i očekivanjima, odnosno na roditeljskoj procjeni vlastite uloge, procijenjenoj vrijednosti znanja, svrhe i ciljeva domaće zadaće. Kao najčešće razloge uključivanja navode:

- osjećaj obaveze; vjeruju da trebaju biti uključeni
- poticanje uspješnosti; vjeruju da će njihovo uključivanje pozitivno utjecati na dijete
- poziv za uključivanje, posebno ako je od strane djeteta (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997).

Uključenost roditelja pri izvršenju domaće zadaće ovisi i o dobi učenika, roditeljskom obrazovnom statusu i vremenu koje mu stoji na raspolaganju (Vatterott, 2009).

Poseban, interaktivni oblik zadaće predlaže Epstein (1992) pod nazivom TIPS (*Teachers Involve Parents in Schoolwork*). Epstein smatra da su takvim zadavanjem zadaće roditelji istovremeno i uključeni i informirani o djetetovim školskim aktivnostima, a učenici su uspješniji u školi. Istovremeno zadaća postaje odgovornost učenika jer se od njih traži da podijele svoja znanja, razmišljanja i ideje s obitelji, a ne da ih roditelji poučavaju. Epstein takve zadaće predlaže nekoliko puta tjedno ili mjesečno i zapravo se radi o malim projektima koje poduzimaju učenici, uz pomoć roditelja, a na zahtjev škole. Tako objedinjene imamo sve tri strane partnerskog odnosa, usmjerene istom ishodu, s učenikom u poziciji odgovornog subjekta.

Upravo rad na školskim projektima kao oblik roditeljskog uključivanja u učenje i školovanje djece prepoznaju Peters i sur. (2008), a osim pisanja zadaća i rada na projektima, navode još izradu stvari, čitanje, bavljenje sportom, kuhanje ili crtanje.

Iako je prostor uključivanja roditelja prilikom pisanja zadaća roditeljima učenika s teškoćama u razvoju jednak onom roditelja učenika tipičnog razvoja, on odražava i neke specifičnosti.

Učenici s teškoćama u razvoju trebali bi imati zadaću usklađenu sa svojim individualiziranim odgojno-obrazovnim programom, što se često ne događa. Ona bi trebala motivirati učenika i biti ciljano usmjerena. Upravo u motivaciji učenika za dodatni rad kod kuće može nastati problem, što uzrokuje stres učenicima, ali i njihovim roditeljima, te tako utječe na cjelokupno obiteljsko ozračje (Katz i sur., 2012). U odnosu na uključenost, roditelji djece s teškoćama u razvoju češće se uključuju od roditelja djece tipičnog razvoja, a vrijeme za izradu zadaće značajno je duže (Vrkić Dimić i sur., 2017). Zadaća daje mogućnost komunikacije o danu koji je prošao, djetetovim iskustvima u školi, ponašanju, ali jednako tako i uvid roditelja o napretku učenika i njegovim načinima savladavanja problema, stupnju samostalnosti i mogućoj podršci. Zadaća bi trebala biti dobro izbalansirana, a roditelji i učitelji bi trebali raspraviti o njenoj učinkovitosti i efektima. Prevelika ili prezahtjevna zadaća može djelovati destimulirajuće i izazvati konflikte roditelja i djeteta. Upravo roditelji učenika s teškoćama u razvoju u odnosu na one tipičnog razvoja izražavaju nezadovoljstvo količinom zadaće (Vrkić Dimić i sur., 2017), a kada se radi o poremećajima u ponašanju djeteta ti konflikti ozbiljno narušavaju odnose u obitelji.

Čitanje je jedna od elementarnih aktivnosti tijekom školovanja. Važno je za poticaj pismenosti i kulturu izražavanja i komuniciranja, razvija se govor, mašta, logičko i kritičko mišljenje. Sjedinjuje znanje, iskustvo i emocije. „Čitalačka pismenost je razumijevanje, korištenje, promišljanje i angažman u pisanim tekstovima radi postizanja osobnih ciljeva, razvoja vlastita znanja i potencijala te aktivnog sudjelovanja u društvu“ (Pisa istraživanje 2009, prema Braš, Roth, Markočić Dekanić, Markuš, Gregurović, 2010) i kao takva uvjet je i osobnog i drušvenog uspjeha.

Čitanje u roditeljskom domu poseban je prije samog školovanja značajno je za izgrađivanje djetetovih stavova i vrijednosti knjige i pismenosti, njegovog habitusa (Bourdieu, 1986), ali i njegovih kasnijih obrazovnih postignuća (Kloosterman i sur. 2010 i Melhuish i sur. 2008, prema Hemmerechts, Agirdag, Kavadias, 2017). Važnost čitanja roditelj će naglasiti već samim svojim odnosom prema knjigama i kulturom čitanja, ali i izloženosti djeteta knjigama i posjetima knjižnici. Aktivnosti koje su u svom istraživanju ranog poticaja čitanja u obitelji izdvojili Hemmerechts, Agirdag, Kavadias, (2017) su čitanje, pričanje priča, pjevanje pjesmica, igranje s ABC igračkama, igranje igara riječima, pisanje slova ili riječi i čitanje znakova i etiketa. Navike čitanja i vrijednosti se usvajaju još prije polaska u školu, a tijekom školovanja

razvijaju se i potiču. Poticanje čitanja značajno utječe na djetetove obrazovne ishode tijekom školovanja (Begum, 2007 i Lynch, Anderson, Anderson i Shapiro, 2006, prema Hemmerechts, Agirdag, Kavadias, 2017). Jednako kako u roditeljskom domu, tako i u školi. Roditelji uz uključivanje u čitalačke aktivnosti u školi svojim izborom knjiga, razgovorom o pročitanom i pokazivanjem interesa za djetetov izbor imaju mogućnost biti aktivno uključeni u dječje odrastanje i školovanje. Trend čitanja stalno se smanjuje[13] a sve više se raspravlja o različitom doživljaju i utjecaju čitanja klasičnih i e-knjiga, kao i o „postčitateljskim generacijama kao posljedica što književnost više nije oruđe kojim dominantna kultura priča priče“ (Pavičić, 2013,9).

Za učenike s teškoćama u razvoju čitanje predstavlja i izvor zadovoljstva i frustracije. Njihovo čitanje često je otežano njihovim ograničenjima. Da se prilikom poticanja čitanja ne bi izazvala frustracija i sram važno je da i roditelji i učitelji prepoznaju i dogovore koji su najbolji načini da djetetu omoguće razvoj čitalačke vještine i navike, a ne da ga u tome spriječe. Ovisno o vrsti teškoće prilagodba može biti u sadržaju, veličini i izboru fonta, strukturi rečenice, opremljenosti knjige. Za učenike s oštećenjima vida predviđene su audio knjige ili knjige na Brailleovom pismu.

Matematičko i prirodoslovno znanje, jednako kao i znanje jezika, povezano je sa svakodnevnim životom učenika. Roditelji bi zajedno s učiteljima upravo u tom području mogli biti veza akademskog učenja i primjene znanja. Ipak, posebno se ističe niska funkcionalnost naučenih i zadaćama izvježbanih znanja. Istovremeno, povećanjem razreda i zahtjevnošću sadržaja učenicima interes za matematiku i prirodoslovlje postaje sve niži, a roditelji bivaju sve isključeniji jer ni sami nisu dovoljno kompetentni pomoći. Najnoviji podaci PISA[14] (2018) istraživanja ukazuju da učenici različitih zemelja postižu različitu razinu matematičkih znanja,

---

[13] „ Gotovo 40% hrvatskih učenika (petnaestogodišnjaka) nikad ne čita iz zadovoljstva. Četvrtina učenika iz zadovoljstva čita 30 minuta dnevno ili manje, dok je učenika koji čitaju između 30 minuta i sat vremena dnevno 17%. Nešto više od trećine učenika čita knjige u tiskanom obliku, oko petine učenika čita knjige u digitalnom obliku, dok ih 15% čita podjednako u oba formata“ (Markočić Dekanić, Gregurović, Batur, Fulgosi, 2019, 13).

[14] Pisa 2018 600 000 učenika sudjelovalo je u istraživanju PISA 2018, koji predstavljaju oko 32 milijuna petnaestogodišnjaka u školama u 79 zemalja i ekonomija sudionica. U Hrvatskoj je u istraživanju sudjelovalo 6609 učenika iz 183 škola, koji predstavljaju 35 462 petnaestogodišnjih učenika (89% ukupne populacije petnaestogodišnjaka). Hrvatski učenici ostvarili su ispodprosječne rezultate u matematici i prirodoslovlju, a socioekonomski status prediktor je boljih postignuća i u matematici i u prirodoslovlju. Dječaci su u matematici značajno bolji od djevojčica, dok u prirodoslovlju nema značajne razlike u odnosu na spol. (OECD, Rsults from PISA, 2018).

a razlozi su podijeljeni između obitelji, vrijednosti društva i nastave matematike (Pavlin-Bernardić, 2010). Matematički zadaci stvaraju temelj kasnijim zahtjevnijim matematičkim temama, a zadaća u matematici pomaže usvajanju algoritama i uvježbavanju. Ipak, sama matematika, kao i ostale prirodne znanosti, trebala bi imati svoje oživotvorenje i smislenost u svakodnevnim aktivnostima. Upravo je tu veza s funkcionalnošću u kojoj roditelji mogu biti partneri učiteljima i biti uključeni u svakodnevni rad svojih učenika. Kao i u svakom drugom učenju, roditelji će učenike podržati svojim stavom i motiviranošću, organizacijom vremena i prostora u domu, zainteresiranošću i uključenošću. Učenici hrvatskih osnovnih škola matematiku uglavnom uče zbog ocjene, a tek njih 15 % zbog zanimljivosti (Benček, Marenić, 2006), što upućuje na potrebne promjene u samoj školi, ali i poticaju od strane roditelja. Škola zajedno s roditeljima može imati utjecaj na samu motivaciju, a školski sistem pomicanjem fokusa s ocjene na znanje može utjecati i na promjenu percepcije učenja matematike. Način podrške, vjerovanja i očekivanja roditelja u velikoj mjeri mogu utjecati na uspjeh učenika u matematici (Sheldon, Epstein, 2004). Kako bi roditelji bili adekvatna i pravovremena podrška nužna je izmjena informacija s učiteljima i njihove upute. Domaće zadaće, uz samo izvježbavanje naučenog, mogu biti poticaj za istraživanje, otkrivanje matematičke i prirodoslovne prisutnosti, diskusije i zajedničke aktivnosti. Važno je da sadržaj bude zanimljiv, smislen i primjenjiv. Iako je matematika posebno zahtjevna za povezivanje roditelja i škole, i prirodoslovlje, koje daje šire mogućnosti, jednako se svrstava u zahtjevno područje u čijem učenju mnogi roditelji ne sudjeluju. Već samo izlaganje djeteta STEM sadržajima; osiguravanjem zanimljive literature, uključivanjem u istraživanja, razgovori, zajednički hobiji, odlasci u prirodu, na izložbe i događanja mogu potaknuti učenike i na veći interes, samoistraživanje i bolji školski uspjeh. Interes za STEM[15] područje postaje veći, pa tako i roditelji više teže uključivanju učenika u razne radionice, dok njihov interes u kući još uvijek nije dostatan. Poticaj za uključivanje roditelja dolazi i iz brojnih udruga za popularizaciju znanosti, ali bi škole, kao nositelji procesa odgoja i obrazovanja, trebale biti aktivnije uključene u promjene[16].

---

[15] STEM je skraćenica od Science, Technology, Engineering i Mathematics

[16] Izvrstan primjer suradnje roditelja i škole u hrvatskim školama na području matematike su Večeri matematike u kojima se matematički zadaci rješavaju na zabavan i edukativan način u zajedničkoj aktivnosti roditelja i učenika. Pri tome, uz matematiku, roditelji i učenici se s učiteljima neformalno druže, razgovaraju i upoznaju se na drugačiji način što im daje priliku kvalitetnijeg razvoja odnosa.

McClure i suradnici (2017) uočavaju potrebu za učenjem u STEM području koju razrađuju u okviru Bronfenbrennerove teorije i svakom sustavu daju ulogu kako bi kao uigran sistem i sustav vrijednosti utjecaj na dijete/učenika bio učinkovit. Prilikom poticaja učenja matematike, prirodnih predmeta, ali i čitalačke pismenosti, roditelji bi trebali osvijestiti vlastita očekivanja i djetetova obilježja. Očekivanja roditelja od dječaka i djevojčica razlikuju se zbog stereotipa o njihovim ulogama, pri čemu dječake smatraju talentiranijima i uspješnijima, što onda ima utjecaj na uspješnost u učenju (Gunderson i sur., 2012).

Za učenike s teškoćama upravo je matematika nekada posebno zahtjevna i teško savladiva bez pomoći roditelja. Kako su i samim roditeljima mnogi matematički pojmovi i algoritmi nepoznati ili odbojni, učenicima su matematički zadaci još teži i zahtjevniji. S druge strane, matematičke operacije i problemi životna su svakodnevica. Učitelj, osim u kreiranju nastavnog procesa, poticanju i ohrabrivanju, mora s osobitom pažnjom dozirati zadatke i prilagođavati ih mogućnostima učenika. S druge strane, očekivanja roditelja su važna i kod učenika s teškoćama u razvoju. Iako je njihov rad kod kuće više usmjeren na memoriranje, kako bi u školi bili uspješniji, upravo je na ovim roditeljima zadatak da zajedno s učiteljima pomognu učeniku razvijati koncepte kako učiti i kako znanje primijeniti. Često se roditelji ohrabruju upravo naučenim sadržajem, iako iza njega ne stoji razumijevanje. Takvi roditelji i sami povjeruju da „učenik zna i da je sve naučio“. Zajedničkim radom roditelja i učitelja, postavljanjem zahtjeva pred učenika koji će biti poticajan, ali savladiv, učenik s teškoćama u razvoju može realizirati svoje potencijale i osjetiti se uspješnim, a svoje znanje doživjeti smislenim. Upravo otpor prema učenju u jednom je dijelu posljedica nerazumijevanja i osjećaja neuspjeha.

4.2.3 Uključenost roditelja u školovanje djece u zajednici

Mnoge formalne i neformalne zajednice roditelja partneri su u školovanju svoje djece. Jedna od njihovih funkcija je pružanje podrške u smislu jačanja osobnih kompetencija. Međutim, programi podrške roditeljima često radi brojnih razloga nisu dosljedni ni održivi. Osim toga, ne postoji sustavni plan edukacije roditelja, a programi koji se provode često nisu dostupni svima, nisu praćeni ni evaluirani (ERF, 2016). Roditelji često ističu da potrebnu podršku institucija ne dobivaju. Nezadovoljstvo još više proizlazi iz osjećaja da u državnim institucijama postoji premalo suosjećanja i dvosmjerne komunikacije, a da se razgovori vode po unaprijed definiranom redoslijedu pitanja bez stvarnog interesa (Guralnick, 2005). Uz navedenu, a

neostvarenu podršku, roditelji ističu problem poznavanja i realizacije svojih prava, kao i nedovoljnu informiranost.

Izvanškolska podrška roditeljima tijekom školovanja djeteta s teškoćama u razvoju, uz institucionalnu, u velikoj je mjeri usmjerena na roditeljske udruge. Udruge okupljaju roditelje različitih interesa i potreba i pokušavaju odgovoriti na njihove specifične zahtjeve. Roditelji djece sličnih teškoća udruženi u udruge omogućavaju dostupnost informacija, pravne savjete, podršku i upute. Iako je prepoznata potreba roditelja za podrškom i podjelom iskustva s roditeljima sličnih problema, tek 1 % ispitanika iz UNICEF-ova istraživanja za Hrvatsku (Pećnik, 2013) sudjeluje u grupama za podršku, koje najčešće organiziraju roditeljske udruge. Zajednice roditelja okupljene oko zajedničkog interesa ili aktivnosti mogu biti snažna podrška roditeljima na različite načine.

Roditelji djece s teškoćama prije od ostalih roditelja uključuju se u rad udruga, ali primarno radi pomoći djetetu, a ne zbog osnaživanja svojih roditeljskih kompetencija (Pećnik, 2013). Ipak, kada se radi o majkama učenika s teškoćama iz autističnog spektra, prema istraživanju Chee i Keong Chua (2015), dobrodošla je podrška roditelja djece sa sličnim teškoćama. Također, roditelji udruženi u udruge mogu se snažnije zalagati za svoja prava, kao i za prava svoje djece. Problem s udrugama nastaje zbog nedovoljno jasno propisanih standarda kvalitete koji roditeljima pružaju usluge. Mogućnosti suradnje škole s nevladinim organizacijama su brojne, ali za njih je potrebna otvorenost i spremnost škole, ali i svakog pojedinog učitelja.

Osim preko institucija i udruga, roditelji djece s teškoćama u razvoju podršku traže u obiteljskom krugu, ali i roditeljima sličnih iskustava. Podrška obitelji i prijatelja je značajna i potrebna svim roditeljima, a posebno roditeljima djece s teškoćama u razvoju. Zbog velikih zahtjeva škole i osobne niske procjene samoefikasnosti, roditelji neće biti spremni na suradnju bez podrške obiteljske mreže, prijatelja ili udruga (Ferguson, 2008). Ipak, upravo ponekad od očekivano bliskog kruga roditelji ne dobiju podršku i osjećaju se izloženi kritičkoj procjeni vlastitih kompetencija. Poneki se i sami udaljavaju zbog osjećaja srama i neuspjeha. Kada postoji podrška bliskih osoba, ona predstavlja značajan zaštitni faktor stresu roditelja (Milić Babić, Laklija, 2013).

Posebno su interesantne neformalne skupine roditelja koje se organiziraju radi zajedničkih interesa ili problema ili reaktivno u pojedinim situacijama. Roditelji organiziraju skupine na

društvenim mrežama na razini razrednog odjela, unutar školske ili lokalne zajednice. Ukoliko u njih nisu uključeni učitelji ili drugi predstavnici škole ne može se govoriti o suradnji iako i dalje je prisutna uključenost. Zato je važno da informacije koje se dijele u skupinama budu točne i cjelovite. O neformalnim grupama roditelja i njihovom aktivizmu gotovo da ne postoji znanstvenih radova. Roditelje se analizira u formalnim skupinama od strane škole (Pahić, Miljević-Riđički, Vizek Vidović, 2010), grupama za samopomoć, mrežnim društvenim grupama, ali o povremenim, neformalnim okupljanjima oko zajedničkog interesa ili problema nema znanstvenih nalaza.

Uz društvene mreže, danas se ne mogu zanemariti ni digitalne socijalne mreže. U globaliziranom i umreženom svijetu sve više roditelja traži informacije na mrežnim stranicama. Čak 83 % roditelja djece s genetičkim dijagnozama iz istraživanja Skinner i Schaffer (2006) na internetu je potražilo informacije o obilježjima teškoće, tretmanu, podršci i prognozi. Treba naglasiti da je istraživanje provedeno prije i više od desetljeća, tako da bi sada rezultati vjerojatno bili još veći. Roditelji na forumima mogu izmjenjivati iskustva i dobiti informacije o školi, školovanju, učiteljima i svi ostalim za roditelje važnim temama. Osim toga, formiranjem profila, osoba odbija ili prihvaća druge zainteresirane i istovremeno ima u vidu ostale sudionike i njihove izbore (Boyd, Ellison, 2007). Sve više je prisutno i prisustvovanje videokonferencijama s mogućnošću informiranja od strane stručnjaka, kao i poticaji za osobni razvoj (Zaidman-Zait, Jamieson, 2007). Uz informacije, virtualna podrška može roditelje emotivno osnažiti i dati im osjećaj da nisu sami.

Pozitivna strana virtualne podrške je što je dostupna i roditeljima iz udaljenijih, ruralnih područja, kao i onima koji zbog djetetove teškoće teško napuštaju dom, i što se mogu kontaktirati roditelji djece sa specifičnim, sličnim teškoćama, kojih nema u blizini (Skinner, Schaffer, 2006). S druge strane, brojne su negativnosti za roditelje, od neprovjerenih i netočnih informacija pa do zlonamjernih komentara i neugodnosti.

Učitelji i škole bi trebali biti svjesni sve veće prisutnosti i utjecaja virtualnog prostora i iskoristiti ga kako za pomoć pri školovanju, tako do poticaja uključenosti roditelja i učvršćivanja suradnje. Istovremeno mrežne stranice i njima mogu biti izvor informacije o roditeljskim interesima i potrebama. Kao i u realnom svijetu, važno je da odnosi i u virtualnom budu korektni, temeljeni na istim partnerskim principima i u zajedničkom interesu. Značaj

internetskih stranica za roditelje i školu još uvijek nije dovoljno prepoznat, a već se razvijaju nove i drugačije, još brže, umreženije i individualiziranije platforme komuniciranja.

4.3 Razvoj programa za poticanje uključenosti roditelja u sustav redovne škole

Razvoj ekološke perspektive i holističkog pristupa u inkluzivnim školama ovog stoljeća mijenja odnos škole, roditelja i zajednice u smjeru zajedničkih aktivnosti koje su uz usmjerenost na dijete sve više usmjerene na obitelj. Na taj način uključivanje roditelja mora biti dio šireg društvenog konteksta, a škola ne može biti jedina koja će o tome skrbiti. Današnji pristup uključivanja roditelja ovisi o samoj školi i njenim učiteljima, kao i roditeljima, pojedincima u individualnoj borbi za svoje dijete. Pojedinačni i nesustavni pristupi vode k različitim oblicima i razinama uključenosti, ali ne postoji ni standard, ni razrađeni protokoli. Roditelji sličnih obilježja u različitim školama uključeni su na različitim razinama i na različite načine. Škole se razlikuju na način kako informiraju i uključuju roditelje (Epstein, Dauber, 1991), te na koje načine potiču, osnažuju i razvijaju programe roditeljske uključenosti. Škole, svaka za sebe, kreiraju vlastite, interne protokole i pravila za uključivanje roditelja. Uz uhodane prakse, svaki iskorak je uglavnom posljedica entuzijastičnih pojedinaca. Brojni su primjeri dobre prakse, ali ih je potrebno prepoznati, nagraditi i proširiti, a da bi to bilo moguće potrebna je suradnja među školama, izmjena iskustva i resursa (Kovač Cerović i sur., 2010). Jednako je važno prepoznati značaj partnerstva roditelja i škole. Jer samo uključivanje roditelja nema snagu promjene paradigme tradicionalne školske prakse, već je potrebno aktivno i sustavno promišljanje škole o promjeni kvaliteta odnosa (Berthelsen, Walker, 2008).

Zato je važno mijenjati paradigmu odnosa roditelja i škole i zakonske okvire za njenu ostvarivost. Analizom školskih sustava zemalja jugoistočne Europe utvrđeno je da, iako na razini škola postoje zakonom propisane aktivnosti usmjerene za uključivanje roditelja, one ne postoje na višim razinama (Kovač Cerović i sur., 2010). Za poticaj i izgradnju sustava uključivanja roditelja izdane su preporuke, a slične predlaže i Hoover-Dempsey (2005):

- na nacionalnoj, regionalnoj i školskoj razini kreirati politike za uključivanje roditelja; škole bi trebale uložiti energiju i znanje da roditeljima ukažu na njihovu nezamjenjivu ulogu u školovanju i uspjesima svoje djece, ali i da im omoguće uključivanje na različite načine, ovisno o obilježjima roditelja, obitelji i njihovom životnom kontekstu

- jasno definirati izbor i ulogu roditelja, poticati aktivnosti roditelja na razini škole i omogućiti njihove aktivnosti kroz udruženja roditelja na svim razinama, a same roditelje potaknuti na uključivanje

- poticati uključenost manje prisutnih roditelja, poput onih nižeg socio-ekonomskog statusa, romske zajednice, kao i onih kojima je zbog obilježja učenika potrebna intenzivnija suradnja. Uzimajući u obzir ulogu obitelji u procesu školovanja kao partnera s podijeljenom i definiranom odgovornošću, društvo preuzima i obavezu osnaživanja obiteljskih resursa prilikom školovanja svakog djeteta, a posebno onih s teškoćama u razvoju. Uvjet takvom pristupu je graditi sveobuhvatan sistemski pristup uključivanja roditelja (Weiss i sur., 2009). Strateškim planiranjem potrebno je obuhvatiti svu heterogenost roditeljske populacije, ispitati potrebe, resurse, mogućnosti i opcije te izraditi program djelovanja i evaluacije. U tom smislu Bartulović i Kušević (2016) ističu pristup trofazne progresije, koji se očituje u osvješćivanju vlastite pozicije, upoznavanju tuđe pozicije i povećanju mogućnosti izbora.

Škola ima značajnu ulogu u osiguravanju uvjeta suradničkih i razvoja partnerskih odnosa. Njena snaga očituje se u mogućnosti uključivanja roditelja. Ona je pozvana da razvije pristupe i strategije koji će potaknuti roditelje na sudjelovanje, percipirajući ih kao resurse u procesu odgoja i obrazovanja (Pavalache-Iliea, Tirdia, 2015). Potrebno je iskoristiti sve školske resurse, energiju i vrijeme kako bi se na pravi način iskoristili prepoznati potencijali roditelja (Kovač Cerović i sur., 2010). Razvojni plan škole za uključivanje roditelja trebao bi biti temeljen na samoprocjeni školskih snaga i slabosti, definiranju ciljeva, podijeljenoj i definiranoj odgovornosti, procjeni uspješnosti implementacije i daljnjem razvijanju programa (Epstein, Dauber, 1991). Jednako tako važno obilježje razvojnog plana škole trebala bi biti njegova transparentnost, podložnost kritici i dostupnost svima zainteresiranima, od roditelja do šire zajednice. Konsenzus svih zainteresiranih razvojnom bi planu dao odgovornost za realizaciju kako ne bi ostao samo na razini ispunjavanja obaveza.

Za uključivanje roditelja i razvoj partnerskih odnosa Henderson i Mapp (2002) ključnim ističu:

- usmjerenost na razvoj suradničkog odnosa učitelja, obitelji i članova zajednice temeljena na povjerenju
- prepoznavanje i uvažavanje obiteljskih potreba, kao i njihove različitosti
- razvijanje kulture partnerstva s naglašavanjem podijeljene odgovornosti i moći.

Slično, a u svrhu poticanja roditeljske uključenosti za koju smatra da je nedostatna, Brooks (2004) navodi potrebu definiranja vizije rada ustanove u pedagoškoj godini, stručno usavršavanje učitelja i poticanje inovativnih rješenja u pristupu i komunikaciji s roditeljima, uključivanje roditelja u aktivnosti škole, formiranje akcijskog tima roditelja i samovrednovanje škole.

Brooks (2004) također predlaže uvođenje koordinatora za roditelje kao posebnog stručnjaka u školi, po uzoru na škole u New Yorku gdje su takvi koordinatori zaposleni nakon brojnih pritužbi roditelja o neinformiranosti i osjećaju ne-dobrodošlice. Primarni posao bio bi upravo rad na stvaranju uvjeta i implementaciji novih i inovativnih rješenja (Hornby, Witte, 2010), mogućnosti i oblika rada s roditeljima, posebno imajući na umu njihovu različitost i socijalni kapital s kojim dolaze, kao i evaluaciji tog rada. Involviranje programa primarna je obaveza i odgovornost škola (Pavalache-Iliea, Tirdia, 2015), a sama realizacija trebala bi imati obilježja kontinuiranosti, razvojnosti i održivosti.

Šezdesetih godina prošlog stoljeća utvrđeno je da je uključivanje siromašnih roditelja u školovanje svoje djece značajno utjecalo na njihov kognitivni i socijalni razvoj. *Head start* program tako je uključivanje roditelja prepoznao kao ključnu komponentu za školski uspjeh djece iz siromašnih obitelji (Castro, Bryant, Peisner-Feinberg, Skinner, 2004).

Već davno Plodwenovo izvješće iz 1967. također daje konkretne upute za školske programe kontakata s roditeljima učenika. On predlaže:

- sustav upoznavanja djeteta i roditelja s ravnateljem i razrednikom prije ulaska u razredno odjeljenje
- formalne mogućnosti za razgovore s roditeljima o svim zajedničkim temama barem dva puta godišnje
- otvorene dane u doba kada ih roditelji mogu posjetiti
- informativne knjižice s osnovnim informacijama o školi i roditeljskim mogućnostima podrške
- pisana izvješća o učeniku i njegovom napretku, barem jednom godišnje
- ulaganje dodatnog napora za kontaktiranje roditelja koji ne dolaze u školu

- uredi uprave i obrazovne politike trebali bi izdati knjižicu s primjerima dobre prakse i poticati škole na uključivanje roditelja.

Dječji psihijatar James Comer još je 1968. razvio program poznat po njegovom imenu – Comerov model ili proces, odnosno Školski razvojni program. Comer je vjerovao da je upravo odnos škole i doma presudan za uspjeh ili neuspjeh učenika roditelja niskih primanja. Nakon eksperimentalne primjene model je opće prihvaćen i svjetski raširen. Školski razvojni plan transformira školu i pozitivno utječe na različite aspekte razvoja učenika, uzimajući u obzir sva njegova obilježja i naglašavajući da su razvoj i učenje neraskidivo vezani. Holistički pristup za koji se zalaže uočava manjkavost u osobnom i društvenom razvoju djece prije ulaska u školu, što im onda onemogućuje bolja školska postignuća. Comerov model obuhvaća šest faza, od prezentacije modela i prihvaćanja od strane učitelja, osoposobljavanja učitelja i roditelja, definiranja cilja i izrada planova i za učitelje i za roditelje, implementacije planova za razvoj kompetencija učitelja i uključivanje roditelja, te na kraju procjene ishoda temeljene na uključenosti roditelja (Lunenburg, 2011).

Komponente programa predviđaju:

- Tri tima: Tim za upravljanje školom, Tim za podršku učiteljima i učenicima i Roditeljski/obiteljski tim
- Tri plana aktivnosti: Sveobuhvatni školski plan, Razvojni plan i Plan praćenja i procjene
- Tri principa: Suradnja, Dogovor i Rješavanje problema po principu obostranog zadovoljstva (Lunenburg, 2011).

Kroz cijeli model stalno se naglašava potreba zajedničkog rada učitelja i roditelja u najboljem interesu učenika, koji se promatra kroz prizmu školskog uspjeha i cjelokupnog pozitivnog razvoja.

Sanders i Epstein (1998) također naglašavaju potrebu tima za razvoj partnerskih odnosa koji bi imao od šest do 12 članova iz redova učitelja i ostalih zaposlenih u školi, učenika viših razreda, članova obitelji i predstavnika zajednice. Definiranjem tima podijelila bi se odgovornost i

potaknulo zajedničko razvijanje partnerskih odnosa. Na čelu tima bio bi koordinator, koji bi bio odgovoran za razmjenu informacija i dogovaranje susreta, a sve u cilju razvoja šest tipova uključenosti, od kojih bi barem jedan svake godine trebao biti poboljšan.

Timski pristup na čelu s ravnateljem škole bit je i kanadskog školskog razvojnog plana (Leithwood, McElheron-Hopkins, 2004). Razvojni plan obuhvaća donošenje odluke o ciljevima i sredstvima, učinkovitu provedbu i evaluaciju. Roditelji i cijela školska zajednica uključeni su u svim fazama realizacije razvojnog plana; od procesa razvoja, implementacije i nadziranja. Posebno se važnim smatraju poticaji škole za roditeljsko uključivanje u kući kroz komunikaciju s roditeljima o njihovoj ulozi u školovanju djece, konkretne upute kako pomoći djetetu prilikom učenja i organizaciju radionica za podizanje suradnje roditelja i učitelja, uključivanje na pomoć u zajednici i pozivanje roditelja na uključivanje od strane njihove djece.

Etapni pristup razvoja partnerskog odnosa Bryan i Henry (2012) obrazlažu u sedam koraka. Prvi korak jest pripremanje za partnerstvo koje podrazumijeva razvoj vizije škole temeljen na preuzimanju odgovornosti, procjeni potreba i promjeni stereotipa. U drugom koraku potrebno je procijeniti potrebe i snage, ispitati doživljaj škole od strane učenika, roditelja i zajednice. Bryan i Henry predlažu uvođenje kulturnog posrednika za pripadnike manjina i dostupnost informacija. U slučaju roditelja djece s teškoćama radilo bi se o predstavniku roditelja. Osnivanjem partnerskog tima ostvarila bi se treća etapa – ujedinjavanje svih zainteresiranih i uključenih u razvoj partnerstva; učitelji, članovi obitelji, roditelji, skrbnici, administrativni djelatnik, učenici, članovi zajednice i liječnici. Tim bi trebao brojati do 15 članova i raspravljao bi o dugoročnim i kratkoročnim ciljevima, kao i ulogama u timu. U četvrtoj etapi tim bi kreirao zajedničku viziju i plan, a u petoj bi se provela implementacija plana. Na kraju bi slijedila evaluacija i proslava napretka. Kao zadnju etapu, koju opisuju kao najzahtjevniju, autori ističu održivost procesa.

Iz svih navedenih preporuka i opisanih razvojnih planova razvidna je potreba da škola bude nositelj razvoja partnerskih odnosa, koji će se temeljiti na kontinuiranom i razvojnom planu, a u skladu s nacionalnim usmjerenjem na partnerstvo. Uloga škole može se sagledati iz odnosa na:

- organizacijske uvjete: opredjeljenost za partnerstvo s roditeljima (Berthelsen, Walker, 2008, Pavalache-Iliea, Tirdia, 2015), otvorenost i inkluzivnost, imenovanje razvojnog tima

škole koji uključuje i roditelje i učenike, kreiranje razvojnog plana predstavljenog javnosti (Comer, 1968, prema Lunenburg, 2011; Epstein, Dauber, 1991; Leithwood i McElheron-Hopkins, 2004) i javno objavljenog, imenovanje koordinatora za roditelje (Sanders, Epstein, 1998; Brooks, 2004,), samovrednovanje (Epstein, Dauber, 1991; Brooks, 2004)

- učiteljske perspektive: timska kultura, kompetentnost, inovativnost, kreativnost i motiviranost (Brooks, 2004; Hornby, Witte, 2010), uvažavanje i prihvaćanje različitosti (Henderson, Mapp, 2002), prepoznavanje roditeljskih resursa (Pavalache-Iliea, Tirdia, 2015, Kovač Cerović i sur., 2010), stalno stručno usavršavanje, samorefleksivnost i provedba akcijskih istraživanja

- roditeljska obilježja i ulaganja: osnaživanje roditeljskih kopetencija, pozvanost i uvažavanje mišljenja, stavova i vrijednosti (Hoover-Dempsey, Sandler, 2005; Bryan, Henry, 2012), cjelovita i pravovremena informiranost, udruživanje roditelja u zajednice s različitim, zajedničkim interesima na svim razinama, odgovornost, inicijativnost (Hoover-Dempsey, Sandler, 2005),

- učeničke perspektive: uvažavani, uključeni, aktivni, pozvani, ali i inicijativni (Bryan, Henry, 2012)

4.4 Postoje li granice u poljima preklapanja?

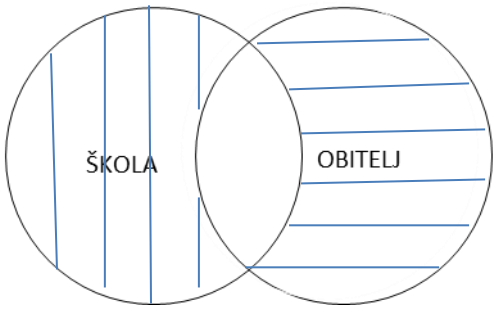
Važno je ostvarenje prava svakog djeteta bez obzira na obilježja obitelji, djetetovih specifičnosti i potreba te drugih okolnosti njegova odrastanja. U tom smislu nikakva organizacijska rješenja ili zahtjevi škole ili roditelja ne smiju biti prepreka prilikom ostvarivanja njegova najboljeg interesa. Polja preklapanja prilikom određivanja ciljeva, potrebnih uloženih radnji i podrške mogu biti velika i jednoznačno definirana, ali mogu se i bitno razlikovati. Tada dolazi u pitanje demokratsko pravo učenika i roditelja da samostalno odlučuju što je za njih najbolje, odnosno škole koja djeluje kao opozitna zajednica profesionalaca koji onda upućuju roditelje na korekciju vlastitih stavova i postupaka. Postavlja se pitanje slobode i autonomije obitelji prilikom donošenja zaključnog stava.

Demokracija osigurava pravo roditelju da aktivno sudjeluje u kreiranju najboljeg odgojno-obrazovnog razvoja svoga djeteta prema vlastitom sustavu vrijednosti, kulturi i osobnim stavovima. S druge strane, škola kao zajednica stručnjaka predstavlja društvo i širu zajednicu

za koje se dijete priprema. Škola, na čelu s ravnateljem, ima profesionalnu i etičku obavezu ostvariti najbolje moguće uvjete za zadovoljenje svih posebnih potreba svakog pojedinog učenika, omogućiti mu adekvatan obrazovni, ali jednako tako i tjelesni, moralni i duhovni razvoj.

Suvremeno, demokratsko drušvo jasno definira da „Pri donošenju svih odluka ili izvršenju postupaka koji utječu na dijete, ili na djecu kao skupinu, najvažnija mora biti dobrobit djeteta. To se odnosi kako na odluke koje donose vladina, upravna ili zakonodavna tijela, tako i na odluke koje donosi obitelj“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989, 1). Definiranje kriterija i procjene dobrobiti ozbiljno uzima u obzir mišljenje roditelja i kada je o njemu potrebno kritički razmatrati. Zaključni stav bi ipak trebao biti jedinstven i na njemu bi se trebalo inzistirati, pa čak i ako je za njegovo donošenje potrebno neko dulje, razumno vrijeme.

Već su ranije objašnjavana polja preklapanja socijalnih čimbenika tijekom školovanja djeteta koji se temelje na Epsteininom modelu preklapanja sfera utjecaja. Međutim, i sama Epstein (2011) ukazuje na područja autonomija, o kojima još početkom dvadesetih godina prošlog stoljeća govore duhovno-znanstveni pedagozi. Naime, kako je za najbolji utjecaj na školovanje djeteta potrebno ostvariti odgojno-obrazovno jedinstvo unutar samog školskog sustava, tako je važno to jedinstvo kroz partnerski odnos ostvariti s obitelji i drugim društvenim institucijama. Ono što je pri tome važno naglasiti je da osim polja preklapanja postoje i polja autonomije, koja ako se naruše dolazi do ugroze djetetovih prava. Polja autonomije definiraju ona područja koja nisu uključena u sam partnerski odnos, a definirana su društvom u cjelini, njegovom kulturom i uređenjem. Za njih Epstein ističe neovisnost u funkcijama i postupcima (Epstein i sur., 2002).



Slika 16 Polja autonomije

Bilo bi pogrešno shvatiti da su zajednice u partnerskom odnosu podložne potpunoj ovisnosti. Upravo autonomije stvaraju ravnotežu i potrebno ih je poštivati zbog izgradnje i zadržavanja partnerskih odnosa. Autonomije obitelji odnose se na područje kulture, sustava vrijednosti, zajedničkih vizija, kao i obrazovnih i drugih aspiracija. S druge strane, i sama škola kao zajednica profesionalaca, akademskih građana, obavezna i odgovorna za svoju stručnost društvu, u isto vrijeme mora imati dignitet, uvažavanje i poštovanje istog tog društva. Upravo poštivanje autonomija stvara odnos uvažavanja i povjerenja, a njihovo narušavanje utječe na stvaranje nepoželjnih neravnoteža. Tako, ukoliko obitelj ulazi u prostor autonomije škole, ona svojim zahtjevima može utjecati na stručnost i profesionalnost pristupa, odnosno, ako umjesto zahtjeva samo kritizira bez poduzimanja akcija i bez razumijevanja, razvija nepovjerenje i nezadovoljstvo. S druge strane, ako se škola suviše aktivno uključuje u prostor autonomije obitelji, moguće je nametanje vrijednosti dominantne kulture i nepoštivanje obitelji s pripadajućim vrijednostima. Međutim, samo pasivno uočavanje neprihvatljivosti u obitelji znači njihovo prihvaćanje.

O granicama preklapanja kritički promišlja i Cole (2007) koja ukazuje „ da unatoč retorici postoji granica između kuće i škole; između profesionalnog, javnog prostora škole i privatnog, osobnog prostora kuće, što odražava odnose moći između javnih profesionalaca i privatnih roditelja“ (Cole, 2007, 168), želeći ukazati na neravnopravnu poziciju roditelja i uvažavanja njihovog iskustva.

Zaključno, škola i obitelj razvoj partnerskih odnosa trebaju ostvarivati jedino u cilju najboljeg interesa djeteta, poštujući pritom polja autonomije koja osiguravaju međusobno uvažavanje, prihvaćanje i poštovanje.

Polja autonomije, koliko ograničavaju područje preklapanja, definiraju i odgovornosti uključenih u razvoj partnerskih odnosa. Svaki partner mora snositi odgovornost za nedvojbeno svoje područje djelovanja i za njega odgovarati društvu kroz društvene institucije. Ne bi se smjelo dogoditi da se polja autonomije koriste kao argument za nedjelovanje ili djelovanje protivno interesu djeteta.

Kada je riječ o društvenim institucijama, moguće ih je sagledati iz područja autonomija pojedinačnih institucija, koje su posredno uključene u djetetovo školovanje, i šireg društvenog konteksta koji definira društvene vrijednosti i uređenje. Nije rijedak slučaj da roditelji svoja nezadovoljstva školom pokušavaju riješiti bez komunikacije sa školom, obraćajući se drugim društvenim institucijama. Jednako tako i škole, poštujući autonomiju obitelji, ne dozvoljavaju uvijek upoznati roditelje u kontekstu njihovih životnih okolnosti.

5. ULOGA RODITELJA PRI UKLJUČIVANJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE

Obitelj kao temeljna zajednica društva doživljava značajne strukturalne, ali i funkcijske promjene, koje bitno utječu na njenu odgojnu ulogu. Ipak, brojna obilježja obitelji kao mjesta prvog odgoja i socijalizacije djeteta, emocionalna povezanost članova, međusobna briga i pomaganje u zahtjevnim društvenim promjenama ostaju nepromijenjene, iako se bitno mijenja njena tradicionalna, na biološkim osnovama temeljena struktura. Socijalna konstrukcija roditeljstva, ali i same obitelji, propituje društvom uvjetovanu strukturu u odnosu na dob, broj ili rod roditelja (Kušević, 2011). Sve su brojnije jednoroditeljske obitelji, obitelji s manjim brojem djece ili obitelji bez djece. Bez obzira na sve promjene koje neposredno utječu na obitelj, ona kroz zajedničko življenje, međusobno poznavanje i brigu ostaje prva zajednica u kojoj dijete razvija svoj kognitivni, moralni, emocionalni i socijalni kapital (Maleš, 1996). Odgoj, briga za dijete i stvaranje uvjeta za njegov zdrav rast i razvoj i u promijenjenim uvjetima ostaju jedna od prvih zadaća obitelji.

Roditeljstvo je jedan od primarnih čimbenika kada se radi o dobrobiti djeteta, i kao takav bitno utječe na djetetov razvoj i obiteljsko ozračje (Pahić, Miljević-Riđički, Vizek Vidović, 2010), ali ga nije moguće u potpunosti sagledati bez cjelokupnog uvida u obiteljsku strukturu, kohezivnost i funkcionalnost i osobine ličnosti roditelja. Čimbenici koji utječu na strukturu i funkcioniranje obitelji u velikoj su mjeri određeni socio-ekonomskim, kulturnim i osobnim obilježjima, kao i međusobnim odnosima članova obitelji. Osim na strukturu, društvena uvjetovanost znatno utječe na funkcioniranje obitelji kao cjeline i njenih članova s podijeljenim ulogama. S druge strane, zbog zahtjevnosti i brojnosti uloga roditelja u svakodnevnom životu neke tradicionalne zadaće obitelji preuzima zajednica. Obzirom na funkcionalnost i obilježja, obitelj može biti zdrava, funkcionalna ili rizična. Svi članovi obitelji, njihovi odnosi i interakcije, kvaliteta života uz obilježja šireg društvenog sustava i vremenskog konteksta, definiraju obiteljsku klimu, koju određuju kohezivnost i konfliktnost. U funkcionalnoj obitelji međusobni odnosi prožeti pozitivnim emocijama i definiranim ulogama mjesto su za optimalan rast i razvoj djeteta. Obilježja rizične obitelji su sukobi, neravnoteže i neadekvatni roditeljski postupci (Wagner Jakab, 2008). Ako se k tome radi o djetetu s teškoćama u razvoju, tada rizična obitelj još više umanjuje utjecaj zaštitnih faktora, jer su oni ograničeni mogućnošću njihove

dostupnosti. U tim slučajevima uloga socijalne službe, koju će često puta upravo škola prva upozoriti, može biti presudna za osiguranje sigurnih i poticajnih uvjeta rasta i razvoja djeteta.

Škola i učitelji moraju imati na umu svu različitost obiteljskih okolnosti svojih učenika i tijekom školovanja na primjeren način pristupati i roditeljima i učeniku. Poznavajući uvjete odrastanja, kao i brojne okolnosti koje definiraju pojedinu obitelj, učitelj će razumjeti i znati adekvatno reagirati prema učeniku, ali i prepoznavati načine uključivanja roditelja.

5.1 Roditeljska ulaganja

Suradnju se ne smije shvatiti kao jednoobraznu ponudu škole u koju onda prema prilikama i potrebama uključuje roditelje. Potrebno je razlikovanje uključivanja roditelja u školovanje i suradnje temeljene na aktivnostima u školi i onima u roditeljskom domu. Roditeljsko uključivanje zato ima širok spektar ulaganja koja se razlikuju po obilježjima učenika, roditelja i škole (Rogers i sur., 2009). Sociodemografska, kulturna i osobna obilježja roditelja utječu na oblike uključenosti i njihovu učestalost. Obilježja učenika i njihovih specifičnih potreba, a samim tim i potreba njihovih roditelja, također imaju utjecaj na oblike uključenosti.

Oblici suradnje ovise i o širem društvenom kontekstu u kojem se zajednica nalazi (Christianakis, 2011), kao i o obilježjima obitelji, od kojih svaka ima svoj specifičan kontekst, jedinstveno funkcioniranje, kao i zaštitne i rizične čimbenike. Prema velikom longitudinalnom istraživanju u Ujedinjenom Kraljevstvu, uočava se trend da roditelji sve više percipiraju školovanje i školski uspjeh kao vlastitu odgovornost, dok su u ranijim godinama smatrali odgovornijom školu (Peters i sur., 2008).

Uključenost roditelja u školovanje te razvoj partnerskih odnosa moguće je sagledavati na razini društva, svake pojedine škole i osoba uključenih u proces. Odnos škole i roditelja određen je obilježjima učenika, kontekstom njegova odrastanja koji je definiran socijalnim, ekonomskim i kulturnim kapitalom obitelji i zajednice te obilježjima škole (Sanders, Epstein, 1998). Mogućnosti i ograničenja uključenosti definirani su obilježjima obitelji u cjelini i njihovih članova: oca, majke i djeteta, kontekstualnog životnog okvira obitelji, obilježjima škole u smislu njene strukture, kulture i područja djelovanja, kao i postojanjem programskog pristupa za razvoj (Pavlović Breneselović, 2013). Istovremeno, važan čimbenik uključivanja roditelja je sama škola sa svojim obilježjima.

Uloga roditelja ili skrbnika i obitelji nezaobilazna je i nenadomjestiva za rast i razvoj svakog djeteta, njegovu emocionalnu stabilnost, socijalnu kompetentnost i akademska postignuća (Klarin, 2006), te kao takva značajno utječe na tijek i ishod školovanja djeteta. Škola je dio šireg društvenog sustava koji preuzima i potiče dio odgojno-obrazovne uloge obitelji. Škola, koja samo u jedinstvenom utjecaju s obitelji može u potpunosti ostvariti svoju funkciju. Obitelj i škola u međusobnom su suodnosu; jedna drugu osnažuju i omogućuju jedinstven i cjeloviti pristup. Ipak, prilikom definiranja suodnosa ne može se jednoobrazno shvaćati ni škola ni obitelj, kao ni roditelji, odnosno skrbnici, koji su prvi pozvani brinuti za zdrav i skladan rast i razvoj djeteta. One su obje definirane svojim brojnim obilježjima. Pristup svakom učeniku ne može se kvalitetno realizirati bez razumijevanja funkcioniranja i poznavanja obilježja njegove obitelji i zajednice (Sanders, Epstein, 1998). Prilikom razlikovanja obiteljskih obilježja trebalo bi definirati markere (Kušević, 2016), koji upućuju na moguća očekivanja od obitelji i roditelja te na obiteljski potencijal za frekvenciju, intenzitet i oblike suradnje. Markere koji mogu biti indikatori razine i kvalitete uključenosti moguće je dijeliti na:

- Osobna obilježja roditelja (stavovi, vrijednosti, iskustva, sociološki i biološki uvjetovana obilježja)
- Kontekstualna obilježja (trenutni status roditelja i dostupnost škole)
- Odnos djeteta prema školi temeljen na osobnom iskustvu (Hughes, Wikeley, Nash, 1994, prema Bartulović, Kušević, 2016).

Sve se više ukazuje kako različitost obilježja roditelja utječe ne samo na njihovu uključenost u smislu frekvencije i kvalitete, već i na prisutnost u školi, koja je mnogim roditeljima zbog nekih razloga otežana ili odbojna (Taylor, Clayton, Rowley, 2004; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Waanders, Mendez, Downer, 2007; Bartulović, Kušević, 2016).

Istraživanja o socioekonomskom statusu i razini obrazovanja roditelja koji se uključuju u školovanje svoje djece nisu istoznačna. Tako Vellymaly (2012) utvrđuje da su roditelji višeg socioekonomskog statusa češće uključeni u školskim aktivnostima, u komunikaciji i učenju kod kuće. U kući osiguravaju snažniju podršku u vidu poticajnog okružja i ponašanja. S druge strane, roditelji s nižim primanjima iz urbanih sredina smatraju da su prilično često uključeni u aktivnosti učenja kod kuće, ali su slabije uključeni u komunikaciju sa školom i rjeđe u aktivnosti u školi (McCormick i sur., 2014). Na ispitivanju obitelji višeg i nižeg ekonomskog statusa utvrđene su razlike u odnosu na stavove prema odgovornosti za obrazovanje, zainteresiranosti

za kurikulum i akademski uspjeh, podršku u kući i sudjelovanje očeva i majki, a upravo je taj neposredni roditeljski utjecaj kroz izgradnju stavova i vrijednosti obrazovanja izuzetno važan (Desforges, Abouchaar, 2003). Utvrđeno je da roditelji nižeg socioekonomskog statusa odgovornost za obrazovanje prepuštaju školi, dok roditelji višeg statusa smatraju odgovornost zajedničkom, dobro su informirani i kritični, više su zainteresirani za akademski uspjeh i zato osiguravaju dodatne programe učenja. U školovanju aktivno sudjeluju i očevi, dok je kod roditelja nižeg socioekonomskog statusa školovanje isključivo obaveza majki (Lareau, 2002). Znanstvenici nisu jednakog stava o utjecaju socio-ekonomskog statusa na uspjeh učenika. Mclaren (2003) utvrđuje da dijete ima veće šanse za uspjeh što je obitelj bogatija, a socijalni status viši. Nasuprot, u istraživanju Bakkera, Denessena i Brus-Laevena, (2007) nije utvrđena pozitivna veza socijalnog miljea i akademskog uspjeha učenika. Roditeljima nižeg socioekonomskog statusa često je potrebna dodatna informiranost kako i što činiti da bi školski rezultati bili bolji (Van Voorhis i sur., 2013). Ipak, znanstvenici se slažu da je socioekonomski kapital obitelji značajan čimbenik koji nikako ne bi trebalo ignorirati pri razmatranju oblika i intenziteta uključenosti roditelja.

5.2 Obilježja roditelja

Roditelji su izrazito heterogena skupina s brojnim različitim obilježjima, interesima i osobinama ličnosti. Svi su oni pozvani da budu uključeni u školovanje svoje djece, a načine i oblike uključenosti potrebno je prepoznati i razvijati od strane škole.

Moguće je razlikovati dva smjera istraživanja koji polaze od različitih pitanja: „Što roditelji čine?“, ili „Tko su roditelji?“ (Taylor, Clayton, Rowley, 2004).

Tko su roditelji određuje roditeljski socioekonomski status, obilježja kulture iz koje dolaze i roditeljske spoznaje o školi. Općenito, tko su roditelji u velikoj je mjeri određeno njihovim socijalnim kapitalom (Bakker, Denessen, Brus-Laeven, 2007).

Sociološka obilježja obitelji odnose se na strukturu i brojnost obitelji, kao i sociološki kontekst obiteljskog života, dok je ekonomski status određen zaposlenošću jednog ili oba roditelja te vrstom poslova koje roditelji obavljaju. Mnogi autori socio-ekonomski status i uključenost roditelja u školovanje djece ističu kao pozitivnu vezu. Kulturni kapital odnosi se na rasnu, etničku, vjersku pripadnost obitelji. Kulturni kapital ima značajan utjecaj na stavove roditelja

prema školi i njihovo poimanje uključivanja, kao i kriterija procjena dobrog roditeljstva (Kušević, 2016).

Obzirom na biološka obilježja u školovanje se više uključuju majke (Vellymalay, 2012), iako je već naprijed istaknuto da su i očevi višeg socioekonomskog statusa sve aktivniji. Rogers i suradnici (2009) razlikuju utjecaj majčinog i očevog uključivanja i uočavaju da majke djeluju više podržavajući, a očevi zahtijevajući. U odnosu na uspjeh, uključenost majki rezultira višim samopouzdanjem u čitanju, a dječacima u matematici. Očevo uključivanje povezano je s boljim akademskim uspjehom, odnosom prema školi i boljim odnosom učitelja i agresivnih učenika.

Što roditelji čine odnosi se na roditeljske postupke, stilove odgoja i komuniciranja, osiguravanje poticajnog i sigurnog okružja, učenja u roditeljskom domu, kao i na njihove stavove i očekivanja (Kušević, 2016) u cilju poticanja cjelokupnog razvoja djeteta. Što roditelji čine u odnosu na školovanje polazi iz aspekta roditeljskih doživljaja škole, stavova i iskustava vezanih za vlastito školovanje i određuje odnos prema školi i uključivanje u njene aktivnosti. Roditelji s lošim osobnim iskustvom tijekom vlastitog školovanja bit će neskloni dolascima u školu. Ipak, samo uključivanje u školske aktivnosti ne znači nužno i da je time roditeljska uloga u odnosu na školovanje značajnija.

Pitanja tko su roditelji i što čine ni u kojem slučaju ne mogu se sagledavati odvojeno, a njihov međusoban odnos tek je dio trijade obzirom na uključenost i pozitivne ishode školovanja. Roditeljsko uključivanje u školovanje djeteta možemo sagledati s obzirom na njihova sociološka i biološka obilježja, a odlučujući faktor su roditeljsko samopoimanje vlastite uloge i osjećaj samoefikasnosti (Hoover-Dempsey, Sandler, 1997; Afolabi i sur., 2016; Smit, Driessen, Sluiter, Sleegers, 2007). Roditeljske uloge definiraju osobe i u drugim socijalnim kontekstima (Maleš, 1996).

Ipak, uz sve dobrobiti za akademski uspjeh, socijalni i osobni razvoj koji uključenost roditelja omogućuje, a što je potvrđeno gotovo svim istraživanjima dominantnog smjera, postoje istraživanja koja roditeljsku ulogu sagledavaju u kontekstu šire postavljene podrške.

Tako Harris i Robinson (2016) ističu da učenici koji postižu bolji akademski uspjeh imaju roditelje koji ih generalno podržavaju, koji su im omogućili bolje privatne ili javne škole, koji su kao visoko rangiranu vrijednost odgojem pozicionirali akademski uspjeh i koji su u svojoj djeci razvijali osjećaj vrijednosti i intelektualnog potencijala. Takvo osiguranje konteksta, u

kojem roditelji očekuju pozitvne školske uspjehe, uz snažnu, prihvaćenu poruku, autori nazivaju terminom „postavljanjem scene“, koji asocira na pripremu dramske igre u kazalištu za koju su uz glumce zaslužni i svi ostali scenski i redateljski faktori. Ovakav pristup osigurava roditeljima, koji zbog svojih osobnih ili profesionalnih razloga ne mogu biti uključeni u školske aktivnosti, da organiziranjem životnog prostora svoje djece utječu na visoka akademska postignuća. Ograničenja ovog modela proizlaze iz samih životnih ograničenja roditelja, koji su zaduženi za postavljanje „scene“, konteksta.

5.2.1 Dimenzije roditeljstva kao čimbenik roditeljskog ulaganja

Pojam roditeljstva bitno je određen kontekstom vremena i prostora te se kao takav može sagledati unutar bioekološke teorije Bronfenbrennera. Termin roditeljstvo pojavio se u trenutku kada se razvila ideja o tome da su i majka i otac jednako važni za razvoj i odgoj djeteta, bez obzira na to što su njihove uloge gotovo potpuno različite, spolno determinirane (Pernar, 2010, 256). Tradicionalno roditeljstvo primarno je bilo sagledavano kroz ulogu i postupke majke te očevu podršku majci. Najčešće je i uglavnom vezano uz biološke roditelje djeteta ili njegove skrbnike.

Promjenom struktura obitelji dolazi do promijenjenih uloga njezinih članova. Uz postojanje stereotipnih podjela zadaća u obitelji i dominantne majčinske uloge u odgoju djeteta, sve češće, iako još uvijek nedovoljno, propituje se utjecaj oca na odgoj i razvoj djeteta. U suvremenoj obitelji biološki uvjetovana podjela uloga sve se više gubi, naglašava se uloga i utjecaj oca u smislu uključivanja u sve aktivnosti roditeljstva i njegova značajnog doprinosa razvoju djeteta, a majčinske poslove sve više obavljaju oba roditelja.

Roditeljstvo je višedimenzionalan pojam koji podrazumijeva uloge, odnose i procese (Ljubetić, 2007), a koji se odnosi na cjelokupni osobni i zajednički, roditeljski angažman posvećen brizi za dijete, što uključuje neposredno bavljenje djetetom, ali i posredno ostvarivanje uvjeta za njegov optimalni rast i razvoj. Tako shvaćeno roditeljstvo zahtijeva posvećenost odgoju, brizi i zaštiti djeteta, uz uloženo vrijeme i energiju (Coleman, Karraker, 1997). Roditeljstvo je proces koji traje od rođenja djeteta i nastavlja se tijekom cijelog života. Roditeljski utjecaj pokriva sva područja djetetova života i u neposrednoj je vezi s njegovim cjelokupnim razvojem: fizičkim, psihičkim, emotivnim, socijalnim, kao i s djetetovom dobrobiti, zdravljem i izloženosti (Skinner, Johnson, Snyder, 2005). Uz brojne postupke i ulaganja koje roditelji poduzimaju za

svoje dijete i njegov razvoj, roditeljstvo se odnosi i na stvaranje uvjeta života i obiteljske klime, što također ima snažan utjecaj na dijete. Roditelji, sa svojim biološkim i psihološkim obilježjima, kao i obiteljski i društveni kontekst, bitno određuju pojam roditeljstva i njegove dimenzije.

Roditeljske uloge, odnosi i procesi definiraju tri dimenzije roditeljstva (Ljubetić, 2007), a svaka od njih uvjetovana je razinama roditeljske kompetencije.

Roditeljstvo je definirano subjektivnim doživljajem roditeljstva, roditeljskom brigom, ponašanjem i postupcima te roditeljskim stilom (Čudina-Obradović, Obradović, 2006).

Samopoimanje roditeljske uloge

Sam doživljaj roditeljstva odnosi se na roditeljsko zadovoljstvo, zahtjeve i stresove roditeljske uloge, kao i osjećaj roditeljske kompetencije (Čudina-Obradović, Obradović, 2003; Milić Babić, Laklija, 2013). Kroz svaku od navedenih dimenzija definira se razina davanja kojima se roditelj odnosi prema djetetu. Samopoimanje vlastite uloge odnosi se na stavove o odgoju djeteta, brizi i njezi, kao i na načine podrške školovanju djeteta kod kuće. Iz roditeljskih stavova i vrijednosti proizlaze roditeljski postupci i stilovi odgoja, kao i postavljanje ciljeva odgoja za svoje dijete, uključivanje u školovanje, kao i školskog uspjeha.

Samopoimanje roditeljstva u velikoj je mjeri definirano očekivanjima društva i ustaljenim obrascima ponašanja, a sam roditelj često za tu ulogu nije pripreman niti je kao roditelj unaprijed provjeravan. Roditeljska uloga je kompleksna i trajna, a u sebi objedinjuje emocionalna, psihička, materijalna i praktična davanja (Gregl, 2015). Tako, iako roditeljske uloge zahtijevaju čitav niz znanja, vještina, sposobnosti, ali i prava i odgovornosti (Gregl, 2015), one nisu dane samim biološkim potencijalom. Neki se roditelji sami odgovorno pripremaju za buduću ulogu, dok drugi toj ulozi pristupaju anksiozno ili indiferentno. Uloga očeva u obitelji mijenja se preuzimajući jednaku roditeljsku ulogu majčinoj, a očinstvo postaje važan dio identiteta. Biološka uvjetovanost uloga se gubi, a umjesto nje postoje razlike u osobnosti i podjeli poslova. Ipak, proces tranzicije je spor, a razlike u ulaganjima majki i očeva u odnosu na roditeljstvo i obitelj i danas su još uvijek prevelike.

Očekivanja od roditeljstva često se ne poklapaju s unaprijed kreiranim vizijama. Posebno su majke izložene većim promjenama i očekivanjima, koje ne odgovaraju zamišljenoj, idealnoj

slici „sretne obitelji“. Majčinska očekivanja temeljena su na vlastitim iskustvima, općim društvenim okolnostima i očekivanjima, ali i na društvenim mitovima (Choi, Henshaw, Baker, Tree, 2005), te se često ne ostvaruju. U tom kontekstu, važno je istaknuti očekivnja roditelja koja se još značajnije i bolnije mijenjaju činjenicom da postoji teškoća u razvoju djeteta.

Kušević (2013) govori o intenzivnom majčinstvu, čime želi upozoriti na pretjeranu predanost majčinskoj ulozi, kao dominantnoj roditeljskoj ulozi, koja u svojem intenzitetu zapravo onesposobljava dijete u autonomnom razvoju, a za samu je majku iscrpljujuć. Uz promjenu osobnog identiteta, roditeljstvo utječe na sveukupnost životnih okolnosti i odnosa. Često su, zbog vanjskih ili osobnih razloga, roditelji izloženi stresu koji otežava skladno funkcioniranje obitelji.

Roditeljske kompetencije

Za roditeljstvo je izuzetno značajna samoprocjena roditeljske kompetentnosti (Milić Babić, Laklija, 2013), koja sadrži kognitivnu, emotivnu i ponašajnu razinu (Coleman, Karraker, 1997).

Roditeljski kapacitet određen je roditeljskim kompetencijama, čiji se razvoj potiče informiranošću te osiguravanjem potrebnih znanja i vještina, koje se osiguravaju podizanjem kvalitete i razine uključenosti (Slunjski, 2008). Roditeljske kompetencije objedinjuju sve osobne resurse roditelja, a odnose se na njihove kompetencije brige, skrbi i zaštite, pedagoške, emocionalne i socijalne kompetencije.

Roditeljske kompetencije brige, skrbi i zaštite osiguravaju djetetov zdrav, skladan i siguran rast i razvoj.

Pedagoški kompetentan roditelj je onaj koji ima znanja, vještine i osobine potrebne za kvalitetno podizanje djeteta i poticanje njegova razvoja (Kušević, 2009). On svoje postupke mijenja i prilagođava djetetovom razvoju i potrebama, kreira sigurno i poticajno okružje te donosi odluke važne za njegov optimalan razvoj te s djetetom uspostavlja kvalitetan odnos (Pećnik, Starc, 2010). Odnosna kompetentnost (Jull, 2013) od roditelja zahtijeva da istodobno prihvaća dijete kao osobu, ali i odgovornost za djetetove postupke. U tom smislu kompetencije roditelja za poticaj učenju, pružanje podrške prilikom školovanja, odlučivanje, usmjeravanje i ograničavanje važan su dio pedagoških kompetencija. Uz odnose roditelja i djeteta važni su ostali odnosi u obitelji, kao i društvena mreža podrške.

Emocionalne kompetencije roditelja odnose se na njihovu percepciju, izražavanje i upravljanje emocijama. Za razliku od emocionalne inteligencije, kompetencije imaju funkcionalnu dimenziju i značajno utječu na djetetov odnos privrženosti i socijalizaciju (Gregl, 2015). Djeca koja se osjećaju sigurno i zaštićeno razvijaju sigurnu privrženost, dok su kod nesigurne privrženosti djeca anksiozna ili su sklona izbjegavanju (Ainsworth, 1989).

Kompetentni roditelji osjećaju se sigurno u svojoj ulozi, imaju kontrolu nad djetetovim rastom i razvojem, a pri tome osjećaju ispunjenost i zadovoljstvo. Roditelj koji se procjenjuje kompetentnim lakše će prepoznati probleme i na njih odgovoriti (Zeman, 2013). Nekompetentni roditelji su nesigurni, ne razvijaju pozitivan odnos s djetetom i nezadovoljni su vlastitom ulogom (Gregl, 2015).

Roditeljske kompetencije ne mogu se promatrati izvan konteksta u kojem se dijete odgaja i obilježja samog djeteta. Za njihov razvoj, kako je već naglašeno, važne su i društvene institucije. Iako kompetencije objedinjuju sve komponente ličnosti, Johnson i suradnici (2014) ograničavaju pojam kompetencija na naučene sposobnosti djelotvornih postupaka s pozitivnim ishodima za dijete, čime se daje mogućnost njihova učenja i usavršavanja i društvenog, odnosno školskog utjecaja. Posebno je pitanje teži li na taj način društvo dokidanju različitosti obiteljskih odgoja i zadire li suviše u obitelj.

Životni kontekst roditelja utječe na njihova znanja i vještine, mogućnost slobodnog vremena potrebnu za uključivanje i energiju. Desforges i Abouchaar (2003) ističu da na oblik i razinu uključenosti utječe socio-ekonomski status, obrazovni status majke, psiho-socijalno zdravlje majke, život u jednoroditeljskim obiteljima i etnička pripadnost.

Na koji način roditelji procjenjuju kompetentnost i uspješnost roditeljskih postupaka definira se pojmom samodjelotvornosti.

Samodjelotvornost roditelja

Uz poimanje vlastite uloge, važna je procjena roditeljske samodjelotvornosti koja se odnosi na njihovo uvjerenje o vlastitoj djelotvornosti, ostvarivanju ciljeva i dosljednosti. Bandurina

teorija samodjelotvornosti (1994) odnosi se na vjerovanje u sposobnost vlastite uspješnosti u nekom ponašanju. Uvjerenja o vlastitoj djelotvornosti određuju osjećaje, misli, motive i ponašanja roditelja. Roditeljska samodjelotvornost se definira procjenom kompetentnosti u roditeljskoj ulozi (Coleman, Karraker, 2003), čime su kompetencije roditelja njezin ishod i uvjet, a očituje se u sposobnosti korištenja osobnih resursa za realizaciju postavljenih ciljeva, odnosno o procjeni osobnih kompetencija i okolinskih čimbenika pri djelotvornom ponašanju u ulozi roditelja (Ljubetić, 2007; Maleš, Kušević, 2011). Roditelji procjenjuju vlastitu sposobnost temeljem osobnih uspješnih iskustava, promatrajući uspješne druge i poticajem i podrškom drugih i temeljem svojih emocionalnih stanja (Bandura, 1994). Među istaknutim čimbenicima, iskustvo zauzima najvažnije mjesto, kako roditeljska vlastita iskustva školovanja, tako i iskustva sa školom koju njegovo dijete pohađa, i to ona neposredna i posredna, djetetova. Na temelju iskustva roditelji kreiraju očekivanja o osobnoj djelotvornosti i ishodima svojih postupaka. Uz očekivanja, samodjelotvornost je određena vjerom u vlastite sposobnosti, ali i općom slikom o sebi, mogućnosti zadržavanja i fokusiranja kontrole, obilježjima djeteta i podrškom okoline (Swick, Hassell, 1990). Uz navedeno, pri procjeni samodjelotvornosti važno je uzeti u obzir i kulturni utjecaj.

Osjećaj samodjelotvornosti usko je povezan s procjenom osobnih kompetencija i značajno utječe na zadovoljstvo, motivaciju za sudjelovanjem, postavljanjem ciljeva, izbjegavanjem teškoća koje onemogućuju pozitivne ishode (Coleman, Karraker, 1997). Subjektivni doživljaj roditeljstva očituje se između ostaloga u zadovoljstvu, odnosno nezadovoljstvu vlastitom efikasnošću, što opet ima za posljedicu izbor odgojnih postupaka i kvalitetu obiteljskog ozračja. Zadovoljstvo proizlazi iz ostvarenja ciljeva, osjećaja kontrole nad situacijom i podrške okoline. Nezadovoljni roditelji djetetove teškoće doživljavaju kao prijetnju, a nezadovoljstvo, koje svakodnevno manifestiraju kroz negativnost i nezainteresiranost, značajno utječe na djetetov razvoj (Bush, Peterson, 2013). Da bi se roditelji osjećali djelotvornima važno je njihovo poznavanje djetetova rasta i razvoja, povjerenje u vlastite sposobnosti i uvjerenje da će djeca pozitivno reagirati na njihova ponašanja, kao i uvjerenje da će pri tome imati podršku okoline (Bohlin, Hagekull, 1987). Samodjelotvornost se može promatrati u tri domene, od kojih se prva odnosi na specifične roditeljske zadatke, druga na specifične domene roditeljstva i treća na opću domenu roditeljstva (Coleman, Karraker, 1997). Kao specifična domena roditeljstva, uz

pružanje ljubavi, potpore i komunikaciju, ističe se učenje, koje dalje kao specifičnu poddomenu podrazumijeva školovanje.

U odnosu na školovanje visoko postavljana očekivanja potiču afirmativna ponašanja, pa će se tako roditelji koji sebe procjenjuju uspješnima lakše odazvati pozivima škole, a djetetove teškoće percipirat će izazovnima, za razliku od onih koji sebe doživljavaju manje uspješnima ili svoju djecu problematičnom (Gronlick i sur., 1997). Sumnja u vlastite sposobnosti otežava nošenje sa zahtjevnim situacijama i povećava razinu straha, stresa i tjeskobe, a može voditi i do depresije. Roditelji koji se ne procjenjuju djelotvornima nemaju vjeru u svoje postupke, usredotočeni su na svoja ograničenja i lako odustaju. Upravo zato ih je potrebno osnaživati znanjima i vještinama koje će im pomoći pri preuzimanju kontrole, a pritom im je nužna podrška i vođenje. Osnaživanjem osobne procjene samodjelotvornosti neposredno se utječe na jasnije postavljanje ciljeva i predanost njihovom ostvarenju (Bandura, 1994). Pozitivna roditeljska praksa razvija roditeljsku pozitivnu sliku o vlastitoj djelotvornosti, a time i zadovoljstvo svojom roditeljskom ulogom.

Obzirom na razvoj partnerskih odnosa, roditelji koji svoju samodjelotvornost procjenjuju višom vjeruju u svoj doprinos izgradnji partnerskih odnosa sa školom, dok oni koji se smatraju manje samodjelotvornima neće vjerovati u svoje učešće ili će brzo odustati (Škutor, 2014).

Roditeljska briga, ponašanje i postupci

Roditeljski postupci mogu se promatrati u tri bipolarna kontinuuma, koji se odnose na dimenzije topline, strukture i kontrole Power (2013) i određuju roditeljski stil pa Skinner i suradnici (2005) nalaze polove Powerovih tri dimenzija i imenuju ih šest.

- toplina nasuprot odbacivanju
- struktura nasuprot kaosu
- autonomija nasuprot psihološke kontrole

Emocionalna toplina očituje se u ljubavi, uvažavanju, podršci i brizi, za razliku od odbacivanja, koje se manifestira u manjku ljubavi i prihvaćanja, kritici, podsmijehu i neodobravanju.

Struktura se odnosi na socijalni i fizički kontekst koji osigurava željene ishode, za razliku od kaotičnog okružja koji je posljedica nedostatka strukture, a obilježen je nepredvidivošću i nedosljednošću.

Autonomija se očituje u prihvaćanju slobode u ponašanju i odlučivanju, za razliku od psihičke kontrole i pretjerane poslušnosti. Sama kontrola ima dvije dimenzije – psihološku i bihevioralnu. Psihološka kontrola, koja se očituje u pasivnoj agresiji, prisili i manipulaciji, smanjuje mogućnost regulacije ponašanja i u značajnoj je vezi s problemima u ponašanju (Klarin, Đerđa, 2014).

Uz navedene dimenzije Power (2013) najavljuje i četvrtu koja se odnosi na kognitivnu stimulaciju.

Posljedica relativno trajnih oblika ponašanja definira roditeljski stil. Najčešću klasifikaciju roditeljskih stilova; autoritativan, autoritaran, permisivan i indiferentan, identificirala je Diana Baumrind, a razvili Maccoby i Martin (Power, 2013) pri čemu je svaki roditeljski stil odnos je roditeljskog odgovora na djetetove potrebe i roditeljskih zahtjeva (Locke, 2014). Kao optimalan roditeljski stil autori ističu autoritativan odgojni stil (Grolnick, Ryan, Deci, 1991; Janković, Laklija, 2011; Taylor Dyches i sur., 2012), koji je povezan s pozitivnim roditeljstvom (roditeljevanjem), a očituje se u emocionalnoj toplini, autonomiji i uključenosti. Svojom metaanalizom povezanosti utjecaja roditeljstva na djecu s teškoćama u razvoju, Taylor Dyches i suradnici (2012) pozitivno roditeljstvo definiraju varijablama roditeljske povezanosti, regulacije ponašanja i poštivanja osobnosti djeteta, a pronađen je pozitivan utjecaj na funkcioniranje djeteta bez obzira na postojanje teškoće. U suvremenom društvu često je prisutan permisivan odgojni stil, kojim roditelji pokušavaju zadovoljiti želje djeteta, umjesto njegovih potreba, a koji je povezan s općom komercijalizacijom društva i društvenih vrijednosti. Tako roditelji pokušavaju osobno davanje zamijeniti komercijalnim.

S druge strane, u suvremenoj literaturi javlja se pojam intenzivnog roditeljstva (Berstein, Triger, 2011), „roditelja helikoptera“ (Locke, 2014, Reed i sur., 2016), odnosno prezaštitničkih roditelja (Thomasgard, 1998, Berstein, Triger, 2011) kojima su u temelju dobra namjera i zajednička obilježja dimenzije kontrole i topline, ali se razlikuju po manifestnim obilježjima. Uključenost roditelja u sve aspekte života, pa tako i školovanje djece, smatra se potrebnim i pozitivnim, ali pretjerana uključenost može imati brojne neželjene posljedice. Topli i brižni roditelji, ali visoko kontrolirajući, koji su angažirani u svakoj djetetovoj aktivnosti i nadziru njegova ponašanja, guše pritom osobnost, samostalnost i djetetovu autonomiju. Pritom svoje ponašanje percipiraju pozitivnim, ne uviđajući negativne posljedice za dijete poput povećane anksioznosti ili nesamostalnosti (Reed i sur., 2016) te doprinosi razvoju depresivnosti,

zlouporabe supstanci i osjećaju ovisnosti (Berstein, Triger, 2011). U odnosu na školovanje, utvrđeno je da helikopter roditeljstvo utječe na smanjivanje učenikova angažmana (Padilla-Walker, Nelson, 2012).

Motivi za takvo ponašanje roditelja su tjeskoba zbog koje roditelji svoju djecu vide ranjivijima nego što jesu i žaljenje za propuštenim mogućnostima ili pak neostvarenim ciljevima samih roditelja (Segrin, Woszidlo, Givertez, Montgomery, 2013). Intenzivno roditeljstvo može se shvatiti kroz tri glavna područja djelovanja: znanje o djetetovom razvoju, kako bi adekvatno odgovorili na emocionalni i psihički razvoj djeteta, upravljanje djetetovim aktivnostima i uključivanje radi razvoja svih talenata i na kraju nadgledanje svih aspekata djetetovog života (Berstein, Triger, 2011).

Kada je riječ o roditeljima djece s teškoćama u razvoju, iako se podrazumjeva da je djeci potrebna veća briga i nadzor, moguće je dodatno ograničavanje razvoja djetetovih sposobnosti ili socijalizacije. U želji da svom djetetu osiguraju više, zapravo mu pružaju manje slobode i mogućnosti iskušavanja, stjecanja iskustva i uspjeha. U njima se često radi o strahu da se djetetu osiguraju najbolji uvjeti i želji da razvija svoju samostalnost (Holmbeck i sur., 2002). U odnosu na školu takvi roditelji su posebno zahtjevni i onemogućuju djetetu iskustva koja bi ga pripremila za svakodnevne i raznovrsne životne situacije. Iako su prezaštitnički roditelji često naporni, a kod učitelja izazivaju stres i osjećaj poniženja, tijekom školovanja takvi su roditelji aktivno uključeni i zainteresirani te bi te njihove resurse škole trebale znati kako iskoristiti.

5.3 Motivi uključivanja roditelja

Za pitanje uključenosti roditelja izuzetno je važno uzeti u obzir upravo kapacitet roditelja za uključivanje i njihova ograničenja koja tu uključenost reduciraju u odnosu na očekivanja učitelja i u odnosu na dominantnu roditeljsku kulturu. Upravo prihvaćanje različitosti roditeljskih domova iz kojih učenici dolaze može omogućiti razvoj suradnje. Zato je opravdano pitanje imperativa suradnje i njenog jednoobraznog shvaćanja (Kušević, 2016). Uz prepoznavanje kapaciteta roditelja za razinu i oblike suradnje važno je razlikovati motive uključivanja, koje Hoover-Dempsey i Sandler (1997) sažimaju na viđenje osobne uloge roditelja, procjenu samoefikasnosti i percepciju otvorenosti škole te pozvanosti na uključivanje. Motivi odražavaju osobna očekivanja i aspiracije za dijete, stav prema školi, ali i zadovoljstvo školskom izvedbom. Autori ne navode važnost socio-kulturnih čimbenika (Afolabi i sur., 2016), iako se može naći poveznica koja roditeljske stavove i percepcije dovodi u vezu sa životnim okolnostima.

Očekivanja roditelja bitan su čimbenik njihova uključivanja. Istovremeno, usklađenost očekivanja i percipirane stvarnosti. Na taj način, ne samo da, ukoliko su usklađena s ciljevima škole i osobnom ulogom roditelja, stvaraju uvjete uključenosti, već postaju razlog zadovoljstvu. Tako istovremeno daju značajan doprinos uključenosti ili pak djeluju negativno.

Postavlja se pitanje jesu li zadovoljni roditelji uopće zainteresirani za uključivanje jer nemaju primjedbe. Ipak, upravo zadovoljni roditelji mogu biti motivirani za podržavanje školskih aktivnosti i biti njihovi inicijatori i nositelji. Nezadovoljni roditelji mogu imati snažniji osobni motiv za uključivanje i utjecaj na promjenu konteksta školovanja njihove djece. Njihovo kritičko propitivanje funkcioniranja škole može biti posljedica nedovoljne informiranosti ili uočenih nedostataka, ali i prikrivanja vlastite neefikasnosti. Nezadovoljstvo roditelja također može proizlaziti iz neostvarenih očekivanja akademskog uspjeha učenika, ovisiti o ponudi škole, organizacijskim i kadrovskim rješenjima.

Roditeljski kontakti sa školom učestaliji su kada se pojavi problem (Epstein, Sanders, 2000; OECD, 2012) u odnosu na očekivani uspjeh, ponašanje ili specifičnu potrebu djeteta. Tako je motiv uključenosti egocentričan, a povezivanje sa školom ima svoju praktičnu i konkretnu usmjerenost (Maleš, 1996). Na razini osobnog odnosa, ali i društveno dozvoljenog, neki roditelji postupaju sve neodgovornije i nasilnije, nekritički braneći postupke svoje djece i čineći

ih nerazumnima i sebičnima (Lumby, 2007). Također, sve je veći broj zahtjevnih roditelja koji uključivanje smatraju kritičkim ukazivanje, zahtijevanjem i dociranjem, bez stvarnog vlastitog djelovanja. U svojim nerealnim očekivanjima, roditelji mogu negativno utjecati na proces učenja i njegove krajnje rezultate. Slični se negativni efekti postižu i kod učenika čiji roditelji nisu sposobni ili nemaju kapacitet biti utjecajni i poticajni svojoj djeci (Afolabi i sur., 2016).

S aspekta uključivanja roditelja u školovanje svoje djece, Green i suradnici (2007) su utvrdili prediktore uključivanja u školske aktivnosti i one u roditeljskom domu u svrhu školovanja. Tako zaključuju da su za uključenost u školske aktivnosti prediktori uvjerenje o vlastitoj ulozi, samoefikasnost, pozivi učitelja ili djeteta i njihova procjena mogućnosti ulaganja energije i vremena. Slično je i s aktivnostima u roditeljskom domu, ali kao prediktori se statistički ne ističu pozivi iz škole, već samo od djeteta, kao ni procjena vlastitih vještina i znanja. Obzirom na prediktore uključenosti i u školi i u domu, Park i Holoway (2018) među najznačajnijima ističu informiranost i komunikaciju, osjećaj dobrodošlice i zadovoljstvo.

5.4 Tipovi roditelja obzirom na uključenost u školske aktivnosti

Posebno zanimljivo klasificiranje roditelja u svojoj analizi izradili su Smit i suradnici (2007). Uzimajući u obzir obilježja i obrazovanje roditelja, daju moguće oblike uključivanja roditelja u školske aktivnosti, njihovo viđenje i zadovoljstvo školom, kao i strategije kojima bi škole mogle potaknuti uključivanje. Model zahvaća tek neka obilježja roditelja koja klasificira u šire kategorije. Ipak, veličina uzorka[17] daje poticaj za razmišljanje o zajedničkim obilježjima pojedine skupine roditelja. To nikako ne znači generalizirati roditelje prema pojedinom obilježju, ali je moguće uvažavajući različitost, prilagođavati prilike za uključivanje.

[17] Istraživanje su Smit i suradnici (2007) proveli na analizi literature, savjetovanje na tri stručna panela, mrežnim upitnikom 500 ravnatelja, fokus grupom i 20 studija slučaja za identificiranj dobre prakse i utvrđivanje strategija za proširenje roditeljskog sudjelovanja.

PODRŽAVAJUĆ • Obrazovanje: nisko/srednje • Obilježja: zadovoljni i uključeni, spremni pomoći u praktičnim stvarima, spremni za rad i pomoć, ugodan partner, aktivan, dostupan na zahtjev, ima dovoljno vremena • Ključne riječi: koristan, solidan, prijateljski, kreativan, suosjećajan, zajednički mislioc, skladan, podržavajući, prosvjetiteljski, spreman služiti, naivan, dobro prilagođen • Prikladan za: pružanje pomoći, roditeljski odbori • Nije prikladan za: školski savjetnički odbor ili školski odbor •Strategija: Pozvati na solidarnost, razvoj saveza, partnerstvo sa zajedničkim ciljem	ODSUTAN • Obrazovanje: nisko/srednje • Obilježja: ne smatra se prikladnim za davanje doprinosa, može sudjelovati samo kad je to izričito zatraženo, umjereno nezadovoljan, škola nije prioritet, ostavlja izbor škole na slučajnost, nemoguće je kontaktirati, introvertirana, nepristupačna • Ključne riječi: usamljenik, prestupnik, (gotovo) nema kontakta s drugim roditeljima, nema prijateljskih odnosa sa školom, nekomunikativan, borbe s kulturnim jazom zbog različitog kulturnog podrijetla • Prikladan za: mrežu školske podrške, može poslužiti kao most prema drugim roditeljima koji su odsutni ili u grupi roditelja • Nije prikladan za: školski savjetodavni odbor, školski odbor ili roditeljske odbore bez prethodnog ili više tečajeva • Strategija: potražiti kontakt, pokazati zanimanje, ući u raspravu o kulturnoj pozadini i djeci, pokazati suosjećanje, naći prostor za pomoć, osvojiti povjerenje
POLITIČAR • Obrazovanje: srednje/visoko • Obilježja: želja da se pomogne donositi odluke, vršiti utjecaj i biti uključen; zadovoljni sve dok roditelj može sudjelovati na sastancima; kritični potrošač; ekstrovertiran; posvećuje pozornost 'demokratskoj' kvaliteti izbora škole • Ključne riječi: kritičan, precizan, optimističan, želja za inspiriranjem, uvjerljiv • Prikladan za: školski savjetodavni odbor, školski odbor • Nije prikladan za: aktualno obavljanje usluga pomoći • Strategija: apelirati na želju da se utječe na školsku politiku, kako bi u potpunosti iskoristili kapacitete ovog roditelja, zamolite ga da sudjeluje u ime roditelja u školskom savjetodavnom odboru ili školskom odboru	KARIJERIST • Obrazovanje: srednje/visoko • Obilježja odgovornost za odgoj djeteta, brigu o djeci i obrazovanje na školi; pristup sve na jednom mjestu, zadovoljni sve dok škola preuzima sve zadatke; kritički u pogledu izbora škole; ima stav 'škola je za roditelje' i vidi učitelje kao produžetak roditelja • Ključne riječi: ne uznemiravati, usmjeren na primanje, a ne na davanje • Prikladan za: školski savjetodavni odbor ili školski odbor, pod uvjetom da to odgovara izgledima za karijeru pojedinca • Nije prikladan za: dugotrajne usluge pomoći • Strategija: ući u razgovor o radu, karijeri, obrazovanju: spomenuti funkcije školskog savjetodavnog odbora i školskog odbora, zanimljive

	ljude koji sudjeluju u njima i što bi takvo sudjelovanje moglo značiti za karijeru
MENTOR • Obrazovanje: visoko • Obilježja: osjeća se uvrijeđeno i pogrešno shvaćeno kao rezultat školskog stava i vlastitih obrazovnih iskustava; osuđuje pogreške škole kao kritični potrošač, zadovoljan je samo kada se škola dodvorava i preuzima odgovornost za funkcioniranje ispod optimalnog stanja • Ključne riječi: znanje, hladan, neosjetljiv, agresivan, konfliktan, borben, teatralan, nestrpljiv • Prikladan za: školski savjetodavni odbor, školski odbor • Nije prikladan za: aktivnosti pomoći, roditeljski odbori • Strategije: pokazati stvarni interes za motive ovog roditelja i njegove (nove) ideje o odgoju i obrazovanju djece; budite profesionalni, ali pazite da roditelj ostaje ugodan; imajte na umu svoje ciljeve; biti dobro pripremljeni; postavljati dobra pitanja; poslati poruku zahvalnice nakon sastanka; voditi bilješke o razgovoru; držite komunikacijsku liniju otvorenom	SUPER RODITELJ • Obrazovanje: visoko • Obilježja: osjeća se odgovornim za odgoj i obrazovanje djece zajedno sa školom; spreman je podržati školu i uz vlastiti posao; spreman je ulagati u školski odnos; kritički razmišlja zajedno sa školom; doprinosi dobrim idejama; spreman je koristiti vlastite mreže; zadovoljan je kada škola čini najbolje za uspješnost i dobrobit vlastitog djeteta i drugih učenika • Ključne riječi: lojalan, ambiciozan, osnažuje, inovativan, komunikativan, inspirativan, hodajuća enciklopedija • Prikladan za: razmišljanje o problemima, pronalaženje rješenja, rješavanje kriza, stjecanje sredstava, školski odbor (predsjedatelj) • Nije prikladan za: mrežu podrške školama • Strategije: pokazati toplo zanimanje za mišljenja i očekivanja roditelja u odnosu na odgoj i obrazovanje djeteta, ocijeniti potrebu za (veću) uključenost, budite otvoreni za ideje ovog roditelja

Slika 17 Tipovi roditelja i školske strategije, Smit i suradnici, 2007, 52

Promišljanje o motivu roditelja za uključivanje i ponuda primjerene aktivnosti može u većoj mjeri utjecati na roditelje da počnu osjećati pripadnost školskoj zajednici svojeg djeteta te ih u većoj mjeri potaknuti na uključivanje i suradnju. U ovoj tipologiji početna točka analize bila su obilježja roditelja, s posebnim naglaskom na stručnu spremu. Tipologija može izgledati slično, ukoliko se za ishodište uzme zadovoljstvo roditelja školom i njihova uključenost obzirom na stupanj zadovoljstva. Na kontinuumu od nezadovoljstava do zadovoljstva, kao i razine uključenosti, mogu se razlikovati različiti tipični roditelji. Kompetentan učitelj i školski razvojni tim poticaj za uključivanje roditelja trebali bi kreirati upravo prema roditeljskim obilježjima i spremnosti na uključivanje, koje ne mora nužno biti usmjereno roditeljskim posjetima školi. Upravo prihvaćanje i razumijevanje roditelja bez unaprijed definiranih

očekivanja moglo bi školi i učitelju omogućiti lakši pristup i razvoj strategija uključivanja. Istovremeno, na taj bi se način mnoge druge društvene okolnosti, poput izolacije, neadekvatnih uvjeta za učenje djeteta, ali i život obitelji, mogle prepoznati i na njih bi se pravovremeno moglo reagirati. Na temelju analize Smita i suradnika (2007) moguće je promišljati o zadovoljnim i nezadovoljnim roditeljima uključenima ili neuključenima u školovanje.

6. SPECIFIČNOSTI UKLJUČENOSTI RODITELJA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE

6.1 Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju

Osamdesetih godina prošlog stoljeća znanstvenici svoj znanstveni interes usmjeravaju prema pitanju kvalitete života pojedinca i obitelji (Lučev, Tadinac, 2008). Istovremeno, ekološke teorije i holistički pristup i deinstitualizacija imaju utjecaj na razvoj inkluzivne kulture društva u cjelini, ali i na inkluzivnu kulturu škole. Tako, pitanje kvalitete života zauzima značajno mjesto, posebno kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju. Iako ne postoji konsenzus oko definiranja pojma kvaliteta života, niti njegovih domena i indikatora, jedna od najčešće upotrebljavanih definicija je ona Svjetske zdravstvene organizacije, koja kvalitetu života pojedinca definira kao osobnu percepciju pozicije u životu u kontekstu kulture i sustava vrijednosti u kojem živi u odnosu na ciljeve, očekivanja, standarde i brige (WHO, 1997). Kvaliteta života je teorijski multidimenzionalni konstrukt koji uključuje zajednicu, društvene i obiteljske koncepte i zdravlje (Schippers, 2010). Uz individualnu kvalitetu života, koja se odnosi na pojedinca, interes znanstvenika usmjeren je i na obiteljsku kvalitetu života koja nastaje kao produkt pojedinačnih kvaliteta i šireg obiteljskog konteksta. Svaki utjecaj na pojedinca utječe i na obitelj. Tako se kvaliteta života može odnositi na kvalitetu života djeteta s teškoćama u razvoju, njegove roditelje, ostalu blisku rodbinu i ukućane, ali i na funkcioniranje obitelji kao cjeline.

Analizirajući domene kvalitete života autori se razlikuju u klasifikaciji domena (Poston i sur., 2003; WHO, 1997; Schalock, 2010; Verdugo i sur., 2011). Domene kvalitete života su skup faktora koji čine osobnu dobrobit (Verdugo i sur., 2011). WHO (1997) razlikuje kao zasebne fizičko zdravlje, psihičko stanje, stupanj neovisnosti, socijalne odnose, životno okružje i duhovnost/religiju i osobna uvjerenja. Kako sama kvaliteta života, tako se i domene mogu posebno analizirati s pozicije pojedinca, ali kroz preklapanja i međusobni utjecaj kao kvaliteta obiteljskog života.

Osobne domene su osobno zastupanje/zaštita, emocionalna dobrobit, zdravlje, životno okruženje, produktivnost i društvena dobrobit, a obiteljske domene su svakodnevni život obitelji, roditeljstvo/roditeljevanje, obiteljske interakcije i financijski status (Poston i sur., 2003).

U smislu razvijanja partnerskih odnosa u školi nikako nije moguće isključiti poznavanje kvalitete života obitelji, djeteta i roditelja, a njihovom zadovoljstvu kvalitetom života može značajno doprinijeti i zadovoljstvo kvalitetom školovanja. Pitanje kvalitete života je sve više povezano s ekološkim i socijalnim modelom invalidnosti (Schippers, 2010). Tako se u zadnja dva desetljeća, uz prijašnju zaokupljenost znanstvenika kvalitetom života invalidne osobe, sve veća pažnja posvećuje kvaliteti života cijele obitelji (Cvitković, Žic Ralić, Wagner Jakab, 2013). Takav pristup istovremeno postaje sve značajniji za razvoj novih pristupa djeci s teškoćama u razvoju, a u koje svakako moraju biti uključene aktivnosti inkluzivne škole u partnerstvu s obiteljima učenika.

Jedna od značajnih domena roditeljstva je briga za školovanje svoje djece. Kvaliteta života roditelja značajno utječe na procese školovanja, kako onog temeljenog na školskim aktivnostima, tako i onog temeljenog na aktivnostima u kući i njihovoj komunikaciji i interakciji. S druge strane, osobne i obiteljske domene pod utjecajem su djeteta s teškoćama u razvoju (Brown, MacAdam–Crisp, Wang, Iarocci , 2006; Schippers, 2010). Roditelji suočeni s teškoćom svog djeteta prilagođavaju svoj život, ali se i sami mijenjaju. U odnosu na roditelje tipičnog razvoja, roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju nižu razinu kvalitete života, slabijeg su zdravlja i imaju sužene socijalne kontakte (Mungo, Ruta, Genitori D'Arigo, Mazzone, 2007). Zbog konkretnih životnih okolnosti i njihove percepcije, generalno zadovoljstvo kvalitetom života roditelja učenika s teškoćama u razvoju je niže i do jedne standardne devijacije u odnosu na roditelje učenika tipičnog razvoja (Brown i sur., 2006; Kovač Misura, Memišević, 2017; Bogdanović, Spasić Šnele, 2018).

Podjelu faktora, domena i indikatora razrađuju Poston i sur. (2003) te Shalock (2010), koja se posebno može analizirati s pozicije roditelja učenika s teškoćama. Iako kvaliteta života roditelja ne mora biti nužno negativna, češće se analiziraju upravo ti aspekti utjecaja djetetove teškoće. Tako neki roditelji izražavaju ponos na uspjehe djeteta unatoč teškoćama (Lupón i sur., 2018), a neki roditelji ističu i snažnije veze, ljubav i zadovoljstvo unutar obitelji (Heiman, 2002; Lupón i sur., 2018). Važan element zadovoljstva su partnerski odnosi, jer kada partneri imaju dobar odnos dijete s teškoćama može ga još obogatiti i ojačati (Brobst, Clopton, Hendrick, 2009). Analizirajući odnose bračnih partnera, očevi imaju višu razinu kvalitete života (Kovač Misura, Memišević, 2017), iako ti nalazi nisu jednoznačni.

6.2 Neka posebna obilježja roditelja učenika s teškoćama u razvoju

Kao i u općoj populaciji, uključenost u školovanje roditelja djece s teškoćama daje mnogobrojne pozitivne efekte na učenike, roditelje, ali i samu školu. Učenici pokazuju bolje obrazovne rezultate i motiviraniji su za rad, a roditelji se osjećaju efikasnijima, komunikacija s djetetom je kvalitetnija (Mihanović, Vukmanović, 2016). Kada je riječ o roditeljima djece s teškoćama u razvoju potrebno je naglasiti njihova generalna osobna i obiteljska obilježja kako ih se ne bi obilježilo teškoćom njihova djeteta. Brojna su značajna zajednička obilježja roditelja u funkcionalnim obiteljima koja svakako treba isticati kako se ne bi generalizirali roditelji djece s teškoćama u razvoju esencijalističkim shvaćanjem „...analitičkim usmjeravanjem na samo jedan manjinski (identitetski) marker koji lako vodi u esencijalističko shvaćanje određenih socijalnih grupa kao fiksno zadanih i homogenih unutar sebe“ (Verkuyten, 2003, prema Bartulović, Kušević, 2016, 98). Zato je važno istaknuti svu heterogenost roditeljske populacije, a roditelje djece s teškoćama u razvoju promatrati u složenosti roditeljske uloge koja je jednim svojim dijelom određena djetetovim obilježjima. Čak 38% roditelja djece s teškoćama u razvoju izjavljuje da im je ponekad ili često teško suočiti se s izazovima roditeljstva, za razliku od 17% roditelja djece tipičnog razvoja (Pećnik, 2013). U odnosu na kompetencije roditelji učenika s teškoćama u razvoju moraju imati brojne dodatne kompetencije za njegu, odgoj i obrazovanje. Izazovi i zahtjevi roditeljstva su izuzetno veliki, ali bez obzira na to neka istraživanja ukazuju da roditelji djece s teškoćama u razvoju i onih tipičnog razvoja ne razlikuju se u samoprocjeni roditeljskih kompetencija (Guralnick, 2005, Pećnik, 2013). Druga pak istraživanja pobijaju navedeno ukazujući da upravo u nošenju sa kontinuiranim zahtjevima, spori tijek napredka i nikada do kraja ostvarenim očekivanjima, roditelji djece s teškoćama u razvoju svoje kompetencije smatraju nižima od prosječnih (Milić, Babić, Laklija 2013).

Ipak, roditelji učenika s teškoćama u razvoju, ovisno o vrsti i izraženosti, brojnim su dodatnim ulaganjima specifični u odnosu na ostale roditelje.

Oni nastoje osigurati optimalne uvjete rasta i razvoja svoje djece, što iziskuje mnoga dodatna ulaganja, kompetencije i promjenu hijerarhije osobnih težnji. Uz osobna ulaganja, njihovi se životi razlikuju od roditelja djece tipičnog razvoja i po obiteljskim i društvenim odnosima. Kvaliteta života roditelja djece s teškoćama u razvoju bitno je ugrožena i to na svim područjima.

Na osobnom planu roditelji djece s teškoćama dodatno su fizički, psihički, emocionalno, financijski i vremenski angažirani. Psihički i emotivno su izloženi stalnom dodatnom stresu, a u želji da svom djetetu osiguraju najbolje uvjete razvoja i suočavajući se s djetetovom teškoćom, češće se osjećaju frustrirano, mogu razviti anksioznost, roditeljsku depresiju ili rigidnost (Heiman, Berger, 2007; Wagner Jakab, 2008). Posebno je prisutna briga i tjeskoba za budućnost djeteta. Roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju veći stupanj zabrinutosti (Poston i sur., 2003; Pećnik, 2013) i često su umorni, napeti, nervozni, iscrpljeni i bez prave podrške (Guralnick, 2005; Emerson, 2003). U odnosu na roditelje djece tipičnog razvoja, češće zadržavaju tradicionalne rodne uloge, imaju lošije zdravlje, njihova dobrobit je definitivno niža, majke ostvaruju vrlo rijetko socijalne kontakte, a očevi imaju značajno niže emocionalne razmjene (ERF, 2016). Često su i financijska ulaganja veća. Ljubešić (2013) na uzorku 1714 roditelja, od kojih 202 roditelja s teškoćama u razvoju, nalazi da usluge za potporu roditeljstvu sami plaćaju, a da za primjerenu uslugu moraju putovati u veće gradove.

Zaštitni faktori su zaposlenost i bračnost roditelja, kao i dob roditelja i duljina trajanja teškoće. Stariji roditelji i oni koji su dulje svjesni djetetove teškoće manje su izloženi stresu, a kvaliteta života im je veća (Ha, Hong, Salzer, Greenberg 2008).

6.2.1 Stres roditelja djece s teškoćama u razvoju

Stres nastaje kao posljedica nemogućnosti usklađivanja zahtjevnosti situacije i postojećih resursa, a u obitelji se događa uzrokovanošću lošim ekonomskim uvjetima života, promjenama u društvu, osobnim stresom roditelja, bračnim stresom ili stresom roditeljstva (Ljubetić, 2011). Najčešći uzroci stresa roditelja su depresija, tjeskoba vezana uz dijete, vanjska ograničenja, osjećaj nekompetencije, usamljenost, loši odnosi s partnerom i narušeno fizičko zdravlje (Čudina-Obradović, Obradović, 2003, 47). Uz navedene moguće stresore, jedan od snažnih uzroka stresa je na koji način roditelj doživljava dijete s teškoćama.

Roditelji suočeni s djetetovom teškoćom u razvoju izloženi su stresu, a sama teškoća uvelike utječe na njihov odnos s djetetom. Razlozi stresa su brojni, a često je izazvan povećanim potrebama za informiranjem, izmijenjenim obiteljskim odnosima i propitivanjem osobnih znanja i vještina kao roditelja (Guralnick, 2005). Kumulativni stres dodatno oslabljuje roditeljske kapacitete i ugrožava zdravlje. Utvrđena je povezanost između vrste i težine teškoće sa stresom roditelja. Posebno su ugroženi roditelji djece s ozbiljnijim teškoćama i oni s više

djece s teškoćama. Tako se posebno izdvajaju majke učenika s poremećajima u ponašanju, ADHD-om, majke djece s cerebralnom paralizom (Martinac Dorčić, 2008) i roditelji učenika s teškoćama iz spektra autizma. Upravo životna premorenost i izloženost stresu uzrok su primjeni neodgovarajućih odgojnih postupaka. Životne okolnosti mogu biti i zaštitni i rizični čimbenici stresa. Tako su roditelji, koji su nezadovoljniji brakom, izloženi većem stresu (Milić Babić, 2012), gdje se ponovo ističu majke djece s teškoćama u razvoju jer su manje zadovoljne bračnim statusom od majki djece tipičnog razvoja (Algood, Haris, Hong, 2013). Posebno su pogođeni partnerski odnosi roditelja kod djece s autizmom jer izražavaju veći stres, nezadovoljstvo unutar partnerskih odnosa i teže nošenje s problemima u ponašanju (Brobst i sur., 2009).

S druge strane, zaštitni čimbenici koji pojačavaju roditeljsku otpornost na stres proizlaze iz snage obiteljskih resursa i mreže podrške, promijenjenog pogleda na situaciju i načina nošenja sa stresom. Zaposleni roditelji i stariji roditelji otporniji su na stres. Nisu sva istraživanja jednoznačna u smislu definiranja stresora, pa su tako Perry, Harris i Minnes (2004) u svojem istraživanju 205 majki i očeva djece s teškoćama zaključile da težina djetetove teškoće, kao ni dob djeteta, nisu nužno prediktori disharmonije u obitelji. Kvalitetni bračni odnosi mogu biti zaštitni faktor, kako kod roditelja djece tipičnog razvoja, tako i kod onih s teškoćama (Osmančević Katkić, Lang Morović, Kovačić, 2017). Zaštitni faktor koji znanstvenici uočavaju je i duhovnost, odnosno vjera roditelja, koja uvelike može olakšati prihvaćanje djetetove teškoće i cjelokupan životni kontekst. Duhovne i kulturne vrijednosti jedna su od domena kvalitete života (Cvitković i sur., 2013).

Najveći stres roditelji djece s teškoćama dožive suočavajući se s dijagnozom. Reakcije mogu biti od prihvaćanja i traženja adekvatnih postupaka do odbacivanja i negiranja. Suočavanje sa stresom također može dovesti do osjećaja bijesa i razočaranja (Milić Babić, 2012). Faze šoka koje roditelji prolaze su poricanje, ljutnja, pregovaranje, procesuiranje i prihvaćanje (Perry, 2004). Roditelji kroz faze tugovanja i prihvaćanja prolaze sebi specifičnom dinamikom, ali uglavnom istim tijekom. Ponekad roditelji nisu u mogućnosti samostalno sagledati teškoću svoga djeteta i ostaju u nekoj od navedenih faza ne prihvaćajući stanje djeteta. Posebno je teško prihvaćanje teškoće djeteta roditeljima kada sama teškoća nije očita. Roditeljevanje djece s teškoćama izaziva mnoga dodatna ulaganja i često je iscrpljujuće. Mnogi roditelji učenika s teškoćama u razvoju izvještavaju o visokoj razini stresa (Pećnik, 2013) i u odnosu na zahtjeve

škole, ali i u cjelokupnom životu. Posebno je značajna roditeljska angažiranost i prije samog polaska u školu. Mnogi roditelji razvijaju nepovjerenje prema sustavu, unutar kojeg se osjećaju prepušteni samima sebi radi nedovoljne koordinacije različitih društvenih ustanova i institucija. Kao poseban izvor stresa navode predrasude prema svojoj djeci od okoline, ali djelatnika sustava zdravstva, odgoja i obrazovanja te socijalne skrbi (Dobrotić i sur., 2015). Po dobivanju dijagnoze djeteta i suočavanju s njegovom teškoćom roditelji se upućuju na ranu intervenciju, timu stručnjaka različitih profila, iz različitih institucija. Već na tom prvom koraku roditelji su uglavnom prepušteni samostalnom traganju za najboljim vrstama podrške za svoje dijete. U svom istraživanju, Milić Babić, Franc i Leutar (2013) kao najveće probleme za kvalitetniju i sustavniju pomoć roditeljima navode: izostanak podrške (izostanak stručne specijalizirane podrške za dijete, izostanak rane podrške članovima obitelji u nošenju s dijagnozom i izazovima skrbi, nedovoljno intenzivni programi podrške, usluge dostupne obiteljima koje imaju bolje financijske mogućnosti, izostanak podrške u lokalnoj zajednici i duge liste čekanja), izostanak sustava informiranja (izostanak jasnih informacija o postojećim uslugama), neprofesionalnost stručnjaka u odnosu s roditeljima (nepodržavajući odnos prema obitelji, izostanak suradnog odnosa i stigmatizacija) i neadekvatna organizacija rada (izostanak kontinuiteta u provođenju rane intervencije, opterećenost stručnjaka količinom posla, spora i neučinkovita administracija, manjak specijaliziranih stručnjaka i nekoordiniranost usluga). Iako se u navedenom slučaju navode teškoće s kojima se roditelji susreću prilikom traženja podrške u ranoj intervenciji, slična je situacija i tijekom djetetova rasta, razvoja, školovanja i u odrasloj dobi. Tako se roditelji osjećaju bespomoćno, prepušteni odgovornosti za svoje dijete.

Nekada se roditelji tek polaskom djeteta u školu suočavaju s posebnim potrebama djeteta i njegovim odstupanjem od tipičnog razvoja. Ovisno o vrsti i razini razvijenosti teškoće, roditelji izražavaju očekivanja prema djetetu i školi. Očekivanja se mogu definirati kao uvjerenja o budućnosti i kao takva predstavljaju mehanizam kojim na temelju iskustva i znanja može predvidjeti budućnost (Olsen i sur. 1996., 211, prema Russel, 2003). Neke teškoće moguće je prevladati adekvatnim pristupom, prilagodbom i podrškom, ali druge zahtijevaju prihvaćanje ograničenja i nemogućnost realiziranja svih školskih zahtjeva i želja roditelja. Tada je moguće da roditelj reagira opravdavanjem trenutnim okolnostima, objašnjavanjem,okrivljavanjem ili ignoriranjem. Roditelji mogu imati nerealna očekivanja od djeteta, škole i samoga sebe. Često, školski neuspjeh dodatno frustrira roditelje, uzrokuje im dodatni stres, a roditelji tada mogu

postupati prezaštitnički i tražiti opravdanja i krivce. Teškoća može biti izvor trajne obnavljajuće boli i frustracije, a prihvaćanje teškoće prvi je korak u razvoju povjerenja i suradničkih odnosa sa školom.

6.2.2 Specifična ulaganja roditelja učenika s teškoćom u razvoju tijekom školovanja

Škola razvija inkluzivnu kulturu čime postaje mjesto kvalitetnog i poticajnog okružja za svako dijete, a roditeljsko uključivanje je ključni faktor uspješnog školovanja i sveukupnosti razvoja (Hornby, Witte, 2010; Igrić i sur., 2009, Mihanović, Vukmanović, 2016). Škola će poticajem i podrškom roditeljima stvarati preduvjete uključivanja. Roditelji djece s teškoćama u razvoju, kao i oni djece tipičnog razvoja imaju slične motive uključivanja, a dodatni motiv uključivanja često proizlazi iz djetetovih specifičnih potreba. Analizirajući prediktore uključivanja roditelja u školovanje moguće je definirati četiri bitna čimbenika: roditeljske stavove o vlastitoj uspješnosti, obilježja djeteta, obiteljski kontekst unutar kojega ubrajaju stres, društvenu podršku i obiteljske resurse i obilježja učionice, odnosno stavove i ponašanje učitelja (Gronlick i sur., 1997; Ljubetić, 2007), a Belsky i Stratton (2002) ukazuju na značaj i šireg društvenog konteksta.

Što će škola roditeljima biti veći oslonac u rješavanju problema i što će imati više sluha za potrebe njih i njihove djece to će i uvjeti za uključivanje biti veći. Iako bez akademskih znanja o njezi i odgoju, koja im se često predbacuju, roditelji najbolje poznaju svoje dijete, njegove snage i slabosti, njegove načine motiviranja, reagiranja. Oni su najsnažniji zastupnici svoje djece. Oni se brinu za njih, zaštićuju ih, hrabre, potiču, razumiju, opraštaju im i brane ih. Zbog brojnih specifičnih ulaganja podizanje i školovanje djeteta s teškoćama u razvoju dodatno opterećuje roditelje kojima je nužna i društvena pomoć, ali i poseban doprinos ostalih članova obitelji (Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, NN 63/07).

U Republici Hrvatskoj problemi roditelja djece s teškoćama u razvoju započinju već prilikom samog upisa kada se brojni prvi put suočavaju sa sustavom i teškoćom djeteta (Igrić, 2015). U traganju za najboljom podrškom svome djetetu roditelji se suočavaju s brojnim birokratskim procesima, zahtjevima, ponudama utemeljenih, ali i neutemeljenih oblika pomoći, osjećajem nerazumijevanja i neosjetljivosti (Pećnik, 2013). Tako je pred roditeljima težak i odgovoran zadatak izbora adekvatne škole jer o tome može ovisiti kasniji djetetov razvoj (Russell, 2003,

Vlah, Ferić, Raguz, 2019). Roditelji ne poznaju svoja prava, ne razumiju mogućnosti i ograničenja za školovanje djeteta, a ni sami ne znaju što bi za dijete bilo najbolje. Na temelju kvalitativnog istraživanja prevedenog o stavovima, mišljenjima i djelovanjima roditelja mlađe djece s teškoćama u razvoju iz Republike Hrvatske i Bosne i Hercegovione Dowling (2012) donosi iskaze roditelja općenito daju prednost redovnim školama zbog brige za socijalizaciju, a prilikom upisa u redovne osnovne škole opisuje negativna iskustva ili čak odbijanje.

Izuzetno je važna otvorena, pravodobna i cjelovita razmjena informacija kako bi se u zajedničkoj komunikaciji pronašli optimalni oblici podrške za svako dijete, ali događa se da roditelji nisu u mogućnosti doći do pravodobne i korisne informacije (Ivšac Pavliša, 2010). U tim prvim susretima sa školom moguće je da roditelji nisu spremni iznijeti potpunu informaciju o teškoći svog djeteta. Tada je posebno važno da učitelji i školski stručnjaci različitih profila s uvažavanjem prihvaćaju roditeljske informacije o funkcioniranju djeteta i njihovu perspektivu. Polaskom u školu roditelji djece s teškoćama u razvoju dodatno su zabrinuti kako će se učenik snaći, hoće li naići na prihvaćanje ili odbacivanje od strane vršnjaka (Sekulić-Majurec, 1997) hoće li učitelj imati dovoljno strpljenja, znanja, ustrajnosti te hoće li prepoznati i jake strane djeteta. Upravo su navedene teškoće roditelja pri polasku djeteta u školu prepoznate i u Nacionalnoj strategiji za prava djece u RH za razdoblje od 2014 – 2020.[18]

---

[18] D.2. Cilj: Unaprijediti inkluzivni odgoj i obrazovanje djece s teškoćama u razvoju
Mjere:
D.2.1. Osigurati sve neophodne uvjete za izjednačavanje mogućnosti uključivanja djeteta s teškoćama u razvoju u sustav odgoja i obrazovanja te život u zajednici, uključivo uspostavljanje nediskriminirajućeg modela vrednovanja njegovih obrazovnih postignuća
D.2.2. Osigurati edukaciju stručnjaka u odgojno-obrazovnom sustavu za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Područja i teme u vezi s djecom s teškoćama u razvoju unijeti u sveučilišne kurikulume
D.2.3. Osigurati uvjete za prevenciju strukturalnog nasilja i bilo kojeg drugog oblika diskriminacije djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama
D.2.4. Osigurati vertikalnu i horizontalnu koordinaciju relevantnih sustava - sustava odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi i zdravstva radi poboljšanja informiranosti roditelja i podrške koja im se pruža, lakšeg pristupa, učinkovitog zajedničkog rada više agencija, uključivo koordiniranu procjenu i podršku koju pružaju ključni djelatnici
D.2.5. Radi usklađenijeg pristupa djetetu s višestrukim teškoćama i njegovim roditeljima, za djecu o kojoj se brine veći broj stručnjaka uvesti institut „ključnog stručnjaka“, odnosno stručnjaka koji čini poveznicu između roditelja i svih onih koji su uključeni u proces stručne brige o djetetu
D.2.6. Osigurati mobilne stručne timove i/ili osobnog asistenta radi pružanja pomoći i podrške u odgojno-obrazovnom procesu i zadovoljavanja potreba djece s teškoćama u razvoju
D.2.7. Razvijati sustav zaštitnih radionica za osposobljavanje učenika s teškoćama u razvoju za zanimanja usklađena s potrebama zajednice i tržišta rada sa svrhom inkluzivnog

Postoji strah roditelja da učenike s teškoćama u razvoju u okolina ponekad teže prihvaća, a upravo osjećaj odbačenosti i niska razina socijalne uključenosti može biti uzrok emocionalnim teškoćama (deBoer, Munde, 2014) i većoj sklonosti tjeskobi i depresiji (Zrilić, 2012; Vrkić Dimić i sur., 2017).

Često se roditelji u traženju adekvatne pomoći osjećaju usamljeno, a adekvatna podrška škole i ostalih institucija izostaje (Igrić i sur., 2009). U težnji da svojem djetetu osiguraju optimalne uvjete, a prepušteni sebi mogu razviti nepovjerenje prema institucijama, posebno školi. Posljedice nepovjerenja jesu neprihvaćanje sugestija od strane škole, odbijanje suradnje i njihovo roditeljsko nezadovoljstvo (Lake, Billingsey, 2000).

Pitanje povjerenja također ovisi i o percepciji funkcioniranja djeteta. U slučajevima kada roditelji primijete da njihovo dijete ne ostvaruje njihova očekivanja, ili su djetetova iskustva njemu neugodna iz subjektivnih ili objektivnih razloga, roditelji postaju kritičari škole (Jull, 2013). Tada roditelji učenika s teškoćama u razvoju mogu osjećati da nisu dovoljno uključeni, da se o njihovom mišljenju i zahtjevu nedovoljno razmatra, a da su informacije nepotpune i nekontinuirane. Zbog toga često imaju posebnu potrebu snažno zastupati interese svoje djece jer teže ostvarivanju uvjeta za najbolji dječji razvoj pa u opisu svojih nastojanja koriste riječ „borba“ s učiteljem, ravnateljem, sustavom (Poston i sur. 2003; Dobrotić i sur., 2015) pa čak i o ratu (Cole, 2004, prema Cole, 2007). Zastupanje interesa djeteta roditeljevo je i pravo i obaveza koje mu nikako ne smije biti uskraćeno. Zbog svega navedenog, odnos roditelja prema djeci s teškoćama u razvoju, njihovom školovanju, kao cjelokupnom životu može postati prezaštitnički. Takav zaštitnički stav često je prepreka stjecanju iskustva i kritičnosti. Tako kako bi svom djetetu osigurali najbolje uvjete rasta i razvoja ponekad ih zapravo koče i sputavaju.

Postavlja se pitanje specifičnih oblika suradnje s roditeljima djece s posebnim potrebama (Hornby, Witte, 2010). Obzirom na specifičnosti i različitosti učenika s teškoćama u razvoju ne postoji jedinstveni adekvatni pristup, kako njima tijekom školovanja, tako ni njihovim roditeljima. Potrebno je osigurati uvjete; prostorne, vremenske, sadržajne i asistivne, koje će učeniku omogućiti optimalan razvoj, a osiguranje takvih uvjeta nije moguće bez koordinirane suradnje učitelja, stručnih suradnika i roditelja (Favazza, Phillipsen, Kumar, 2000). Često

---

zapošljavanja

ključnu ulogu u razvoju inkluzije preuzimaju roditelji koji teže svom djetetu osigurati poticajno i sigurno okruženje, a glavnu prednost vide u socijalnom razvoju (deBoer, Munde, 2014).

U odnosu na opću roditeljsku populaciju, roditelji učenika s teškoćama trebali bi biti dublje involvirani u procese planiranja individualnih programa učenika jer njihova znanja o specifičnom funkcioniranju djeteta, poznavanje djetetovih sposobnosti mogu uz učitelja bolje definirati željene ishode. Uz poznavanje vlastitog djeteta, roditelji se odlikuju kreativnošću u pronalaženju pedagoških postupaka (Jull, 2013) što može biti od velike pomoći učiteljima u školskim uvjetima. Istovremeno roditelji naglašavaju dobre strane i mogućnosti svog djeteta, a izražavaju tugu i frustraciju kada učitelji detaljno opisuju sva djetetova ograničenja bez uočavanja pozitivnih obilježja (Lake, Billingsley, 2000). Važno je da su roditelji svijesni potrebe sudjelovanja u školovanju svoje djece uključenošću u školske aktivnosti, ali i angažmanom kod kuće (Smit, Driessen, Sluiter i Sleegers, 2007). Ipak, razina uključenosti povezana je s ozbiljnošću djetetove teškoće, pa su tako roditelji djece s najizraženijim teškoćama najmanje uključeni (Benson i sur., 2008). Kao prediktor manje uključunosti javljaju se ponašajni problemi. Žic Ralić i Cvitković (2011) su utvrdili da učitelji zagrebačkih osnovnih škola učenike šestih razreda s teškoćama u razvoju procjenjuju značajno drugačije od učenika tipičnog razvoja. Tako oni navode da su djeca s teškoćama problematična u poštivanju discipline, motiviranosti, ometanju rada u razredu, prepiranju s učiteljem, slijeđenju uputa, povućenosti, lošoj prihvaćenosti među djecom, koncentraciji, hiperaktivnosti, u održavanju osobne higijene, prisustvu nervoznih navika, sanjarenju, mrgođenju i cviljenju, laganju, varanju i krađi.

Majke učenika s teškoćama u razvoju znatno su više izložene dodatnim ulaganjima, a njihova kvaliteta života i uključivanje u školovanje djeteta su izrazito zahtjevni. Uz redovite kućanske obaveze, gdje se ne razlikuju od ostalih majki, one preuzimaju veći dio odgovornosti za dijete s teškoćama i dugotrajno su više opterećene (Guralnick, 2005; Pećnik, 2013). Zaposlenim i majkama i očevima teško je uskladiti sve poslovne obaveze i potrebe djeteta s teškoćama. Sve kućanske i poslovne obaveze tim su zahtjevnije ako roditelji imaju više djece. Upravo na različite uloge majka i očeva stavljene pod zajednički nazivnik roditelja upozorava Cole (2007). Autorica ukazuje na uporabu rodno neutralnog termina kojima smatra, zapravo se umanjuje specifična uloga majke, njena znanja i iskustva, posebno kada su u pitanju djeca s teškoćama u razvoju. Također upozorava na nedovoljno prepoznatu i definiranu ulogu očeva. Uz navedeno

Cole (2007) uvodi pojam „medicinalizacija“ majki koji se prvenstveno odnosi na upute i stručne savjete svim majkama zanemarujući njihova iskustva i znanja, a posebno bi se to moglo razumijetiu kontekstu djece s teškoćama u razvoju. Majke djece s teškoćama u razvoju vrlo često preuzimaju i ulogu njegovatelja, terapeuta, učitelja u svrhu što boljeg razvoja djeteta.

Specifična ulaganja roditelja djece s teškoćama u razvoju u školi odnose se i na brojne druge roditeljske i obiteljske resurse. Tako financijski kapital roditelja izuzetno je značajan u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. Roditelji takve djece dodatno su izloženi izdacima koji opterećuju cjelokupno funkcioniranje obitelji (ERF, 2016). Uz financijski povećane troškove za podršku djeteta, postoji i takozvano vremensko opterećenje. Naime, roditelji djece s teškoćama u razvoju često veliku količinu vremena posvećuju brigi, učenju i podršci djetetu koje je u većoj mjeri nesamostalnije od svoji tipičnih vršnjaka, češće odvode djecu na dodatne tretmane stručnjaka različitih područja djelovanja, liječnike, a zbog toga se osjećaju umorni i društveno izolirani (Dobrotić i sur., 2015).

U odnosu na druge roditelje u razredu, moguće je da se roditelj učenika s teškoćom i sam susreće s nezadovoljstvom ili neprihvaćanjem. Ukoliko je djetetova teškoća takva da ona ometa rad drugih učenika, zabrinuti zbog negativnog utjecaja (deBoer, Munde, 2014), roditelji učenika tipičnog razvoja skloni su tražiti izuzeće učenika s teškoćama izražavajući dozu netolerantnosti. Ako postoji netolerantnost ostalih roditelja u razrednom odjeljenju teško je očekivati da će učenici biti tolerantniji. Upravo su roditelji značajan model učenja pa će i razina tolerancije roditelja i djeteta biti približno jednaka (Dragojević i sur. 2017). Zato je važno uz poticanje suradnje i empatije u učionici jednako utjecati i na roditelje.

6.3 Konflikti roditelja učenika s teškoćama u razvoju i škole

Škola i roditelji često imaju oprečna mišljenja i viđenja razvoja i napretka djeteta s teškoćama u razvoju. Lake i Billingsley (2000) izdvojili su osam najčešćih uzroka konflikata roditelja i škole:

1. Različiti pogledi na dijete i teškoću – roditelji smatraju da se škola uglavnom usredotočuje na djetetovu teškoću i ograničenja, a ne pridaje dovoljno pažnje djetetovim potrebama i kvalitetama te nedostaje holistički pristup. S druge strane, učitelji uočavaju da

roditelji imaju jednostrano shvaćanje potreba djeteta i ne prihvaćaju sugestije za adekvatne programe.

2. Znanje o rješavanju problema i nadvladavanju konflikata uglavnom se odnosi na informiranost roditelja i njihovu mogućnost odlučivanja o programima školovanja svoje djece.

3. Posebni oblici podrške koju roditelji očekuju za svoje dijete s teškoćama u razvoju. Roditelji naglašavaju "sivu zonu", koja se odnosi na neslaganja oko kvalitete usluga, definiranja inkluzivnih usluga, programa podrške i individualizaciju pristupu.

4. Ograničenja u resursima koji se odnose na vrijeme, novac, materijale i uključene učitelje. Zbog specifičnosti potreba roditelji teže osiguranju najboljih mogućih uvjeta za svoju djecu.

5. Obostrani osjećaj neuvažavanja, ako postoji neiskrenost ili uskrata važnih informacija, koju kao problem češće iznose učitelji, ili ako se podcjenjuju mogućnosti djeteta, što kao problem češće navode roditelji.

6. Jednakost u podjeli moći koja se odražava u kauzalitetu postupaka i ustrajnosti na ostvarenju odluka. I škola i roditelji su odlučni riješiti konflikt u skladu sa svojim viđenjem problema te teško odustaju od vlastitih stajališta.

7. Komunikacija je često uzrok nesporazuma. Za nadvladavanje konflikata komunikacija ne bi smjela biti neiskrena ili nedostatna. Roditelji posebno navode nelagodu kada su bili pozvani na razgovore pred brojnim djelatnicima škole, jer se tada nisu mogli jasno izraziti o svojim osjećajima i potrebama.

8. Nepovjerenje roditelja u učitelje, njihovu stručnost i dobronamjernost ozbiljno narušava odnos i onemogućuje razvoj suradnje. Roditelji narušenog povjerenja nisu spremni prihvaćati sugestije, manje su zadovoljni i skloni su promijeniti školu.

Uz navedeno, roditelji učenika s teškoćama u razvoju, u želji da ostvare svoja (ne)realna očekivanja, ponekad su nestrpljivi u ostvarenju pozitivnih pomaka, a ponekad očekuju da institucije te pomake ostvare bez njihova aktivnog uključivanja. S druge strane su roditelji koji problem niječu i smatraju da je on posljedica neadekvatnih postupaka učitelja te ni na koji način nisu spremni na suradnju. U tom smislu zanimljivo je istraživanje Deimann i Kastner-Keller

(2011) u kojem su autorice ispitivale majke o procjeni sposobnosti svoje djece. Rezultati ispitivanja ukazuju na tendenciju precjenjivanja sposobnosti djeteta. Posebno je zanimljivo da su majke djece bez teškoća realnije procijenile sposobnosti djeteta, dok su majke djece s teškoćama precijenile djetetove sposobnosti, ali iskazale manju razinu znanja o djetetovom razvoju i teškoći. Stančić i Škrinjar (1992) ističu da roditelji djece s teškoćama u razvoju nepoželjna ponašanja svog djeteta često procjenjuju povoljnije od učitelja, što se nadovezuje na rezultate istaživanja Deimann i suradnika iz 2005. (prema Deimann, Kastner-Keller, 2011), koji razinu precjenjivanja djetetovih sposobnosti dovode u vezu s pojavnosti problema u ponašanju.

Poseban problem predstavlja roditeljsko samoinformiranje preko interneta i drugih medija, koji često daju nepotpune ili netočne informacije o brzim oporavcima ili štetnosti nekih postupaka. Tako roditelji inzistiraju na djelomično provjerenim informacijama i očekuju od učitelja da prihvati njihove želje, objašnjenja ili nekonvencionalne metode (Hornby, Evans, 2013). Učitelji i ostali stručnjaci, obvezani profesionalnošću i profesionalnom etikom, ne mogu prihvatiti takve prijedloge roditelja, što onda uzrokuje sukobe i međusobno nepovjerenje. Slično, ali pak s druge strane, može se javiti i kod roditelja-su-stručnjaka koji ne uvažavaju profesionalnost učitelja, već inzistiraju na svojim rješenjima (Guralnick, 2005). Nekad roditelji osjećaju da se moraju boriti za svoja prava i prava svog djeteta, za upis u školu i program koji žele (Piškur i sur., 2012), za ostvarivanje uvjeta u kojima dijete može ostvarivati najbolje rezultate.

Konflikti nastaju kao posljedice nefleksibilnosti sustava iz perspektive roditelja i pravila institucija o poštivanju administrativnih protokola. Roditelji, u želji da svom djetetu osiguraju najbolje uvjete, traže da se i bez poštivanja protokola promijene okolnosti školovanja.

Teška uspostava suradnje i kvalitetnih odnosa također je prisutna kod duševno bolesnih roditelja, agresivnih roditelja i roditelja u brakorazvodnom postupku (Guralnick, 2005). U tim slučajevima škola bi trebala uložiti dodatne napore da podrži i zaštiti učenike, a u svojem nastojanju nužna bi bila suradnja s drugim institucijama. Razumijevanje za razloge roditeljske (ne)suradnje, kompetencije učitelja i stručnih suradnika za rad s posebnim skupinama roditelja, njihovom djecom, kao i dodatni rad s učenicima, u takvim bi slučajevima trebalo biti obaveza škole.

7. UKLJUČENOST RODITELJA U SUSTAV REDOVNE ŠKOLE OBZIROM NA TEŠKOĆU U RAZVOJU I OBILJEŽJA UČENIKA

7.1 Oštećenja vida

Oštećenja vida su sljepoća i slabovidnost koji se određuju ostatkom oštrine vida i širinom vidnog polja. Pod pojmom sljepoća smatra se potpuni gubitak osjeta svjetla ili ostatak vida od 2 % do 5 % ili koncentrično suženje vidnog polja oba oka s vidnim poljem širine 5 do 10 stupnjeva oko centralne fiksacijske točke. Slabovidnost je najčešće oštećenje vida u djece (vidne oštrine, percepcije kretanja, osjećaja dubine prostora, razlikovanja kontrasta). Podrazumijeva ostatak vida od 10 % do 40 % na boljem oku. U pedagoškom smislu slabovidni učenici se koriste prilagođenim crnim tiskom, dok slijepi učenici ne mogu čitati slova ili znakove veličine Jaeger 8 na blizinu i koriste se Brailleovim pismom (Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, 2001).

Uzroci oštećenja vida mogu se podijeliti na endogene, koji su nastali kao posljedica nasljednih anomalija ili kao posljedica progresivnog propadanja vida u djetinjstvu, i egzogene, koji su posljedica oštećenja oka ili toksičnog djelovanja u periodu trudnoće majke (Zrilić, 2011). Svjetska zdravstvena organizacija uzroke oštećenja vida razlikuje od zemlje do zemlje, ovisno o socio-ekonomskom statusu. Tako su u siromašnim zemljama najčešći uzroci oštećenja vida katarakta i trahoma, a u zemljama visokog standarda oštećenje vidnog živca i viših vidnih puteva (WHO, 2020). Svjetska zdravstvena organizacija u svojoj inicijativi *Vision 2020, The Right to Sight* ističe da je čak 45 % oštećenja vida moguće spriječiti.

Često se zbog nevidljivog oštećenja oka slabovidnost djeteta otkrije tek u školskoj dobi, kada je primijete učitelji. Učenik trlja oči, nepravilno se drži, a može biti razdražljiv i odbijati rad upravo iz nemogućnosti da izvrši zadatak. Oštećenja vida utječu na njegov kognitivni, psihički, fizički, emocionalni i neurološki razvoj (Handler, Fierson, 2011), a samim tim i na obrazovni uspjeh, samopouzdanje i sliku o sebi. Utvrđeno je da su slabovidni učenici, uključeni u redovne škole, uspješni u obrazovnim postignućima, ali manje uspješni u razvoju socijalnih vještina (Salleha, Zainalb, 2010; Vučinić i sur., 2013). Tako učenici s oštećenjem vida imaju nižu razinu razvijenosti socijalne kompetencije (Zečević i sur., 2018). Manjak socijalnih vještina može biti uzrok slabijih socijalnih veza, ignoriranja od strane vršnjaka ili isključenosti (Sacks, Wolffe, 2006; Salleha, Zainalb, 2010), što uzrokuje manjak prijatelja i osjećaj usamljenosti.

Neprihvaćenost je uzrok loše slike o sebi, niskog samopoštovanja i samopouzdanja (Vučinić i sur., 2013).

Neki učenici s oštećenjima vida mogu razviti stereotipna ponašanja koja mogu biti odbijajuća i dodatno negativna za stvaranje socijalnih odnosa.

Djeca oštećenog vida uskraćena su za vizualnu imitaciju i identifikaciju te teže usvajaju modele prihvatljivog i poželjnog ponašanja i ophođenja, a zbog smanjene kontrole vanjskog svijeta mogu biti nesigurna, anksiozna i posljedično frustrirana. Svoju frustriranost mogu izraziti agresijom, povlačenjem u sebe ili pasivnošću (Zovko, 1991; Loe, 2000). Zbog niske razine samoregulacije i nižeg praga tolerancije reagiraju impulzivno, a mogu i agresivno (Vučinić i sur., 2013; Runjić i sur., 2015). Češće je prisutna pasivna agresivnost zbog osjećaja ovisnosti o okolini. Djetetovo oštećenje vida utječe na sve članove obitelji (Chadhal, Subramanian, 2011; Lupón i sur., 2018), a posebno na roditelje.

Istraživanjem koje je provela Kaffemaniene (2000), upitnikom pedesetero roditelja djece oštećenog vida u dobi od pet do sedam godina utvrdila je da su čak kod 60 % djece prisutne emocionalne teškoće i poremećaji u ponašanju, a čak 34 % roditelja ukazuje na postojanje neurotskih reakcija, kao što su cviljenje, eksplozivne reakcije, pretjerano znojenje, enureze, tikovi i anksioznost. Kod više od polovice djece roditelji uočavaju tvrdoglavost, negativizam, sklonost sukobima i laganje. Zbog svega navedenog roditelji učenika oštećenog vida često se osjećaju psihički umorni, zabrinuti i tjeskobni (Castañeda i sur., 2016; Runjić i sur., 2015), pri čemu su posebno zabrinuti zbog simptoma, liječenja i progresije bolesti. Roditelji učenika s oštećenjem vida izloženi su većem stresu i potrebom za snažnijom podrškom i pomoći pri školovanju. Ipak, ne potvrđuju sva istraživanja višu razinu stresa kod roditelja učenika s oštećenjima vida. Zaštitni faktori su stabilan brak, informiranost o teškoći djeteta i zaposlenost roditelja, a time i bolji ekonomski status (Sola-Carmona i sur., 2016).

Najčešće teme koje zaokupljaju roditelje učenika oštećenog vida utvrdili su De Carlo i suradnici (2012), a odnose se na školu, frustracije i očekivanja i psihosocijalne kontakte. Utvrđeno je da čak 47,3 % roditelja ima negativne komentare za odnos sa školom, kao i da su posebno zabrinuti za odnos druge djece prema njihovoj. Frustracije proizlaze iz nepostojanja lijeka i progresije teškoće. U školskim uvjetima posebno se brinu za sigurnost djeteta, njegovo ozljeđivanje i smještaj u učionici te o tome razgovaraju s učiteljem (Castañeda i sur., 2016). U odnosu na

učitelje roditelji izražavaju potrebu za kvalitetnijom komunikacijom i bolje razumijevanje s učiteljima (Lupón i sur., 2018), većom informiranošću i sustavnom podrškom (Lee, Tsang, Chui, 2014). Roditelji također uočavaju nedostatke oko adekvatnog uređenja prostora i organiziranja aktivnosti kako bi se olakšalo učenicima s oštećenjem vida kretanje i sudjelovanje tijekom odmora, izvannastavnih aktivnosti i boravka na otvorenom. Za kvalitetno školovanje djece s oštećenjima vida važna je dobro organizirana i sustavna podrška roditeljima. Upravo odnos roditelja prema djetetu oštećenog vida utječe na razvoj emocionalnih i ponašajnih problema. U već spomenutom istraživanju Kaffemaniene (2000) ukazuje da čak u 22 % obitelji prevladava ozračje otuđenja, a 34 % roditelja je prekomjerno zaštitničko. Prekomjerna zaštita djeteta koji ionako ima ograničene sposobnosti interakcije i vizualnih iskustava dodatno mu umanjuje mogućnost da razvije samostalnost, socijalne odnose i samopouzdanje.

7.2 Oštećenja sluha

Oštećenja sluha mogu biti gluhoća i nagluhost. Gluhoća je gubitak veći od 93 decibela u govornim frekvencijama sluha, kada se ni uz pomoć slušnih pomagala ne može cjelovito precipirati glasovni govor. Kod gluhoće se razlikuje postojanje ili nepostojanje vještine glasovnog sporazumijevanja. Nagluhost je gubitak sluha od 20 do 90 dB, a razlikuje se blaga nagluhost (20 dB – 40dB), umjerena nagluhost (41 dB – 60dB) i teška nagluhost (81 dB – 90dB) (Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, 2001).

Oštećenja sluha često su prirođena oštećenja, a kasnije se javljaju kao posljedica porođajnih trauma, bolesti ili ozljeđivanja.

Lakša oštećenja sluha nisu uvijek lako prepoznatljiva, pa se često, jednako kao i kod djece s oštećenjem vida, ta djeca prozivaju zbog nezainteresiranosti, neposlušnosti, a ponekad ih se smatra i slabije intelektualno razvijenima (Zrilić, 2011). Osjećaj nesigurnosti stalno je prisutan i učenici s oštećenjem sluha propituju svoje jezične performanse i dojam koji ostavljaju na druge. Razvoj govorno-jezične komunikacije uz značajna odstupanja u jezičnom znanju utječe i na socijalni i emocionalni razvoj djeteta (Quittner i sur., 2010; Stevenson i sur., 2015), pa samim time i na njegovo mentalno zdravlje. Tako je uočeno da su skloniji depresiji, agresiji, opoziciono prkosnom poremećaju, poremećajima ponašanja i psihopatije (Theunissen, Rieffe, Netten, 2014). U školi upravo oštećenje sluha može biti uzrok odsutnosti učenika ili manjka pažnje. Njihove socijalne vještine i uspostavljanje odnosa često nisu na razini ostalih učenika

u razredu, pa posljedično imaju manje prijatelja (Anita, Kreimeyer, 2011) i češće se osjećaju zanemarenima, a njihovo je samopouzdanje nisko (Nunes, Pretzlik, Olsson, 2001; Brice Strauss, 2016). S posebnom pažnjom treba se odnositi prema djeci čiji je sluh oštećen prije razvoja govora jer oštećenje djeluje na cjelokupan razvoj.

Učenici oštećenog sluha mogu vrlo uspješno, uz potrebnu individualizaciju pristupa, savladavati nastavni sadržaj u redovnoj školi. Ipak, često se postavlja pitanje je li posebna škola bolje mjesto za zdrav socio-emocionalni razvoj djece s oštećenjima sluha. Utvrđeno je da se učenici u posebnim školama bolje osjećaju i imaju višu razinu samopoštovanja, kao i osjećaj pripadnosti. S druge strane, akademski uspjeh učenika bolji je u redovnim školama (Brice, Strauss, 2016). Osjećaj izoliranosti može biti značajna prepreka razvijanju svih potencijala učenika, pa je prilagodba u smislu jačanja kompetencija učitelja, razvoja senzibilizacije ostalih učenika i prevladavanja komunikacijskih barijera uvjet optimalnog razvoja učenika s oštećenjem sluha. Vrlo je važno iskoristiti njihovu mogućnost da budu uspješni kao zaštitne čimbenike razvoja neprihvatljivih ponašanja i poticanja razvoja osobnih i socijalnih kompetencija.

Pred roditelje djece s oštećenjem sluha postavljaju se neka važna pitanja koja neposredno definiraju razvoj djeteta. Čak 95 % roditelja djece s oštećenjem sluha ima razvijen sluh i ne pozna znakovni jezik (Brice, Strauss, 2016), a usprkos tome moraju odlučiti koji će model komunikacije izabrati i koju će asistivnu tehnologiju koristiti. Takve odluke imaju dalekosežne posljedice za razvoj djeteta i roditelji se pred njima osjećaju nesigurni, zabrinuti i usamljeni. Roditelji učenika s oštećenjima sluha uočavaju izolaciju svoje djece i probleme u vršnjačkim odnosima (Stevenson i sur., 2015), pa je drugo pitanje koje si postavljaju nije li njihovoj djeci bolje u posebnoj ustanovi, gdje se među vršnjacima sa sličnim teškoćama ne osjećaju odbačeni (Brice, Strauss, 2016).

Roditelji izražavaju zabrinutost za snalaženje svoje djece, pa se njihovo uključivanje odnosi na poticanje razvoja socijalnih odnosa i vještina (Anita, Kreimeyer, 2011). Obzirom na obrazovne ishode, roditelji od učitelja očekuju da njihova djeca ostvare potencijale, ali na uzorku od 231 roditelja iz 20 europskih zemalja Allen i suradnici (2016) zaključuju da roditelji nisu zadovoljni podrškom u razredu (33%) ni ostvarenim obrazovnim ishodima. Često roditelji učenika s teškoćama u razvoju teže inkluzivnoj razrednoj kulturi, koja još uvijek nije razvijena u potpunosti. Učenici s teškoćama u razvoju bolje se uklapaju u nižim razrednim odjeljenjima,

dok odrastanjem i razvijanjem posebnih interesa ostalih učenika mogu biti ili se osjećati izoliranima. Pogrešan je način inzistirati na uključenosti, ako prije toga nije razvijena inkluzivna svijest i ostali okolinski uvjeti. Obrazovni ishodi učenika s teškoćama u razvoju mogu biti precijenjeni kada se prije samog usvojenog znanja i razvijenih vještina ocjenjuje uloženi trud ili motivacija, ali mogu biti i podcijenjeni ako se na ispravan način ne pristupi provjeravanju učenikovih postignuća. Definirani kriteriji i očekivanja usklađena s očekivanjima roditelja na najbolji način mogu otkloniti navedene probleme.

7.3 Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije odnose se na teškoće koje otežavaju ili onemogućuju komunikaciju, a u njih se ubrajaju poremećaji govora, poremećaji glasa, specifične jezične teškoće i komunikacijske teškoće. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju najčešće su teškoće u školskoj dobi za koje se određuju primjereni oblici školovanja u vidu redovitog programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke (Benjak, 2019).

Posebne jezične teškoće odnose se na disproporcionalnost dobi i jezičnih vještina i neverbalnog funkcioniranja (Blaži, Banek, 1998), a glavno im je obilježje teškoće usvajanja jezičnog sustava.

Utvrđene su statistički značajne razlike u ponašanju učenika sa specifičnim govornim i jezičnim teškoćama u usporedbi s ponašanjem tipičnih vršnjaka (Lindsay, Dockrell, 2000). Češće imaju emocionalne teškoće i poremećaje pažnje. Roditelji učenika sa specifičnim govornim i jezičnim teškoćama procjenjuju svoju djecu kao prosocijalne, neugroženog samopouzdanja, ali s teškoćama u ponašanju koje više izražavaju dječaci (Lindsay, Dockrell, 2000).

U školskim uvjetima roditelji izražavaju potrebu za snažnijom podrškom, posebno na tipičnu teškoću. Smatraju da pojedini učitelji ne uvažavaju djetetove specifične potrebe, a odnos prema njihovoj djeci opisuju kao odbacujuć (Lindsay, Dockrell, 2000).

Specifične teškoće u učenju su izrazito heterogena skupina poremećaja, a obuhvaćaju teškoće u pažnji, razumijevanju, pamćenju, komunikaciji, čitanju, pisanju, računanju, koordinaciji, socijalnoj kompetenciji i emocionalnoj regulaciji (Lenček, Blaži, Ivšac, 2007). U školskim uvjetima teškoće u učenju još uvijek nisu u dovoljnoj mjeri prepoznate. Zato učenici unatoč

uloženom trudu ne postižu rezultate na razini svojih potencijala (Lenček i sur., 2007). Najčešće teškoće ove kategorije su disleksija, disgrafija i diskalkulija, a dio znanstvenika još ubraja dispraksiju, jezične teškoće (Lenček, Usorac, Ivšac Pavliša, 2017) i mješovite teškoće u učenju (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/15). Uzrok specifičnih teškoća u učenju neurološke je prirode i ne ovisi o djetetovim intelektualnim kapacitetima, okolinskim čimbenicima ili kvaliteti nastave. Ove teškoće često ne budu uočene prije polaska u školu, a upravo je za njih važna rana intervencija. Disleksija je najčešća teškoća u učenju, koja se očituje u teškoćama dekodiranja, čitanja, govora, slušanja i razumijevanja pročitanog. Broj učenika s disleksijom u stalnom je porastu. Procjenjuje se da postotak djece s disleksijom varira od 10 % do 20 %, a ovisi o samoj definiciji disleksije i njezinom prepoznavanju. Češće je prisutna kod učenika, u omjeru 2:3 ili 4:5 (Habib, 2000).

Zbog svega navedenog, učenici s disleksijom imaju problema s učenjem, potrebna im je dodatna podrška, a njihovi rezultati često ne odgovaraju stvarnim mogućnostima. Upravo zato što uz dodatan trud ne ostvaruju željene rezultate, učenici se mogu osjećati frustrirano, a ukoliko se frustracija ne prepozna i na nju se ne reagira učenici mogu razviti agresiju i otpor prema školi i učenju. Na smanjenu motiviranost za učenje djeluje i osjećaj srama nekih učenika, a sam sram i neuspjeh mogu djelovati na nisko samopoštovanje i samopouzdanje (Handler, Fierson, 2011).

Majke učenika s disleksijom mogu osjećati životnu gorčinu koja proizlazi iz manjka vremena i povećanih financijskih izdataka za prevladavanje teškoće, potrebe za ulaganjem dodatnih napora i želje za napretkom svoga djeteta. Majke također uočavaju nedostatna znanja učitelja o disleksiji, koji inzistiraju na obrazovnim postignućima, ne uvažavajući specifične potrebe učenika (Alias, Dahlan, Ibrahim 2015).

Za uključenost u školovanje roditelja učenika s disleksijom važna je stalna komunikacija s učiteljem i informiranost o konkretnim strategijama podrške i pomoći. S obzirom na poticajno obiteljsko okružje, izloženost knjigama ili zajedničko čitanje u obitelji ne utječe na pojavnost disleksije (Boniffacci i sur., 2014).

Uključenost roditelja u domu najviše se odnosi na pisanje zadaća, što može biti problematično roditeljima koji i sami imaju teškoće u čitanju. Naime, utvrđeno je da mnogi roditelji djece s disleksijom i sami imaju smanjene čitalačke sposobnosti (Boniffacci i sur., 2014). Takva

saznanja mogu pomoći učitelju pri zadavanju zadaće i očekivanju njenih rezultata. Općenito, roditelji djece s disleksijom češće provjeravaju zadaću, pomažu pri pisanju i smatraju da je ima previše. Roditelji su zahtjevniji u smislu odabira razrednog odjela i učitelja i manje su zadovoljni školom, akademskim standardom i disciplinom (Azabdaftari, Azabdaftari, 2009). Ova saznanja upućuju na veću kritičnost roditelja, njihova veća očekivanja i nezadovoljstvo školom, kao i osobnu nemoć da prevladaju djetetovu teškoću.

Uz moguće teškoće u navedenim područjima učenici sa specifičnim teškoćama u učenju uglavnom imaju prosječno ili natprosječno intelektualno funkcioniranje, što dodatno otežava prepoznavanje teškoće i senzibilizaciju i roditelja, učitelja i učenika. Specifične teškoće u učenju dolaze često u komorbiditetu s ADHD-om, depresijom, anksioznošću, a i manjkom socijalnih vještina. Čak 40 % djece s teškoćama u učenju razvija socijalne, emocionalne i ponašajne teškoće (Kavale, Forness, 1996). Često su nesigurni, osjećaju strah, frustraciju i sramotu. Teže se prostorno i vremenski organiziraju, zaboravljivi su i imaju slabiju pažnju. Učenici viših razreda osnovne škole imaju nižu razinu samopouzdanja i općenito lošu sliku o sebi, a zbog slabijih obrazovnih rezultata mogu biti nemotivirani za učenje ili čak razviti neke vidove poremećaja u ponašanju (Lenček i sur., 2007; Zrilić, 2011).

Roditelji učenika sa specifičnim teškoćama u učenju nemaju jedinstvena obilježja, već su prisutni i oni s manje emocija i većom rigidnošću i oni čije se funkcioniranje ne razlikuje od ostalih roditelja (Heiman, Berger, 2007), a percipiranu roditeljsku kompetenciju povezuju s ponašanjem djeteta (Wagner Jakab, Igrić, Cvitković, Sekušak-Galešev, 2005), iako nije posljedica loših roditeljskih postupaka (Lenček i sur., 2007). Najveći problem roditelja učenika s teškoćama jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifičnih teškoća u učenju je što je dijete prosječnog intelektualnog funkcioniranja i ne razlikuje se od grupe vršnjaka, pa se njegov neuspjeh pripisuje nepažnji, slaboj motiviranosti ili lijenosti (Vrkić Dimić i sur., 2017). Upravo zbog neprepoznavanja teškoće, specifične teškoće u učenju, kao i neke druge teškoće, poput Aspergerovog sindroma i autizma, često se nazivaju „nevidljive teškoće“ ili „skrivene teškoće“. Takve, naočigled nevidljive teškoće, stvaraju lažnu nadu i nerealna očekivanja roditelja, što u konačnici povećava roditeljski stres i sram (Igrić i sur., 2009; YotyodYing, Wild, 2016). Roditeljske aspiracije povećavaju njihovu kontrolu i nadzor, što je glavno obilježje njihove uključenosti kod kuće.

Kvalitetnija suradnja roditelja i škole može utjecati na razumijevanje djeteta, njegove teškoće i pronalaženje adekvatnih načina podrške i učeniku i roditelju, istovremeno prevenirajući školski neuspjeh ili nepoželjna ponašanja (Vrkić Dimić i sur., 2017). Upravo roditelji djece s teškoćama u učenju traže i trebaju više pažnje i vođenja od strane učitelja. Istovremeno, važno je edukacijom, osnaživanjem i usavršavanjem učitelja utjecati na njihov pristup i prihvaćanje djeteta s teškoćom.

7.4 Oštećenjem organa i organskih sustava

Oštećenjem organa i organskih sustava smatraju se prirođena ili stečena oštećenja, deformacije ili poremećaji funkcije pojedinoga organa ili organskih sustava, koje dovodi do smanjenja ili gubitka sposobnosti u izvršavanju pojedinih aktivnosti (Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, NN, 24/15). U ovu skupinu oštećenja ubrajaju se oštećenja mišićno-koštanoga sustava, oštećenja središnjega živčanog sustava, oštećenja perifernoga živčanog sustava i oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, probavni, endokrini, koža i potkožna tkiva, mokraćni, spolni). Najčešća među tjelesnim oštećenjima je cerebralna paraliza (Pereira i sur., 2016).

Cerebralna paraliza je neurološko, trajno, neprogresivno oštećenje koje se javlja u obliku paralize ili smanjene mišićne snage nekih ili svih ekstremiteta. Uz motoričke teškoće često je popraćena intelektualnim teškoćama, problemima u ponašanju, emocionalnim teškoćama, oštećenjima vida, sluha, osjeta ili komunikacije (Zrilić, 2011; Pereira i sur., 2016). Često se, zbog navedenih dodatnih teškoća, učenici s CP suočavaju i s teškoćama u učenju.

Djeca s fizičkim teškoćama u brojnim aktivnostima su ograničena u sudjelovanju što umanjuje mogućnost razvoja vještina socijalnih odnosa i stvaranja prijateljstva. Dodatni problem predstavlja češće izostajanje djeteta iz škole zbog zdravlja. Zato se mogu osjećati izolirano.

Uslijed povećanog angažmana oko djeteta roditelji osjećaju manjak vremena, financijsko opterećenje i nedovoljnu podršku sustava (Piškur i sur., 2012). Da bi povećali dječju socijalnu uključenost roditelji su usmjereni na pomoć djeci u razvijanju strategija rješavanja problema, uklanjanju prepreka većoj uključenosti, poticanju samostalnosti i poučavanju o odnosima i prijateljstvu (Piškur i sur., 2012). Upravo su roditelji značajan čimbenik uključenosti djece u školovanje. Oni djetetu pristupaju ili podržavajuće i dozvoljavajući autonomiju ili

ograničavajuće što zapravo sputava dijete u aktivnostima kojima bi razvilo samostalnost, samoregulaciju, motivaciju i približio se drugima (Pereira, 2016). U odnosu na školu posebno su angažirani oko stvaranja uvjeta u smislu bolje opremljenosti radi dostupnosti, zahtijevanja bolje organizacije i podrške tijekom nastave, igre i izleta, kao i uvjeta za uključenost u nastavne i izvannastavne aktivnosti svojeg djeteta. Najviše ih brine upravo mogućnost socijalne isključenosti i stavovi ostalih.

7.5 Intelektualne teškoće

Intelektualne teškoće prema definiciji Svjetske zdravstvene organizacije (2014) odnose se na značajno smanjene mogućnosti razumijevanja novih ili složenih informacija i mogućnosti učenja i primjene novih vještina, koje se javljaju u djetinjstvu i trajno su stanje pojedinca. U istu kategoriju ubrajaju se i djeca s autizmom koja imaju intelektualne teškoće i djeca koja imaju usporen razvoj i psihičke probleme zbog odbacivanja obitelji i institucionalizacije (*European Declaration on the Health of Children and Young People with Intellectual Disabilities and their Families*, WHO/Europe, 2010). Uz pojam intelektualne teškoće, u literaturi se govori o oligofreniji, mentalnoj zaostalosti ili retardaciji (Not, 2008; Zrilić, 2011) i mentalnoj defektnosti. Pri definiranju pojma važno je uzeti u obzir i jezično područje u kojem se pojam koristi i različitost u definiranju. Tako se u Ujedinjenom Kraljevstvu pojam *learning disabilities* odnosi na intelektualne teškoće, a pojam *learning difficulty* na specifične teškoće učenja kod učenika koji nemaju značajno smanjenu opću inteligenciju.

Stupnjevi intelektualnih teškoća kategoriziraju se obzirom na kvocijent inteligencije ispitan mjernim instrumentima i približan je kvocijentu inteligencije Wechslerova tipa od 0 do 69:

- Lake intelektualne teškoće, s IQ-om od 50 do 69
- Umjerene intelektualne teškoće, s IQ-om od 35 do 49
- Teže intelektualne teškoće, s IQ-om od 20 do 34

- Teške intelektualne teškoće, s IQ-om od 0 do 19 (Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, 2001).

Uzroci mogu biti različiti, a od genetski uvjetovanih intelektualnih teškoća najčešće se radi o Down sindromu i Sindromu fragilnog X. Učenici s Down sindromom sve više se uključuju u redovne razrede redovnih osnovnih škola i tamo su dobro prihvaćeni. Njihov karakter, dobrodušnih, toplih i vedrih osigurava im dobru prihvaćenost posebno u mlađoj dobi. Zbog svoje nekritičnosti mogu biti povodljivi, a zbog tvrdoglavosti ponekad odbijaju rad.

Uz intelektualne teškoće, često su prisutne i druge teškoće: epilepsija, autizam, ADHD (Allerton, Welch, Emerson, 2011; Lindblad i sur., 2013). Zbog intelektualnih teškoća ova djeca imaju i teškoće u socijalnom i adaptivnom funkcioniranju, a razina samostalnosti ovisi i o inkluzivnoj podršci okoline. U školskim uvjetima učenici s lakom mentalnom retardacijom školuju se u redovnim školama po modelu potpune integracije po redovitom prilagođenom programu uz individualizaciju pristupa, po modelu djelomične integracije ili po posebnom programu uz individualizaciju pristupa u posebnom razrednom odjelu, a u kojem će se pojedini učenik modelu školovati uvelike ovisi o inkluzivnoj podršci škole i okoline, njegovom svekolikom funkcioniranju, učiteljima i roditeljima učenika. Učenici s intelektualnim teškoćama u osnovnoj školi imaju povećani rizik od emocionalnih teškoća i problema u ponašanju (Räty, Kontu, Pirttimaa, 2016). Zbog smanjene mogućnosti predviđanja nisu svjesni posljedica svojih ponašanja, nekritični su spram ponašanja sebe i drugih, povodljivi su i nesamostalni, a često su hiperaktivni i impulzivni (Zrilić, 2011). Ukoliko se osjete odbačenima od vršnjaka, postaju povučeni, plašljivi, ali i razdražljivi i agresivni. Učenici granične ili lake mentalne retardacije skloniji su anksioznosti, depresivnosti i neprihvatljivom ponašanju (Lindblad i sur., 2013).

Uz pružanje podrške učenicima, važna je podrška roditeljima i upućivanje na poticajne odgojne postupke. U usporedbi s roditeljima učenika tipičnog razvoja i roditelja učenika s intelektualnim teškoćama Fulgosi-Masnjak, Gustović Ercegovac i Igrić (1998) utvrdile su da se značajnu razliku u percepciji vlastite roditeljske kompetencije, samopoštovanju, fokusu kontrole i socijalnoj anksioznosti. Roditelji izražavaju i veću razinu zabrinutosti, a najviše zbog fizičke i emocionalne zaštite djeteta, neugodnih usporedbi s drugima i (ne)adekvatnog pristupa učitelja (Westling, 1996).

S druge strane, novija istraživanja uz uočene nedostatke sve se više usredotočuju na pozitivna obilježja roditelja s djecom s intelektualnim teškoćama. Blacher, Begum, Marcoulides i Baker (2013) zaključuju da se, temeljeno na pozitivnoj psihologiji, mogu uočiti kvalitete koje proizlaze iz prihvaćanja i života s djetetom s intelektualnim teškoćama. Uočene prednosti svrstavaju u tri područja:

- pronalazak benefita u drugim sferama poput samorazvoja
- doživljavaju pozitivnu stranu roditeljstva
- doživljavaju posebne dobrobiti, za razliku od roditelja djece tipičnog razvoja.

Tako i pozitivni i negativni efekti roditeljstva djeteta s intelektualnim teškoćama utječu na kvalitetu života roditelja, što učitelji mogu iskoristiti prilikom izrade IOOP-a, ali i komunikacije s roditeljima. Razumijevanje i pružanje podrške te otklanjanje roditeljske zabrinutosti, utjecat će na pozitivan odnos roditelja prema školi, ali će istovremeno senzibilizirati učitelje na svakodnevne probleme i životna ograničenja roditelja. Ozračje razumijevanja bit će dobar temelj poticanja uključenosti roditelja i stvaranju partnerskih odnosa.

7.6 Poremećaji u ponašanju i oštećenju mentalnog zdravlja

Poremećaji u ponašanju i oštećenju mentalnog zdravlja u novijoj literaturi nazivaju se i problemi u ponašanju kako bi se umanjila stigmatizacija djece s teškoćama iz ove skupine, a podrazumijevaju „kontinuum oblika ponašanja od jednostavnijih, manje težine i opasnosti/štetnosti za sebe ili druge, do onih definiranih i/ili sankcioniranih propisima i često težih po posljedicama i potrebama za tretmanom“ (Koller-Trbović, Žižak, Jeđud Borić, 2011, 12).

Kategorizacija poremećaja/problema u ponašanju nije ujednačena, a između ostaloga ovisi i tko je procjenitelj neprihvatljivog ponašanja. Tako Koller-Trbović i Žižak (2012) svojim istraživanjem objašnjavaju različito poimanje poremećaja u ponašanju, i to na način da ga djeca prepoznaju na kontinuumu tjelesnih i psihičkih poremećaja, roditelji na kontinuumu agresije i kaznenih djela, učitelji na kontinuumu hiperaktivnosti, stručnjaci na kontinuumu neourorizika i psihijatarske dijagnoze, a donositelji odluka na kontinuumu nasilja. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN,

24/15) ove poremećaje definira oštećenim intelektualnim, emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem, a u njih ubraja:

- organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj,
- poremećaji raspoloženja,
- neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni,
- shizofrenija, shizotipni i sumanuti poremećaji,
- poremećaji iz autističnoga spektra,
- poremećaji aktivnosti i pažnje,
- poremećaji u ponašanju i osjećanju.

U školskoj praksi najčešći su poremećaji iz autističnog spektra, poremećaji aktivnosti i pažnje i poremećaji u ponašanju i osjećanju.

Kada se pojavi problem, roditelji općenito izražavaju osjećaj usamljenosti i neinformiranosti o postupcima i mjerama društva, a posebno škola i specijaliziranih institucija. Koller-Trbović i Žižak (2012) provele su istraživanje o odgovorima društva na probleme u ponašanju djece i mladih. Utvrdile su da roditelji ukazuju na nedostatnu pravovremenu pomoć društva, iako primarno ističu vlastitu odgovornost. U istom istraživanju autorice istraživanja su pobrojale prijedloge roditelja za adekvatni odgovor društva i pomoći koje se odnose na:

- preuzimanje brige i odgovornosti od strane roditelja, gdje sami roditelji uočavaju nemoć učitelja
- vratiti odgojnu ulogu obitelji i školi
- poticati suradnju sa školom i osnažiti vezu škola – socijalna služba – obitelj – stručnjaci
- dosljedno provođenje zakona
- uvođenje konkretnih mjera i postupaka u smislu povećanja broja stručnjaka u školi, smanjenje broja učenika u razrednim odjelima, ciljano i kvalitetno raditi sa svim učenicima, definirati mjere s fokusom na roditelje u smislu edukacije i podrške.

Deficit pažnje / hiperaktivni poremećaj - ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) je jedan od najčešćih neurorazvojnih poremećaja dječje i adolescentne dobi. Očituje se kao razvojno neodgovarajući stupanj pažnje, pretjerane aktivnosti i impulzivnosti, a otežava

samousmjeravanje, planiranje i organizaciju. Neurobiološke teorije (Barkley, 2006) ističu teškoće u izvršnim funkcijama, koje uzrokuju teškoće u samoregulaciji koje se očituju u impulzivnosti, teškoćama organiziranja prostora i vremena, dosljednosti u obavljanju poslova i inhibiciji ponašanja i emocija (Barkley, 2006). Upravo zbog tih navedenih obilježja svrstava se u probleme u ponašanju. Problemom ADHD-a sustavno se počelo baviti početkom 20. stoljeća, kada je George Still opisao dvadesetero djece kod kojih je definirao manjak „voljne inhibicije" ili „teškoća moralne kontrole". Znanstvenim istraživanjem poremećaja i utvrđivanjem uzroka postanka kroz 20. stoljeće poremećaj je mijenjao naziv od sindroma dječjeg oštećenja mozga, minimalnog cerebralnog oštećenja, minimalne cerebralne disfunkcije, kao i hiperkinetska impulzivna teškoća, hiperaktivni dječji sindrom, hiperkinetička reakcija na djetinjstvo, ADD sa ili bez hiperaktivnosti, da bi tek 1987. poremećaj bio imenovan ADHD-om (Barkley, 2006).

Danas se u svijetu smatra da je prevalencija ADHD-a kod djece školske dobi od 2 % do 7 %, a četiri do pet puta se javlja češće kod dječaka (Jurin, Sekušak Galešev, 2008). Svjetska statistika nalazi i do 12 % ADHD-a u razvijenim zemljama (Ogundele, 2018).

Uzroci nastanka ADHD-a još nisu u potpunosti utvrđeni, ali se smatra da je poremećaj posljedica različitosti funkcioniranja centralnog živčanog sustava, koje je posljedica u većoj mjeri genske predispozicije ili nepovoljnih okolinskih čimbenika. Utvrđeno je da vanjski faktori mogu biti izloženost majke toksičnosti ili čimbenicima iz okoline. Kao faktor rizika navode se:

- Velika i neskladna obitelj
- Niski socio-ekonomski standard
- Kriminalitet oca
- Mentalna bolest majke
- Usvojeno dijete (Jurin, Sekušak Galešev, 2008).

Učenici s ADHD-om često se vrpolje, teško ostaju mirni na jednom mjestu, teško usmjeravaju i zadržavaju pažnju, radni zadaci su im nedovršeni, često i puno pričaju i ometaju druge. Slabije su prihvaćeni od skupine vršnjaka, imaju mali broj prijatelja i često sudjeluju u vršnjačkom nasilju, ali su i sami žrtve nasilja (Bartolac, 2013; Žic Ralić, Šifner, 2015). Učitelji teško nalaze načina kako motivirati učenike za rad, a često potreban individualiziran pristup izostaje, pa se

takvi učenici smatraju nezainteresiranima, neodgojenima ili bezobraznima. Analizirajući pristup radu učitelja prema 45 učenika s ADHD-om Opić i Kudek Mirošević (2011) zaključuju da ne postoji odgovarajuća specifična odgojno-obrazovna podrška koja je takvim učenicima nužna.

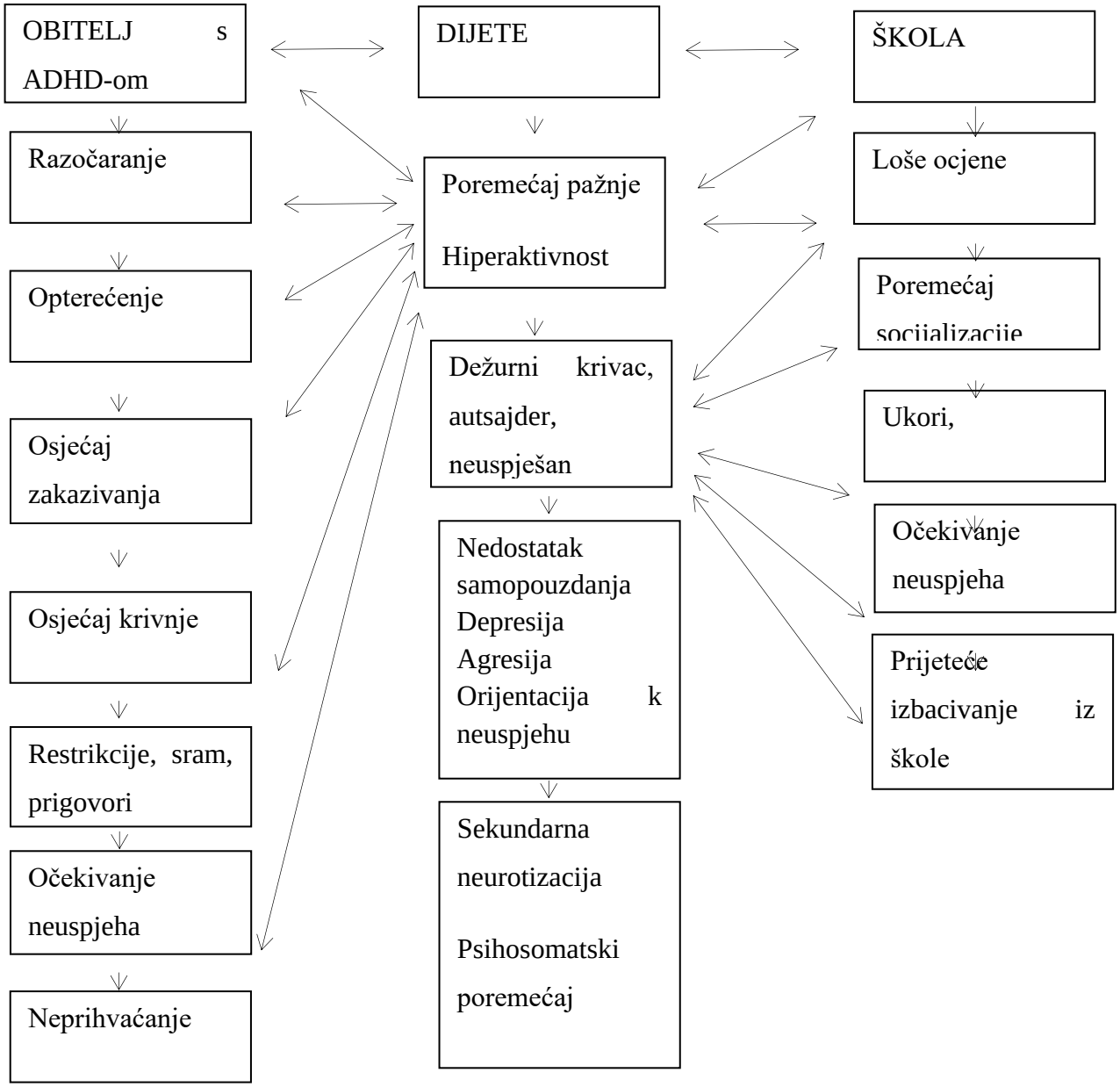
Roditelji hiperaktivne djece i one s emocionalnim teškoćama često razvijaju osjećaj bespomoćnosti, a ponašanja djece doživljavaju obeshrabrujućim. Istovremeno je kod roditelja prisutan sram i stres uzrokovan stigmom (Mueller i sur., 2012; Bartolac, 2013). Roditelji su izloženi neugodnim pozivima iz škole, zabrinuti su za moguće ozljeđivanje djeteta, a češće izostaju s posla zbog posjeta liječniku (Johnson, Reader, 2002; Peters, Jackson, 2009). Sve to utječe na nisko samopoštovanje i nisku razinu životnog zadovoljstva (Johnson, Reader, 2002). U odnosu na roditeljske kompetencije opisuju se kao blagi, bez pravog nadzora i autoriteta nad djetetom, te kao loši roditelji (DosReis i sur., 2010), zbog čega se osjećaju nemoćno i neuspješno, posebno kada se njihovu djecu proglašava neodgojenom, bezobraznom, nezainteresiranom i neuspješnom. Kako bi nadoknadile učenikove propuste u školi, majke učenika s ADHD-om više se uključuju u školovanje kod kuće, a zbog nepredvidljivog ponašanja osjećaju stalni pritisak, potrebu nadzora i anksioznost (Peters, Jackson, 2009).

Neki roditelji pokušavaju posebnim akcijama informiranja i edukacije, zalaganjem za kvalitetniji kurikulum i pristup škole i podrškom u učenju i pisanju zadaća smanjiti stigmu koju osjećaju oni i njihova djeca (Lebowitz, Rosenthal, Ahn 2012), često se osjećajući nedovoljno informirani (Ahmed i sur., 2014). Roditeljima je potrebna stručna, pravovremena i odmjerena informacija o samoj teškoći, jednako kao i snažna podrška i timski pristup kako bi učenik ostvario svoje mogućnosti, a roditelji ojačali svoje roditeljsko samopouzdanje i pravilno reagirali na djetetova ponašanja. U suprotnom, moguće je da nepredvidljiva i neprihvatljiva djetetova ponašanja i neadekvatne reakcije roditelja dovedu do pogoršanog odnosa roditelja i djeteta, posredno i do pogoršanih odnosa bračnih partnera i funkcioniranja cijele obitelji. Prema Juretić i suradnicima (2011), u obiteljima djece s ADHD-om ima čak tri do pet puta više rastava ili odvojenog života roditelja i čak do četiri puta više tučnjave među braćom.

Uključivanje roditelja nužno je i u kućanskim i u školskim aktivnostima. Pomoć u učenju, strukturiranju vremena i prostora, dosljednost u zahtjevima i ograničenjima, kao i mirno okružje, olakšat će funkcioniranje djeteta, ali i pomoći roditeljima da se osjećaju uspješnije u svojoj ulozi. Također je važno uočiti učenikove jake snage. Mnogi učenici s ADHD-om su

kreativni, a neka istraživanja ukazuju da ih vršnjaci nužno ne odbacuju, već suprotno, prihvaćaju (Lebowitz i sur., 2012). Roditelji bi trebali imati stalni kontakt sa školom kako bi svakodnevno mogli imati uvid u djetetovo ponašanje. Takav uvid bio bi temelj zajedničkom postavljanju ciljeva i podršci djeci u promjeni ponašanja.

Kod kuće, česti izvori konflikta su situacije pri pisanju zadaća, a zbog problema u ponašanju majke se manje uključuju i rjeđe odlaze u školu. Prilikom pisanja zadaća dijete bi trebalo usmjeravati na prednosti i posljedice, a učitelj bi zadaću trebao prilagoditi djetetovim mogućnostima i obavezno ju pregledati, kako bi mogao dati povratnu informaciju i poticaj za daljnji rad.



Slika 18 Začarani krug poteškoća i događaja kod djeteta s ADHD-om, Knölker, 2000, prema Juretić, Bujas Petković, Ercegović, 2011, 63

Zbog svega navedenog nužna je psihosocijalna podrška obitelji i pomoć pri strukturi vremena, postavljanju zahtjeva i nadzoru djeteta. Škola, kao mjesto svakodnevnog susreta, morala bi roditeljima biti snažniji partner u rješavanju svakodnevnih odgojno-obrazovnih problema. Uz partnerstvo roditelja i škole, nužna je i šira društvena podrška i sveobuhvatni pristup roditeljima, djetetu i obitelji u cjelini.

Poremećaj iz spektra autizma je razvojni poremećaj neurobiološkog podrijetla, koji se očituje u teškoćama komunikacije, socijalne interakcije i stereotipnih ponašanja. Uz teškoće iz autističnog spektra često je prisutna epilepsija, depresija, anksioznost i ADHD (WHO, 2018). Razina intelektualnog funkcioniranja varira od ispodprosječne i niske pa sve do iznadprosječne. Autistični spektar obuhvaća poremećaje autizma, Rettov poremećaj, Aspergerov poremećaj i pervazivni razvojni poremećaj. Bez obzira na svu heterogenost poremećaja, često ga se tretira kao homogenu kategoriju (Pisula, Porebowicz-Dörsman, 2017). U svijetu, prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji (2018), jedno od 160 djece ima poremećaj iz spektra autizma. Uzroci autizma još nisu do kraja definirani, ali radi se o multikauzalnom poremećaju koji uključuje i okolinske i genetičke čimbenike.

Početkom školovanja roditelji djece iz autističnog spektra moraju najprije prihvatiti (i/ili izabrati) hoće li dijete ići u redovnu ili specijalnu školu. Uključivanje u školovanje u redovnim školama preporučljivo je svim učenicima koji sa svojim intelektualnim i ostalim utjecajnim teškoćama mogu pratiti predviđeni program i pri tome značajno ne ometaju nastavni proces. Učenici s teškoćama iz autističnog spektra imaju emocionalne i ponašajne probleme koji se mogu očitovati u odbijanju, prkošenju, neposlušnosti i agresivnosti.

Zahtjevnost brige za dijete emocionalno, socijalno i financijski opterećuje roditelje. Dijete s teškoćom iz autističnog spektra utječe na mogućnost profesionalnog rada roditelja, pa često barem jedan od roditelja ne radi. Prilagođavajući se njihovim potrebama za rutiniranošću, često su umorniji i imaju posljedice u vidu poremećaja spavanja. Kod roditelja je češće prisutan stres (Sanders, Morgan, 1997), kojem su posebno izložene majke (Chee, Keong Chua, 2015; Mungo i sur., 2007), a posebno ako kod djeteta nisu prisutne intelektualne teškoće (Pisula, Porebowicz-Dörsman, 2017).

Obzirom na uključenost roditelja moguće je razlikovati:

- roditeljsko osposobljavanje; koje se odnosi na informiranje o samoj teškoći, mogućnostima školovanja i podršci u zajednici,

- roditeljsko angažiranje; koje se odnosi na uključivanje u školovanje, podijeljenu odgovornost i partnerski odnos,

- roditeljsko osnaživanje; koje se odnosi na raspolaganje osobnim i društvenim resursima i preuzimanje kontrole (Chee, Keong Chua, 2015).

Potrebu za podrškom i utjecajem roditelji učenika s teškoćama iz spektra autizma izražavaju češćim individualnim razgovorima s učiteljima i stručnim suradnicima i prisustvom na sastancima roditelja i učitelja (Zablotsky i sur., 2012), češćim sudjelovanjem u školskim organizacijama, prisustvovanjem nastavi i volontiranjem (Benson i sur., 2008). Također su angažiraniji pri pomoći i pregledu zadaća. Roditeljski angažman u kući odnosi se na pomoć u učenju, razvoju strategija upravljanja ponašanjem, treningu higijenskih vještina i terapeutskim igrama.

Za dobro funkcioniranje djeteta važna je rutina koja se provlači i kroz školske i kroz kućanske aktivnosti, a koju je moguće uspostaviti zajedničkim planiranjem intervencija, dogovorom učitelja i roditelja, praćenjem i evaluiranjem.

Poremećaji u ponašanju i osjećanju je termin oko kojeg ne postoji jedinstveno slaganje znanstvenika u definiciji niti u klasifikaciji. Razlozi su u poziciji znanstvenika koji definira problem, ali i zbog činjenice da se radi o brojnim različitim teškoćama koje su stavljene pod zajednički nazivnik. Obzirom na početno stajalište, moguće je razlikovati odstupanje od uvriježenih pravila i normi ponašanja i emocionalnog reagiranja koje odgovara na pitanje kako se pojedinac ponaša i zašto osoba postaje emotivno uznemirena.

Takva ponašanja i reakcije značajno odstupaju od odgovarajućih dobnih, kulturnih ili etničkih normi.

S pozicije teškoće, ne uzimajući u obzir kontekstualni okvir, pokušava se odgovoriti na pitanje što ih uzrokuje i koji su tipovi poremećaja u ponašanju i osjećajima. Tako ih je moguće dijeliti na one koji uzroke nalaze u samoj osobi (temperament, nagonska ponašanja, pretjerana ambicioznost i sl.), obilježjima djeteta (dob i spol, kao i usporeni razvoj ili intelektualne teškoće) i okolini, poput negativnih obiteljskih obilježja ili neadekvatnih odgojnih postupaka, ili su posljedica interakcije vanjskih i unutarnjih čimbenika (Zovko, 1991). Obiteljska klima, emocionalni odnosi s roditeljima te psihička i bihevioralna kontrola djeteta imaju snažan utjecaj na razvoj ličnosti i ponašanja (Klarin, Đerđa, 2014). Emocionalno hladni odnosi, pretjerana zahtjevnost ili popustljivost imaju utjecaj na razvoj problema u ponašanju. Obilježja zajednice

u kojoj dijete odrasta, nizak socioekonomski status obitelji, kao i majčina psihopatologija i nepovoljni perinatalni čimbenici, mogu biti značajni rizični čimbenici (Ogundele, 2018).

Prema intenzitetu teškoće, probleme u ponašanju moguće je podijeliti na: rizična ponašanja, teškoće u ponašanju i poremećaje u ponašanju.

Teškoće ovog spektra mogu se dijeliti na vanjske, aktivne/eksternalizirane, koje karakterizira manjak samokontrole, a manifestiraju se od nametljivosti, uzornosti, prkosa, lažljivosti i agresivnosti pa do vikanja, ometanja, krađe, uništavanja imovine, agresivnih i razornih ponašanja, opozicijskih prkosnih ponašanja; i unutarnje, pasivne/internalizirane, s pretjerano kontrolirajućim ponašanjima, kao što su plašljivost, povučenost, potištenost, nemarnost (Zrilić, 2011), sve do samoozljeđivanja, anksioznosti, fobija, depresije, povlačenja u sebe i socijalne neprilagođenosti. Često je istovremeno prisutno i više od jedne izražene teškoće poremećaja u ponašanju i osjećanju (Keresteš, 2006).

Poremećaji u ponašanju se odnose na teške probleme u ponašanju, a manifestiraju se agresivnim ponašanjima, ponašanjima protiv ljudi, životinja ili imovine, ratobornim, prkosnim, destruktivnim, prijetećim, fizički okrutnim, neposlušnim ili nepoštenim ponašanjem, maltretiranjem, podmetanjem vatre, krađom, laganjem, namjernim ozljedama, prisilnim seksualnim aktivnostima ili učestalim bježanjem iz škole (Ogundele, 2018, 12).

Emocije određuju motivaciju, ponašanja i osobnost, a emocionalni poremećaji odnose se na reakcije koje smanjuju mogućnost djetetova svakodnevnog funkcioniranja. Keresteš (2006, 6) navodi da se u skupini emocionalnih teškoća radi o naksioznosti, bojažljivosti, sramežljivosti, preosjetljivosti, depresivnosti, povučenosti, pasivnosti, nezrelosti, ovisnosti o učitelju ili učiteljici, sumnjičavosti, nepovjerenju, zavisti, ljubomori ili manjku empatije.

Učenici s ovim teškoćama često mogu biti nemirni, depresivni, frustrirani, impulzivni i bez mogućnosti samoregulacije. Izazivaju nemir, ometaju rad drugih, a moguće ih i ozljeđuju. Njihove veze s drugim učenicima su slabe i nestabilne (Vlah, Rašković, 2014). Sva navedena ponašanja i emocionalne reakcije imaju utjecaj na njihov uspjeh u školi i socijalne odnose. Zato su ti učenici posebno zahtjevni u školskoj okolini, kako za samog učitelja, tako i za njihove prijatelje. Često su kritizirani sa svih strana, što još više potiče neprihvatljiva ponašanja. Uključivanje roditelja je također posebno zahtjevno, a roditelji reagiraju od potpunog negiranja problema i traženja krivca u drugima, izbjegavanja dolazaka u školu, jer i same pozive učitelja

doživljavaju kao prozivajuće i kritizirajuće, do nemoći i prepuštanja problema školi, ili kritiziranja škole i traženja odgovornosti. Učitelji, ukoliko nemaju snažnu stručnu podršku, jednako reagiraju kritičnošću i prema djetetu i prema roditeljima, pa su mogućnosti zajedničkog, usklađenog djelovanja često minimalne. Za takve, zahtjevne situacije potrebno je uključivanje cijelog tima stručnjaka, dugotrajno, dosljedno i strpljivo reguliranje ponašanja i pozitivna potkrepljenja. Posebno je zahtjevno i osjetljivo pitanje psiho-socijalne i medicinske podrške djetetu, čemu roditelji često nisu skloni.

8. ZADOVOLJSTVO RODITELJA OSNOVNOM ŠKOLOM

Pojmom zadovoljstva pojedinačno se bave brojne znanstvene discipline, ali je pitanje zanimljivo i u interdisciplinarnim istraživanjima. Pojam zadovoljstva najčešće se objašnjava kao opća afektivna reakcija, ugodno emocionalno stanje na doživljeno (Locke, 1976, prema Folorunso, Paul Dan, 2017). Sam doživljaj može biti posljedica posrednog ili neposrednog iskustva, „...odraz psihološkog sklopa pojedinca, sustava vjerovanja i vrijednosti i okolišnih i kulturnih čimbenika u odnosu na specifični kontekst“ (Folorunso, Paul Dan, 2017,1) Zadovoljstvo se može razumjeti kao razlika očekivanog i ostvarenog, odnosno aspiracija i postignuća, a što je razlika manja zadovoljstvo je veće. Tako se zadovoljstvo može razumjeti u odnosu na ostvarenje želja, potreba i očekivanja. Razina zadovoljstva u uskoj je vezi s osobinama i obilježjima pojedinca i njegova životnog konteksta. Brojna su istraživanja ukupnog zadovoljstva životom (Pavot, Diener, 2008; Penezić, 2006), a odnose se na subjektivnu procjenu osobnog zadovoljstva životom, osjećaja sreće i procjene smislenosti i svrhovitosti vlastitog života. Procjena osobnog zadovoljstva djelomično se preklapa s pojmom procjene subjektivne dobrobiti, koja se zapravo odnosi na kognitivnu domenu zadovoljstva životom, dok se na emocionalnu domenu odnosi osjećaj sreće i raspoloženje (Penezić, 2006; Kovčo Vukadin, Novak, Križan, 2016). Prema definiciji SZO-a (1997), kvaliteta života definira se osobnom percepcijom vlastite pozicije u životu u kontekstu kulture i vrijednosnog sustava. Uz generalnu kvalitetu života, moguće je analizirati zadovoljstvo pojedinim životnim domenama, kao što su posao, obitelj, slobodno vrijeme, zdravlje, osobnost, pripadnost i dr. Svaka domena na svoj način utječe na generalno zadovoljstvo životom, ali ne postoji jedinstvena hijerarhija utjecaja domena.

U javnom prostoru često se procjenjuju zadovoljstva korisnika usluga, ali kada se radi o školi tih je procjena relativno malo (Charbonneau, Van Ryzin, 2012). Razlog tome treba tražiti u samoj definiciji odnosa roditelja i škole jer bi bilo pogrešno tumačenje da su roditelji i njihova djeca korisnici usluga, iako je i takav stav sve češće prisutan u javnosti. Propitujemo li zadovoljstvo škole s pozicije roditelja kao konzumenta školske ponude, približavamo se modelu Hornbyja (2011), koji na polovima svog spektra odnosa roditelja i škole, modelu stručnjaka suprotstavlja model potrošača – roditelja konzumenta. Takvo shvaćanje propitivanja zadovoljstva s jedne je strane pogrešno jer roditelje postavlja u poziciju procjenjivača kojemu je potrebno udovoljiti, ili s druge strane učitelje postavlja u poziciju neupitnog autoriteta kojeg

zapravo zadovoljstvo roditelja, pa time ni on kao partner, ne zanimaju. Ovakve moguće (i postojeće) perspektive nikako nisu dobre za razvoj partnerskih odnosa i propitivanje zadovoljstva roditelja nikako se ne bi smjelo shvatiti u navedenom odnosu. Odgoj i obrazovanje, briga za rast i razvoj djeteta ne mogu se smatrati samo uslugom, a roditelji i škola u tom procesu moraju biti shvaćeni kao partneri s istim ciljem i podijeljenom i jasno definiranom pojedinačnom odgovornošću.

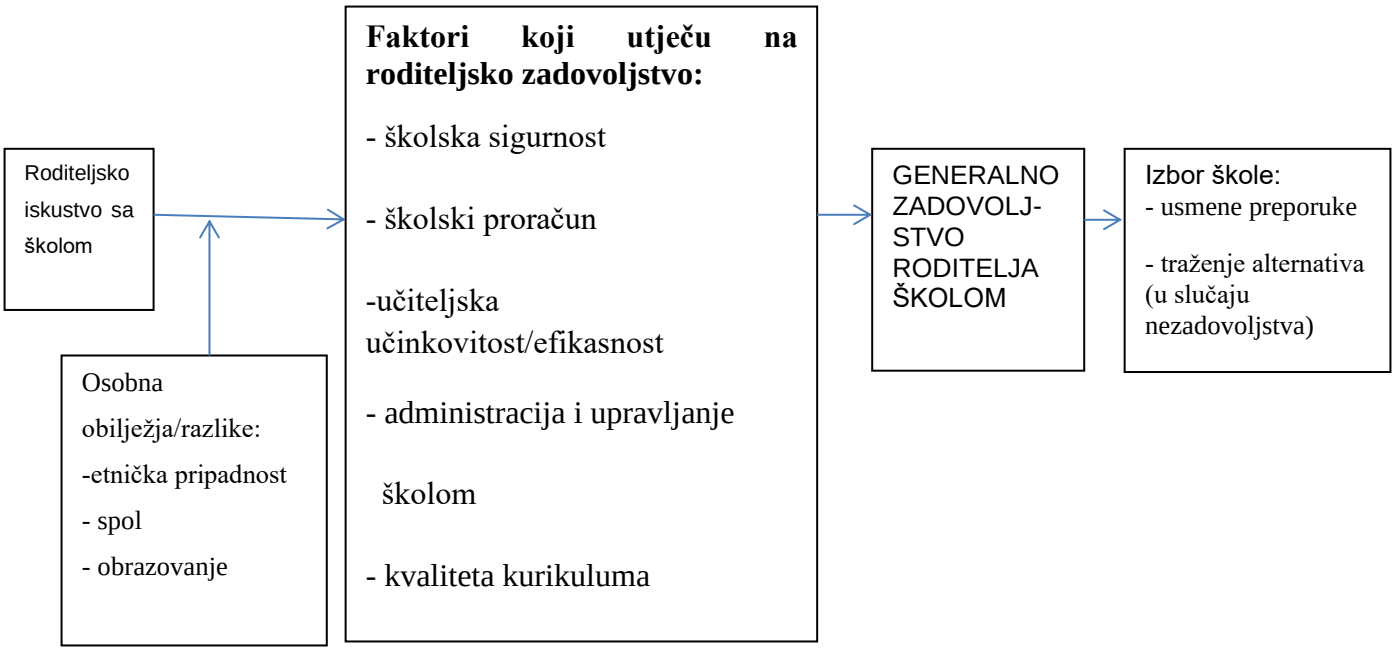
Može li zadovoljstvo biti element evaluacije škole, te kao takvo i dio međusobnih usporedba školske efikasnosti, posebno je zanimljivo pitanje. Već sam izbor škole u Republici Hrvatskoj je u manjoj mjeri konzumirano pravo roditelja, jer i oni sami zbog načina života i praktičnosti svoju djecu upisuju u škole u susjedstvu. Takav pristup ima mnogo svojih prednosti i preporučen je u inkluzivnom smislu (Rafferty, Boettcher, Griffin, 2001), ali ima i ograničavajućih elemenata. Posebno kada je riječ o roditeljima učenika s teškoćama. Njima je mogućnost izbora još dodatno smanjena, a škola u susjedstvu s primjerenim programom je relativno malo ili ih nema.

Zadovoljstvo je subjektivna kategorija koja ovisi o brojnim čimbenicima. Ako škola teži svakom roditelju i njegovom djetetu pristupiti individualno, ona svakako mora uzeti u obzir i razinu (ne)zadovoljstva roditelja i na nju adekvatno odgovoriti. U tom smislu zanimljivo je istraživanje Räty i sur. (2004), koje najmanje zadovoljstva roditelja školom nalaze u odnosu na rješavanje individualnih problema učenika. Kada je riječ o učenicima s teškoćama u razvoju, ovakav nalaz ima dodatno značenje.

U kontekstu školske pedagogije najčešći interes znanstvenika usmjeren je na zadovoljstvo učitelja poslom, zadovoljstvo učenika učiteljima ili školom (Okun i sur., 1990; Simões i sur., 2010; Šakić, Raboteg-Šarić, 2011), zadovoljstvo poučavanjem i programima (Westling, 1996), dok se istraživački interes najmanje bavio zadovoljstvom roditelja školom i roditeljskom ulogom u kontekstu školovanja. Zadovoljstvo školom može se promatrati iz različitih perspektiva, različitih domena rada škole i u kontekstu ostalih životnih uvjeta. Zato je zadovoljstvo školom slojeviti konstrukt.

8.1 Generalno roditeljsko zadovoljstvo školom

Zadovoljstvo roditelja školom može se definirati kao pozitivna emocija na doživljaj. Ono je odnos očekivanog i realnog, a temelji se na iskustvu, stavovima, sustavu vrijednosti i osobnoj viziji. Zadovoljstvo školom općenito se odnosi na doživljaj ukupnosti kvalitete školskog života (Okun i sur., 1990), ali ga je moguće promatrati i kroz odvojene domene i iz različitih perspektiva.



Slika 19 Model roditeljskog zadovoljstva školom, Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006, 474

Na zadovoljstvo školom primarno utječe doživljaj školskog i razrednog ozračja (Jurčić, 2005), ali i doživljaj organizacijskog, materijalnog i funkcionalnog karaktera.

Istraživanjem koje su Friedman, Bobrowski i Geraci 2006. godine proveli na 30 279 roditelja u 121 školi iz 27 područja unutar SAD-a, utvrđena su tri faktora koja značajno utječu na generalno zadovoljstvo roditelja školom:

- Komunikacija roditelja i škole i uključenost roditelja u školske aktivnosti – najznačajniji je faktor (41 % varijance), a odnosi se na informiranost roditelja o napretku djeteta, školskim događajima i mogućnostima uključivanja u školske aktivnosti svoga djeteta

- Školski resursi – odnosi se na opremljenost škole informacijsko-komunikacijskom tehnologijom, opremljenost kabineta, školske aktivnosti i kurikulum

- Upravljanje školom i školski proračun – odnosi se na percepciju upravljanja školom i školskim proračunom.

Iz brojnih istraživanja može se zaključiti da su roditelji zadovoljniji školom (Jurić, 1995; Räty i sur., 2004; Biondić-Ivanković i sur., 2004; Maričić, Šakić, Franc, 2009; Miljević-Riđički i sur., 2011; Kaczan, Rycielski, Wasilewska, 2014; Vrkić Dimić i sur., 2017) nego što čini opće društveno mijenje kreirano lošim iskustvima pojedinaca, istaknutim i medijski popraćenim događajima. Opće zadovoljstvo školom u znatnoj mjeri zasniva se na procjeni školskog sustava (Maričić i sur., 2009), što opet ukazuje da roditelji nisu toliko nezadovoljni školovanjem svoje djece kako se to ponekad čini.

Zadovoljstvo školom nikako ne smije biti samo sebi svrha niti smije biti alat za moguću manipulaciju roditeljima ili roditelja školom. Zato je, kao i za uključivanje roditelja u život i rad škole, izuzetno važno da se roditeljsko zadovoljstvo mjeri temeljem kvalitete škole i osiguranjem najboljih uvjeta za rast i razvoj svakog pojedinog djeteta, ovisno o njegovim mogućnostima, interesima i potrebama. To konkretno znači da se roditeljsko zadovoljstvo ne može osiguravati podilaženjem željama roditelja i učenika, nekritičnošću spram djeteta ili zanemarivanjem prava djeteta.

8.2 Domene zadovoljstva školom

Različiti autori na različite načine kategoriziraju domene školskog zadovoljstva i ne postoji jedinstvena podjela. Domene zadovoljstva školom odnose se na generalno zadovoljstvo (Tableman, 2004; Cheng, Peterson, 2017) ili zadovoljstvo pojedinim aspektima školskog funkcioniranja, kao što su zadovoljstvo školskim ozračjem (Tableman, 2004)[19], materijalnim i fizičkim uvjetima, kurikulumom, nastavom, stručnosti i profesionalnosti učitelja, rukovođenjem školom i organizacijom rada i općim funkcioniranjem škole, ostvarenjem obrazovnih ishoda i postignuća, kvalitetom i razinom komunikacije, kao i odnosom roditelja i škole, sigurnosti učenika u školi, kvalitetom individualne podrške učenicima (Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006; Zullig, Huebner, Patton, 2011). Ipak, analize su više usmjerene na

[19] Tableman (2004) zadovoljstvo školskim ozračjem dijeli na fizičko okružje (dobrodošlo i prigodno za učenje), društveno ozračje (komunikacije i interakcije), afektivno ozračje (osjećaj pripadnosti i poštovanja) i akademsko ozračje (učenje i samoispunjenje).

analizu akademskih ishoda, a manje na školsku praksu (Park, Holloway, 2017). Uz navedeno, Thapa i suradnici (2013) ističu i razvojni plan škole, a Park i Holloway (2017) dodaju kao posebnu domenu dostupnost škole. Slične domene zadovoljstva školom navode i Cheng i Peterson (2017).[20]

Temeljem analize domena zadovoljstva školom svih navedenih autora (Tableman, 2004; Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006; Zullig, Huebner, Patton, 2011; Thapa i sur., 2013; Cheng, Peterson, 2017; Park, Holloway; 2017) i s aspekta proučavanja prediktora zadovoljstvom, o čemu će riječ biti u narednom poglavlju (Joshi, 2014; Bist, Gera, 2015; Vrkić Dimić i sur., 2017;Armstrong i sur., 2010), moguće je daljnja analiza i podjela:

Materijalni i fizički uvjeti mogu analizirati obzirom na

Objekt	- smještaj škole (dostupnost, siguran okoliš, prijevoz) - prostor (okoliš, urednost, izgled, veličina) - opremljenost (nastavna pomagala, kabinetska nastava, sportska oprema, knjižnica, sportska dvorana, blagovaonica, klimatizacija)
Kurikulum	- izborni i izvannastavni sadržaj - kulturna i javna djelatnost
Nastava	- metode rada i strategije nastave - izvanučionička nastava - brojnost učenika

[20] Cheng i Peterson (2017) domene zadovoljstva dijele na opće zadovoljstvo školom, kvaliteta učitelja, akademski uspjeh, odnos škole i roditelja te red i disciplina.

	- stručnost i profesionalnost učitelja
	- akademska postignuća
	- ocjenjivanje, dosljednost i pravednost
	- individualizacija pristupa i podrška
Organizacija rada	- rukovođenje škole
	- jednosmjenska nastava
	- briga za učenika: zdravlje
Sigurnost	- pravila i norme
	- fizička
	- psihička
	- socijalna
	- emotivna
	- virtualna
Odnos roditelja i škole	- osjećaj dobrodošlice i prihvaćenosti
	- uvažavanje
	- komunikacija
	- suradnja

8.3 Prediktori zadovoljstva školom roditelja djece s teškoćama u razvoju

Pozitivan stav prema školi i zadovoljstvo školom može biti značajan poticaj roditeljskom uključivanju u život i rad škole (Kaczan i sur., 2014). Tek zadovoljan roditelj može prihvatiti školu s povjerenjem, kao kompetentnog, odgovornog partnera koji čini sve u interesu njegovog djeteta.

Prilikom procjenjivanja zadovoljstva roditelja važno je uzeti u obzir svu heterogenost roditeljske populacije i brojne faktore koji utječu na njihovo zadovoljstvo. Tako na zadovoljstvo utječu obilježja škole (Joshi, 2014), zajednice (Miljević-Riđički i sur., 2011), roditeljskog doma, samih roditelja i njihovih iskustava, kao i obilježja i iskustva njihovog djeteta. Moguće ga je predvidjeti obzirom na stavove roditelja o školskom sustavu, sociodemografskim obilježjima obitelji i roditeljskim ulaganjem kroz ljudski, materijalni i socijalni kapital (Maričić i sur., 2009). Zadovoljstvo je također usko povezano sa samoprocjenom osobnih kompetencija i samodjelotvornosti (Coleman, Karraker, 1997).

Roditelji zadovoljstvo procjenjuju na temelju pružene podrške škole, nastave koja odgovara djetetovim potrebama, napretka djeteta, komunikacije sa školom i uključivanja roditelja. Neki od najčešćih prigovora odnose se na informiranost, profesionalnost učitelja, uključenost njihove djece u svakodnevne školske aktivnosti, školsku opremljenost (Bist, Gera, 2015) i osobni status u odnosu na učitelje kao profesionalce (Zablotski i sur., 2012). Nezadovoljstvo je veće ako roditelji osjećaju nerazumijevanje.

Jedan od prediktora zadovoljstva školom su njena **obilježja** već ranije svrstana u različite domene. Definiranje faktora koji utječu na zadovoljstvo važno je i s aspekta škole, ali i cjelokupne obrazovne politike, jer samo dobrim poznavanjem pozitivnih prediktora zadovoljstva mogu se ostvariti takvi uvjeti koji će osigurati kvalitetnu suradnju roditelja i škole, a time biti poticaj razvoju partnerskih odnosa. Istovremeno, zadovoljstvo školom dobar je pokazatelj školske efikasnosti, ali i područja koja je moguće unaprijediti. Griffith (1997) navodi područja koja su roditeljima najvažnija pri procjeni zadovoljstva te je kao najznačajnije prediktore utvrdio sigurnost i pozitivno ozračje (Joshi, 2014), školsko informiranje roditelja o obrazovnom uspjehu i osnaživanje roditelja. Kada se radi o roditeljima djece s teškoćama u razvoju, njihova se procjena zadovoljstva više temelji na konkretnoj usmjerenosti na dijete, pa tako najznačajnijim smatraju prikladnost podrške, cjelokupno obrazovanje djeteta, načine informiranja roditelja o potrebama i napretku djeteta i kulturu škole (Armstrong i sur., 2010). U odnosu na roditelje učenika tipičnog razvoja, roditelji učenika s teškoćama u razvoju, izražavaju tek nešto nižu razinu zadovoljstva, kako generalnog tako i u domenama odnosa s razrednikom, opsega domaćih zadaća i organizacije škole (Vrkić Dimić i sur., 2017). Kada se radi o školskom financiranju, roditelji koji više financijski ulažu u državnim školama su nezadovoljniji, ali su roditelji učenika privatnih škola zadovoljniji.

Uz obilježja škole, kao prediktor roditeljskog zadovoljstva školom moguće je istaknuti **iskustva, očekivanja i socio-demografska obilježja roditelja.**

Već je ranije naglašena uloga neposrednog i posrednog iskustva i zadovoljstva. Obzirom na iskustvo, zadovoljstvo školom roditelji procjenjuju neposredno, temeljem vlastitog iskustva i posredno, temeljem iskustva svoje djece (Jurić, 1995; Jurčić, 2005). Neposredno roditeljsko iskustvo odnosi se na ono koje su stekli tijekom vlastitog školovanja i ono koje su stekli tijekom dolazaka i komunikacije sa školom. Posredno iskustvo temelji se na doživljaju njihovog djeteta po dolasku u školu, ali i ostalih roditelja, članova razredne ili školske zajednice.

Zadovoljstvo roditelja između ostaloga je određeno očekivanjima koja oni postavljaju pred školu, sebe i svoje dijete. Očekivanja su odraz njihova željenog stanja, njihovih aspiracija, odnosno subjektivne predikcije budućnosti (Russell, 2003). Očekivanja roditelja idu u dva smjera:

- usvojenost znanja i vještina, povezano s obrazovnim aspiracijama i u konačnici zaposlenja
- dječja dobrobit (OECD, 2006).

Očekivanja se temelje na iskustvu, vrijednostima, vjerovanju i informacijama, ali mogu biti u neskladu s mogućim ostvarenjima. Neki roditelji mogu imati nerealna očekivanja od svog djeteta, učitelja i škole, i njihova nemogućnost realizacije dovodi do nezadovoljstva i disharmoničnih odnosa. Tako nezadovoljstvo ukazuje na potrebu za promjenom i djelovanjem u smislu aktivnosti ili prihvaćanja.

Očekivanja roditelja djece s teškoćama u razvoju uvjetovana su načinom na koji je roditelj prihvatio i razumio teškoću svog djeteta, kao i njihove potrebe.

Zadovoljstvo roditelja statistički se značajno razlikuje obzirom na spol, razinu edukacije i etničku pripadnost roditelja (Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006). Iako nalazi istraživača nisu jednoznačni, češće ističu da su zadovoljniji zaposleni, mlađi roditelji, oni koji nisu samohrani, a od očeva su više zadovoljne majke. Obrazovanje roditelja nije jednoznačno pri određenju zadovoljstva, jer dok neka istraživanja ukazuju da su obrazovaniji roditelji zadovoljni (Räty i sur., 2004), druga pak ukazuju na negativnu vezu obrazovnog statusa roditelja i zadovoljstva školom, koju objašnjavaju nekim drugim činiteljima vezanim za socijalna ulaganja, očekivanja

i odnose (OECD, 2006; Maričić i sur., 2009). Učenici koji dolaze iz obitelji višeg standarda imaju roditelje manje zadovoljne školom (Kovač Cerović i sur., 2010; OECD, 2006). Roditelji ruralnih područja zadovoljniji su školom od roditelja urbanih sredina (OECD, 2006; Miljević-Riđički i sur., 2011). Roditelji manjinskih skupina manje su zadovoljni školom od roditelja dominantne etničke pripadnosti (Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006). Zadovoljstvo pojedinim domenama ovisi i o kulturi i vrijednosnom sustavu, pa su tako Smit i sur. (2007) u analizi roditelja etničkih manjina Muslimana i Marokanaca u Nizozemskoj utvrdili da je najmanje zadovoljstva u mogućnosti razgovora o normama i vrijednostima te metodama poučavanja i pažnji koju škole posvećuju vjeroispovijedi. Zbog brojnih neujednačenih nalaza istraživanja povezanosti sociodemografskih obilježja roditelja i njihovog zadovoljstva školom otvara se prostor dodatnim istraživanjima.

Uz obilježja škole i roditelja, prediktor roditeljskog zadovoljstva školom jesu i **obilježja djeteta**. Opće zadovoljstvo školom veće je kod roditelja mlađe djece (Maričić i sur., 2009) i kod djevojčica (OECD, 2006; Yang i sur., 2017). Obzirom na uspjeh učenika, roditelji učenika koji postižu slabije rezultate, iako ukazuju na nepravednost sustava, zadovoljniji su od roditelja uspješnijih učenika (OECD, 2006). Obzirom na uspjeh učenika, još je Tuck (1995) zaključila da su zadovoljniji roditelji uspješnijih učenika, međutim takav nalaz ne potvrđuje navedeni nalaz OECD-a iz 2006. Ovaj podatak zanimljivo je povezati s podatkom da su roditelji učenika s kojima više rade i češće borave u školi zadovoljniji školom. Temeljem tih nalaza moglo bi se dalje istraživati jesu li učenici koji postižu slabije rezultate isti oni s kojima se zbog tih rezultata treba više raditi i češće dolaziti u školu, ili su pak roditelji uspješnijih učenika kritičniji prema školi zahtijevajući da u njihovo, uspješno dijete, škola uloži više.

Obzirom na teškoću Armstrong i suradnici (2010) nalaze da su nezadovoljniji roditelji djece s ADHD-om i disleksijom, kao i roditelji koji imaju više djece s teškoćama u razvoju.

Relativno malobrojna istraživanja stavljaju **učenika** u središte zanimanja u smislu ispitivanja njihova zadovoljstva školom (Verkuyten, Thijs, 2002), iako je ono jedna od važnijih domena procjeni kvalitete njihova života i dobrobiti (Arciuli, Emerson, Llewellyn 2019). Oni u školi provode veliki dio vremena i njihovo zadovoljstvo bitno utječe na odnos prema školi, vršnjacima, uspjehu (Simões i sur., 2010). Zadovoljstvo učenika i roditelja školom usko je povezano. Roditelji izražavaju da je upravo zadovoljstvo djeteta zajednička odgovornost i njih

i škole, čime se stvaraju preduvjeti za razvoj partnerskih odnosa (Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011).

Ipak, pri procjeni zadovoljstva školom učenici i roditelji, iako ima odstupanja, uglavom se slažu u kriterijima. Tako je za roditelje jedan od bitnih kriterija sigurnost, školske usluge, uključenost i komunikacije, dok ih učenici ne uvrštavaju u svoju procjenu zadovoljstva. Također, učenici su manje osjetljivi na nasilje, uključenost roditelja i čistoću škole nego roditelji (Yang i sur., 2017). Pitanja zadovoljstva učenika u odnosu na školsko ozračje ispitivali su Zulling i sur. (2010) na uzorku od 2049 učenika u dobi od 12 do 18 godina. Zadovoljstvo učenika školom definirali su kao procjenu pozitivnog doživljaja škole u njenoj sveukupnosti. Pri tome, naglašena je potreba razlikovanja zadovoljstva školom učenika obzirom na njihove objektivne i subjektivne procjene, gdje se objektivne procjene odnose na njihove obrazovne i odgojne ishode (uspjeh i ponašanje), a subjektivne na njihova individualna obilježja. Utvrđena je značajna korelacija iz pojedinih domena školske klime; pozitivan odnos učitelja i učenika, društvena povezanost, podrška u ostvarivanju akademskih postignuća, zadovoljstvo stečenim obrazovnim ishodima (Verkuyten, Thijs, 2002) i red i disciplina. Za učeničko zadovoljstvo školom bitan je odnos s vršnjacima (Yang i sur., 2017). Loše školsko ozračje i akademski neuspjeh prediktori su nezadovoljstva učenika školom (Šarić, Raboteg-Šarić, 2011). Zadovoljstvo školom ispitivano je i u odnosu na osobnost učenika, spol i razred koji pohađaju (Okun i sur., 1990; Kolurdović, Randić, 2013; Šarić, Raboteg-Šarić, 2011). Utvrđeno je da je zadovoljstvo učenika u osnovnoj školi veće u nižim razredima, a da su školom zadovoljnije djevojčice. U odnosu na manjinske skupine nisu pronađene statističke razlike (Okun i sur., 1990). Ipak, roditeljima djece etničkih skupina dječje zadovoljstvo školom jedan je od bitnih pri procjeni vlastitog zadovoljstva školom (Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006). Kada se radi o učenicima s teškoćama u razvoju, oni su generalno manje zadovoljni od svojih prijatelja tipičnog razvoja, a djevojčice su manje zadovoljne od dječaka (Arciuli, Emerson, Llewellyn 2019).

8.4 Odnos zadovoljstva školovanjem i uključenosti roditelja u sustav redovne škole

Utvrđujući sve značajniji doprinos uključivanja roditelja u školovanje svoje djece kao i potrebu da škola postane inicijator razvoja partnerskih odnosa usporedo se postavlja pitanje adekvatnih načina uključivanja roditelja. Posebnim se značajnim postavlja pitanje kako uključiti roditelje

koji zbog raznih objektivnih i subjektivih razloga nisu uključeni u rad škole. Također je izuzetno važno pronaći i osigurati uvjete za uključivanje roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Škola kreirajući program suradnje s roditeljima u velikoj mjeri treba uzeti u obzir roditeljski doživljaj školom i njihovo zadovoljstvo (Jurić, 1995; Jurčić, 2005). Zadovoljstvo roditelja školom, kao jedan od preduvjeta veće uključenosti u školske aktivnosti, relativno se malo istraživalo u svjetskoj znanstvenoj zajednici, a u Hrvatskoj time se pitanjem bavilo tek u zadnjih dvadesetak godina (Jurić, 1995; Jurčić, 2005, Maričić i sur., 2009; Kovač Cerović i sur. 2010; Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011; Skočić Mihić, Srića, 2016).

Kovač Cerović i sur. (2010) u svom su velikom istraživanju Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Europe pokušali utvrditi koliko obrazovanje njihovog djeteta i uticaj koji mogu imati na školu mogu doprinijeti većem zadovoljstvu školom. Zadovoljan roditelj bit će manje konfliktan (Lake, Billingsley, 2000) a samim tim i suradljiviji, manje izložen stresu i depresiji (King, King, Rosenbaum, Goffin, 1999, prema Summers i sur. 2005), a njegovo zadovoljstvo pozitivno će djelovati na njegovo samopouzdanje i veću uključenost u školu (Laws, Millward, 2001., prema Summers i sur. 2005). Jednako je važno pitanje na koji način zadovoljstvo roditelja školom potiče njihovu uključenost u redovnoj školskoj praksi, odnosno školovanju djeteta u kompleksnosti roditeljskih ulaganja. Tako Summers i suradnici (2005) ističu da „ razumijevanje prirode zadovoljstva, pouzdanije procjenjivanje zadovoljstva i istraživanje implikacija varijacija zadovoljstva postaju presudni za politiku i za praksu“ (Summers i sur., 2005, 49). Upravo u tom kontekstu Radu (2012) u svom istraživanju uključenosti i zadovoljstva roditelja na uzorku roditelja iz devet zemalja jugoistočne Europe. Specifičnost tih roditelja je da su uglavnom rođeni prije pada komunizma i da su postali roditelji u postkomunističkom vremenu. Autorica nalazi da postoji razlika u odnosu na razvijene demokracije i da roditelji iz istraživanih zemalja obrazovanje vide kao jednu od glavnih preokupacija, ali da što se tiče njihove uključenost naglasak treba staviti na otvorenost škola. Ovakav zaključak upućuje na važnost Bronfenbrennerove makrorazine prilikom analize roditeljske uključenosti i zadovoljstva. Državno uređenje, razina postignute demokratičnosti, inkluzije i opći društveni odnosi neposredno utječu na politike školstva, pozicioniranje uloga, očekivanja roditelja i s time povezanog zadovoljstva. Prema istom istraživanju roditeljsko zadovoljstvo uključivanjem upravo i ovisi o načinu atribuciji uloga roditelja i škole što onda

utječe na sve ostale postupke i odnose. Što roditelji smatraju školu odgovornijom za obrazovanje to će se manje uključivati (Radu, 2012).

U odnosu na uključenost roditelja zadovoljstvo je moguće promatrati obzirom na oblike, intenzitet i načine uključivanja, njihova obilježja, obilježja djeteta, škole i zajednice. Uz sve navedeno, posebno je značajno, a manje istraživano (Goldman, Burke, 2017) uključenost i zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju.

Već su ranije istaknuti prediktori i motivi roditeljske uključenosti, a kao jedan od prediktora svakako se ističe i obilježja škole, njena pozicija, veličina, školska kultura i posebno ozračje. Obzirom na smještaj škole Miljević-Riđički, Pahić i Vizek Vidović (2011) nalaze da roditelji ruralnih škola su više zadovoljni uključenošću u rad škole, komunikacijom s učiteljima i mogućnošću odlučivanja.

Zadovoljstvo školskim ozračjem također je značajano za roditeljsku uključenost (Joshi, 2014). Osjećaj pripadanja, dobrodošlice i otvorenosti škole u smislu zadovoljstva roditelja još je 1995. istaknula Tuck. Upravo ozračje škole može potaknuti roditelja na uključenost temeljem osjećaja pozvanosti (Hoover-Dempsey, Sandler, 1995, 1997, 2005) koji upravo ističu osjećaj dobrodošlice i toplog prijema roditelja u školu, pripadnosti školi i prihvaćenosti. Istraživanja uglavnom zaključuju da su roditelji zadovoljni školskim ozračjem i svojom uključenošću (Tuck, 1995).

Pitanje suradnje i komunikacije sa školom u neposrednoj vezi sa stupnjem zadovoljstva školom koje je relativno malo istraživano i kojeg se uglavnom samo „zdravorazumski“ raspravlja, „... dakle, gotovo anegdotski“ (Jurić, 1995, 642). U istraživanju o suradnji roditelja i škole u Hrvatskoj navodi se kako roditelj izražava zadovoljstvo „jer ima brojeve mobitela učiteljice i ravnateljice“ (Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011, 167). Ovakva izjava ističe važnost dostupnosti, mogućnosti dobivanja informacija kao i visoki stupanj povezanosti. Iz tvrdnje se mogu iščitati potrebe roditelja iako je upitno mogu li se navedeni razlozi zadovoljstva postići i formalnijim načinom kako bi i zaposlenici škole imali prostor za vlastitu privatnost. Jurić (1995) također uočava i danas prisutan problem prenaglašenosti obrazovne uloge škole i sukladno tome procjenjivanje zadovoljstva.

Kada je riječ o zadovoljstvu komunikacijom nalazi novijih istraživanja ukazuju na generalno zadovoljstvo (Miles-Bonart, 2002), no najmanji stupanj zadovoljstva iskazuju načinom na koji

škola uvažava njihova mišljenja, u smislu prihvaćanja prijedloga i savjeta (Tuck, 1995, Miljević-Riđički i sur., 2011). Također, iako postoji generalno zadovoljstvo roditelja komunikacijom i ona je uglavnom jednosmjerna, često jednoobrazna i inicirana od strane škole (Miljević-Riđički i sur., 2011). Pahić i suradnice (2010, prema Miljević-Riđički i sur., 2011) naglašavaju da roditelji iskazuju nezadovoljstvo upravo nemogućnosti utjecaja u smislu organizacije i sudjelovanja u izvannastavnim aktivnostima i donošenje odluka koje se tiču škole i obrazovanja. Takvi zaključci mogu propitivati roditeljsko zadovoljstvo komunikacijom jer proizlazi da ipak uz informiranost, koju primarno isporučuje škola, mogućnost utjecaja na školu je bitno manja pa su roditelji tim dijelom komunikacije i manje zadovoljni. To pak upućuje na ustaljenu tradicionalnu školsku praksu koja i dalje vidi roditelja kao neravnopravnog prilikom donošenja odluka.

Posebno je pitanje odnosa zadovoljstva i brojnosti kontakata roditelja i škole. S jedne strane moguće je razmišljanje da brojna, neuključena većina jest zadovoljna školom i s punim povjerenjem prepušta djecu školi, a da su nezadovoljni pojedinci oni koji više učestvuju u školskim tijelima odlučivanja i svakodnevnim školskim aktivnostima kako bi imali bolji uvid i mogućnost većeg utjecaja. S druge strane možda upravo pasivna većina nije pozvana na aktivnosti, smatra da nema utjecaj na život i rad škole pa tako ostaje neaktivna. Upravo potičući suradnju i uključivanje utječe se na zadovoljstvo roditelja. Istraživanje učestalosti suradnje i zadovoljstva roditelja predškolskih ustanova zaključeno je da što su roditelji više uključeni to su zadovoljniji (Skočić Mihić, Srića, 2016). Isti zaključak za roditelje učenika donosi Maričić i suradnici (2009). Takav zaključak upućuje na dvosmjernost utjecaja zadovoljstva i uključenosti čime djelujući na jedno potičemo i drugo. S druge strane, u velikom istraživanju zemalja Jugoistočne Europe analizom uključenosti i zadovoljstva školom došlo se do zanimljivog podatka da su pasivni roditelji zadovoljniji školom od onih koji svoju odgovornost vide u aktivnom sudjelovanju i poticanju suradnje. Naime, roditelji su priklonjeni svojoj tradicionalnoj ulozi i sebe vide razlogom slabije uključenosti, a ne školu i učitelje (Kovač Cerović i sur., 2010). Još je Plowden u svojem izvješću iz 1967 uočio da je velika većina roditelja zadovoljna školom, a da tek 11% roditelja nije zadovoljno učiteljem svoga djeteta. Plowden tako visoki postotk zadovoljstva roditelja objašnjava niskim očekivanjem i znanjem.

Najmanje zadovoljstva školom roditelji iskazuju u odnosu na rješavanje individualnih problema učenika (Räty i sur., 2004.).

Upravo su individualni problemi učenika, kao i utjecaj na organizaciju rada škole područja koja su roditeljima najzanimljivija jer se radi o njihovoj djeci. Nezadovoljstvo, kao što je već naglašeno prizlazi iz neostvarenih očekivanja, za što je uglavnom odgovorna škola. Kada se radi o problemima u školi vlastitog djeteta roditelji su skloni zanemarivati potrebe drugih, a osobne stavove nametati kao opće prihvaćene. U takvim je slučajevima otvorena komunikacija i potpuna informiranost način da se roditeljima ukaže na moguće i učinjeno. Slično je i s organizacijom rada. S druge strane i sama škola u svom radu treba imati razumijevanja za opravdane zahtjeve roditelja i biti fleksibilna u kreiranju dnevne i godišnje organizacije rada.

Posebno je zanimljivo i važno pitanje zadovoljstva roditelja djece s teškoćama u razvoju. Roditelji učenika s teškoćama u razvoju imaju posebnu potrebu dodatnog uključivanja u rad škole radi već ranije istaknutih neostvarenih zahtjeva za koje smatraju da su nužni radi ostvarenja inkluzivnih uvjeta i najboljeg okružja za školovanje njihovog djeteta. Već je ranije ukazano na izbor škole koji roditelji na početku školovanja djeteta s teškoćama moraju učiniti i s kojim se preprekama suočavaju. Gasteiger-Klicpera i suradnici (2013) su uspoređivali zadovoljstvo roditelja redovnim i specijalnim školama i došli do zaključka da postoji visok stupanj zadovoljstva, ali da su roditelji u inkluzivnim odjeljenima redovnih škola zadovoljniji od roditelja djece u posebnim školama, tim više ako izborom škole nisu zadovoljni ili im se izbor čini nametnut. Za uključenost i zadovoljstvo roditelja djece s teškoćama u razvoju važnim se može istaknuti i sama teškoća djeteta i njezin intenzitet. Za razliku od roditelja učenika tipičnog razvoja roditelji učenika s teškoćama u razvoju imaju tendenciju manjeg zadovoljstva školom iako su generalno obje skupine roditelja zadovoljne (Smith, 2000; Newman, 2005, Summers i sur., 2005, Vrkić Dimić i sur., 2017). Newman (2005) na uzorku većem od 11 000 roditelja učenika s teškoćama u razvoju u dobi od 6 – 13 godina nalazi da roditelji iskazuju više zadovoljstvo nekim aspektima školovanja, a zadovoljniji su mlađi roditelji i oni s nižim primanjima.

U odnosu na ostale roditelje, roditelji učenika s teškoćama u učenju iskazuju manju razinu zadovoljstva školom, ali i učiteljima, standardom i disciplinom, višu razinu uključenosti u odnosima s učiteljima i manju razinu aktivnosti u ostalim školskim aktivnostima (Azabdaftari, Azabdaftari, 2009). Kada je riječ o pojedinim oblicima uključenosti Vrkić Dimić i suradnice (2017) zaključuju da su statistički značajne razlike kod suradnje s razrednikom i pohađanje roditeljski sastanaka na kojima su češći roditelji djece tipičnog razvoja i obima domaće zadaće

pri čemu u pomoći djetetu više sudjeluju roditelji djece s teškoćama u razvoju koji pritom provode više vremena. Roditelji učenika s teškoćama u razvoju, prema istim autoricama (2017) manje su zadovoljne opsegom domaćih zadaća, organizacijom rada škole i radom razrednika.

S druge strane, neki autori nalaze da su roditelji učenika s teškoćama uglavnom zadovoljni školom (Armstrong i sur., 2010; Johnsen, Bele, 2013), a procjena mogućnosti uključenosti čak je i viša nego što ju percipiraju ostali roditelji. Čak 80%-85% roditelja djece s teškoćama u razvoju izražvaju zadovoljstvo školom (Westling, 1996).

Što se tiče same teškoće najzadovoljniji su roditelji djece s vidnim i slušnim oštećenjima, govornim teškoćama, s intelektualnim teškoćama, a najmanje su zadovoljni roditelji djece s emocionalnim teškoćama (Newman, 2005). Niži stupanj zadovoljstva Miles-Bonart (2002) nalazi kod roditelja djece s tjelesnim oštećenjima i zdravstvenim problemima.

Roditelji djece s ADHD-om za razliku od ostalih roditelja osjećaju se nespremni za odgoj djeteta i manje se uključuju u kativnosti i u školi i kod kuće (Rogers i sur., 2009, prema García, Jara, Sánchez, 2011), ali je zanimljivo da su zadovoljniji školom i to u varijablama odnos učenika i učitelja, roditelja i učitelja i generalnog roditeljskog zadovoljstva. I sami autori istraživanja uočili su nedosljednost u nalazima u odnosu na ostala slična istraživanja, a zadovoljstvo roditelja stavaljaju u vezu s malim uzorkom s činjenicom da je čak 95% ispitivanih učenika s terapijom lijekovima.

Zablotsky i suradnici (2012) posebno su se bavili analizom uključenosti i zadovoljstva roditelje djece s teškoćama iz spektra autizma i zaključili da postoji pozitivna korelacija uključenosti i zadovoljstva, da su roditelji manje zadovoljni komunikacijom sa školom, a da su više uključeni i u školske aktivnosti vezanih za sastanke i u aktivnosti u kući od ostalih roditelja. Pitanje komunikacije škole i roditelja iz spektra autizma istraživao su i Azad, Marcus, Sheridan i Mandell (2018) i u svom modelu Partneri u školi ističe nužnost suradnje učitelja i roditelja sa savjetnikom prema unaprijed dogovorenim fazama. Po provedenom istraživanju zaključili su da je došlo do poboljšanja dječjih obrazovnih ishoda, a da sama komunikacija i kontinuitet povećava snagu konzultacija u školi.

Kada se radi o oblicima uključenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju fokus istraživačkog interesa je na sastancima vezanim za IOOP, dok su drugi oblici uključenosti manje istraživanji koja ovisi od školske prakse uključenosti (Smit, 2000). I ovdje se uočava niža razina

zadovoljstva roditelja jer su često tek formalno uključeni, a kao što je već istaknuto njihove se sugestije i mišljenja ne usvajaju u mjeri koju oni smatraju potrebnom (Martin i sur., 2006, prema Goldman, Burke, 2017).

Generalno, može se zaključiti da su roditelji djece tipičnog razvoja i onih s teškoćama u razvoju zadovoljni školom i svojom uključenošću, ali da je potrebno uzeti širi kontekst tradicionalnog shvaćanja uloga između škole i roditelja, kao i specifičnih nastojanja škole koja su još uvijek dominantna bez prave obostrane suradnje. Zadovoljstvo školom tako se može shvatiti kao odraz razumijevanja uloga roditelja i škole u pojedinom društvu, društvenih školskih politika, stupnja inkluzivnosti, ukoliko je sam pojam podložan stupnjevanju, evaluacijski instrument u smislu efikasnosti, otvorenosti, dobrodošlice roditeljima, ali i pridržavanja profesionalnih načela. Također uključenosti i zadovoljstvo školom potrebno je sagledati i multidisciplinarno u smislu podrške svih institucija i uključenosti svih bitnih čimbenika. Ovo je pitanje značajno s aspekta uključivanja liječnika i terapija koju pojedini roditelji odbijaju. Tako bez adekvatne podrške dijete u školi ne reagira prihvatljivo, roditelji su nezadovoljni učiteljskim reakcijama i (ne)kompetentnošću, a učitelji roditeljskim „nemarom“ prema djetetu. Sustav socijalne skrbi također svojim postupanjima važna je podrška manje funkcionalnim obiteljima ili onima koji su se našli u (bez)izlaznim situacijama. Na tom tragu važno je poznavati i razumijeti roditeljski životni kontekst i vrijednosni sustav kako bi se na pravi način potaklo roditelja na uključivanje, a time i ostvarilo zadovoljstvo školom kao dodatni poticaj razvoja pratnerskih odnosa u cilju najboljeg dječjeg interesa.

9. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

Uključenost roditelja, posebno učenika s teškoćama u razvoju, mnogostruko utječe na cjelokupni proces školovanja, od akademskog uspjeha, socijalizacije i socijalne uključenosti do razvoja osobnosti pojedinca. Istovremeno djeluje na pozitivne promjene u samoj školi; njenom pristupu roditeljima, školskoj otvorenosti i ozračju. Pojam uključenosti roditelja u školovanje opisuje se mnogobrojnim i raznovrsnim roditeljskim ulaganjima u cjelokupni razvoj djeteta, a u odnosu na školu moguće ga je sagledati iz aspekta roditeljske uključenosti u aktivnosti koje organizira škola, aktivnosti koje poduzimaju roditelji kod kuće i komunikaciju između doma i škole. Temeljeno na Bronfenbrenerovoj bioekološkoj teoriji različita obilježja roditelja, učenika, škole i zajednice utječu na kvalitetu i kvantitetu uključenosti.

Posebno je zanimljivo pitanje na koji način zadovoljstvo školom može biti prediktorom uključenosti. Naime s jedne strane za pretpostaviti je da će zadovoljni roditelji biti snažnije involvirani u školske aktivnosti, dok s druge strane upravo nezadovoljstvo može biti poticaj uključivanju i pokušaju mijenjanja uzroka nezadovoljstva. Moguće je i drugačije tumačenje gdje zadovoljan roditelj nema potrebu dodatnog uključivanja jer je dijete predao školi s povjerenjem, a djetetov razvoj je očekivanog tijeka, dok nezadovoljan roditelj moguće da zbog nepovjerenja ili slabijih djetetovih postignuća, uopće ne želi sudjelovati i biti uključen u školske aktivnosti. U cijelom nizu realnih mogućnosti posebno je zanimljivo pitanje roditelja učenika s teškoćama u razvoju u odnosu na uključenost u djetetovo školovanje i zadovoljstvo školom.

Do danas je uključenost i zadovoljstvo roditelja redovnom školom ispitivano s mnogo perspektiva, ali kada se radi o učenicima s teškoćama u razvoju u kontekstu uključenostui roditelja u djetetovo školovanje i zadovoljstva osnovnom školom istraživačkih nalaza je bitno manje. Neka istraživanja su o obilježjima djeteta s teškoćama u razvoju i načinu kojim konkretne teškoće utječu na uključenost i zadovoljstvo (Miles-Bonart, 2002; Newman, 2005; Rogers i sur., 2009, prema García, Jara, Sánchez, 2011; Zablotsky i sur., 2012).

Obzirom na obilježja roditelja djeteta s teškoćama u razvoju u odnosu na uključenost i zadovoljstvo (Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006), roditeljski stres, specifične potrebe roditelja (Guralnick, 2005; Dobrotić i sur., 2015), razlike u aspektima roditeljske uključenosti

i zadovoljstva (Armstrong i sur., 2010; Johnsen, Bele, 2013; Vrkić Dimić, Zuckerman, Blaži Pestić, 2017).

Obzirom na obilježja škole prema roditeljima i djeci s teškoćama u razvoju analizirana je pozitivna korelacija uključenosti i zadovoljstva (Summers i sur., 2005; Zablotsky i sur., 2012), pozitivna korelacija zadovoljstva i komunikacije roditelja djece s teškoćama i škole (Miles-Bonart, 2002; Azad i sur. 2018; Miljević-Riđički i sur., 2011), roditeljsko zadovoljstvo i informiranost (Tuck, 1995), informiranje, kompetencije učitelja, inkluzivne prakse (Azabdaftari, Azabdaftari, 2009; Dobrotić i sur., 2015).

Obzirom na obilježja društva: razlike u zadovoljstvu i uključenosti različitih etničkih skupina (Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006), podrška roditeljstvu kroz udruge roditelja (Dobrotić i sur. 2015).

Roditelji učenika s teškoćama posebna su skupina roditelja koji se zbog svog dodatnog ulaganja u djetetov napredak nužno više uključuju u školovanje, njihova kvaliteta života značajno utječe na oblike i intenzitet uključivanja i njihovog zadovoljstva.

9.1 Predmet rada

Predmet ovog rada je istražiti sociodemografska obilježja roditelja djece tipičnog razvoja i djece s teškoćama u razvoju u hrvatskim školama, razlike u uključenosti i zadovoljstva školom između roditelja djece tipičnog razvoja i djece s teškoćama u razvoju te povezanost između zadovoljstva školom i uključenosti roditelja, odnosno ispitati je li zadovoljstvo prediktor uključenosti. Dobiveni rezultati bit će doprinos nacionalnim i svjetskim znanstvenim nalazima u dodatnom rasvjetljavanju aspekta uključenosti i zadovoljstva roditelja učenika s teškoćama u razvoju i onih tipičnog razvoja. Kako će u istraživanju biti analizirani rezultati ankete dobivene u redovnoj osnovnoj školi s roditeljima učenika integriranih u redovne razredne odjele istraživanjem će se posebno ukazati na različitosti i potrebu razumijevanja roditelja učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi i mogućih rješenja za njihovu kvalitetniju uključenost i zadovoljstvo.

Sastavnice istraživanja obuhvaćaju odnos škole prema roditeljima, roditeljsku uključenost kod kuće i u školi, samoprocjenu roditeljske uloge i zadovoljstvo roditelja školom.

9.2 Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je utvrditi vezu između uključenosti roditelja u školovanje i zadovoljstva školom od strane roditelja djece s teškoćama i onih tipičnog razvoja.

Istraživanjem će se dobiti uvid u samoprocjenu roditelja o obliku i frekvenciji njihove uključenosti u školovanje, obzirom na odnos škole prema roditeljima, roditeljske uključenosti u školovanje kod kuće i u školi, njihovu ulogu u školovanju, kao i njihovo zadovoljstvo školom.

9.3 Postupak istraživanja

9.3.1 Hipoteze istraživanja

H1: Postoji statistički značajna razlika u uključenosti u školske aktivnosti između roditelja djece tipičnog razvoja te roditelja djece s teškoćama u razvoju, odnosno roditelji djece s teškoćama u razvoju više se uključuju u djetetovo školovanje u sustavu redovne škole.

H2: Postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu školom od strane roditelja djece tipičnog razvoja te roditelja djece s teškoćama u razvoju, odnosno roditelji djece tipičnog razvoja su zadovoljniji školom u odnosu na roditelje djece s teškoćama u razvoju.

H3: Zadovoljstvo školom roditelja djece s teškoćama u razvoju je prediktor uključenosti u djetetovo školovanje u sustavu redovne škole.

9.3.2 Instrumenti

U istraživanju je korišten Upitnik za roditelje o obiteljskoj uključenosti i uključenosti zajednice u osnovnoj školi (Parent Survey of Family and Community Involvement in the Elementary and Middle Grades, Sheldon, Epstein, 2007), i to dijelovi koji se odnose na odnos škole prema roditeljima i roditeljsku uključenost kod kuće i u školi, te Zadovoljstvo roditelja osnovnom školom (Parental satisfaction with school, Kaczan, Rycielski, Wasilewska, 2014). U Tablici 1. prikazane su skale i podskale navedenih instrumenata.

Tablica 1 Prikaz korištenih instrumenata

1. Upitnik za roditelje o obiteljskoj uključenosti i uključenosti zajednice u osnovnoj školi	
a. Školski kontakti s roditeljima i školsko ozračje	Skala školskih kontakata s roditeljima
	▪ Pozivi roditeljima u školu ▪ Informiranje o djetetovom napretku u školi ▪ Poticanje interakcije roditelja i djece prilikom pisanja zadaća ▪ Povezivanje sa zajednicom
	Skala školskog ozračja
b. Roditeljska uključenost kod kuće / u školi	▪ Poticanje čitanja ▪ Poticanje učenja matematike ▪ Poticanje učenja prirodnih predmeta ▪ Opća uključenost kod kuće ▪ Opća uključenost u školi
c. Roditeljska uloga	▪ Skala roditeljske odgovornosti ▪ Skala roditeljskih kompetencija
2. Zadovoljstvo roditelja osnovnom školom	

9.3.2.1 Upitnik za roditelje o obiteljskoj uključenosti i uključenosti zajednice u osnovnoj školi

Odnos škole prema roditeljima

Skala školskih kontakata s roditeljima

Skala školskih kontakata s roditeljima sastoji se od 14 tvrdnji koje opisuju kontakte škole s roditeljima (inicirane od strane škole), kvalitetu kojih roditelji procjenjuju na skali od 4 stupnja (4 – odlično do 1 – nikada).

Prema autorima, skala se sastoji od 4 podskale: pozivi roditeljima u školu, informiranje o djetetovom napretku u školi, poticanje interakcije roditelja i djece prilikom pisanja zadaća i povezivanje sa zajednicom.

Pozivi roditeljima u školu

Ova podskala sadrži 5 tvrdnji kojima roditelji procjenjuju pozive u školu (primjer tvrdnje *Pozivaju me da volontiram u školi*).

Ukupni rezultat na podskali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na bolju procjenu kvalitete poziva roditeljima u školu. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .766.

Informiranje o djetetovom napretku u školi

Ova podskala sadrži pet tvrdnji kojima roditelji procjenjuju u kojoj mjeri ih škola informira o djetetovom napretku u školi (primjer tvrdnje *Informiraju me koja znanja i vještine moje dijete mora imati iz prirodnih predmeta*).

Ukupni rezultat na podskali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na bolju procjenu kvalitete informiranja o djetetovom napretku u školi. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .764.

Poticanje interakcije roditelja i djece prilikom pisanja zadaća

Ova podskala sadrži dvije tvrdnje kojima roditelji procjenjuju u kojoj mjeri ih škola potiče na interakciju s djetetom prilikom izrade domaćih zadaća (primjer tvrdnje *Objašnjavaju mi kako da provjerim djetetovu zadaću*).

Ukupni rezultat na podskali definiran je kao prosječni rezultat procjena na dvije tvrdnje. Veći rezultat ukazuje na bolju procjenu poticanja interakcije. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .756.

Povezivanje sa zajednicom

Ova podskala sadrži dvije tvrdnje kojima roditelji procjenjuju u kojoj mjeri im škola osigurava informacije za sudjelovanje u zajednici (primjer tvrdnje *Osiguravaju mi informacije o uslugama koje zajednica pruža obitelji*).

Ukupni rezultat na podskali definiran je kao prosječni rezultat procjena na dvije tvrdnje. Veći rezultat ukazuje na bolju procjenu poticanja sudjelovanja u zajednici. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .632. Vrijednost ovog koeficijenta je nešto manja od najniže preporučene od .70, ali se i Cronbachovi α. koeficijenta iznad .60 smatraju prihvatljivim za istraživačke svrhe (Nunnally, Bernstein, 1994).

Skala školskog ozračja

Ova skala sadrži četiri tvrdnje kojima roditelji procjenjuju ozračje u školi, tj. stupanj u kojem vjeruju da njihovo dijete pohađa dobru školu u kojoj su i djeca i roditelji dobrodošli i škola o njima brine (primjer tvrdnje *Dobro se slažem s učiteljem/učiteljicom moga djeteta*). Roditelji svaku tvrdnju procjenjuju na skali od 4 stupnja (1 – u potpunosti se ne slažem, do 4 – u potpunosti se slažem).

Ukupni rezultat na skali definiran je kao prosječni rezultat procjena na sve četiri tvrdnje. Veći rezultat ukazuje na bolju procjenu školskog ozračja. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .818.

Roditeljska uključenost kod kuće / u školi

Ova skala mjeri koliko roditelji sudjeluju u školovanju svog djeteta na različite načine kod kuće i u školi. Roditeljska uključenost u školi mjeri se skalom roditeljskog sudjelovanja u školi, a roditeljska uključenost kod kuće sa 4 podskale: roditeljsko sudjelovanje u poticanju čitanja, roditeljsko sudjelovanje u učenju matematike, roditeljsko sudjelovanje u učenju prirodnih predmeta i opća uključenost kod kuće, koja se odnosi na nadgledanje školskog rada.

Roditelji svaku tvrdnju procjenjuju na skali od 4 stupnja (1 – nikad, do 4 – svaki dan / većinu dana).

Roditeljsko sudjelovanje u poticanju čitanja

Ova podskala sadrži četiri tvrdnje kojima roditelji procjenjuju svoje sudjelovanje u poticanju čitanja (primjer tvrdnje *Čitate s Vašim djetetom*).

Ukupni rezultat na podskali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na višu procjenu roditelja o vlastitom sudjelovanju u poticanju čitanja kod djeteta. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .809.

Roditeljsko sudjelovanje u poticanju učenja matematike

Ova podskala sadrži tri tvrdnje kojima roditelji procjenjuju svoje sudjelovanje u učenju matematike (primjer tvrdnje *Razgovarate s Vašim djetetom o tome što uči iz matematike*).

Ukupni rezultat na podskali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na višu procjenu roditelja o vlastitom sudjelovanju u poticanju učenja matematike kod djeteta. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .827.

Roditeljsko sudjelovanje u poticanju učenja prirodnih predmeta

Ova podskala sadrži tri tvrdnje kojima roditelji procjenjuju svoje sudjelovanje u poticanju učenja prirodnih predmeta (primjer tvrdnje *Radite sa svojim djetetom zadaću iz prirodnih predmeta*).

Ukupni rezultat na skali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na višu procjenu roditelja o vlastitom sudjelovanju u poticanju učenja prirodnih predmeta. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .763.

Opća uključenost kod kuće

Ova podskala sadrži tri tvrdnje kojima roditelji procjenjuju svoje nadgledanje školskog rada djeteta kod kuće (primjer tvrdnje *Razgovarate i analizirate s djetetom školski rad*).

Ukupni rezultat na skali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na višu procjenu roditelja o svojoj općoj uključenosti u rad s djetetom kod kuće. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .587. Ovaj koeficijent pouzdanosti je ispod preporučene vrijednosti, pa rezultate treba uzeti s oprezom.

Opća uključenost u školi

Ova podskala sadrži četiri tvrdnje kojima roditelji procjenjuju svoju opću uključenost u rad škole svog djeteta (primjer tvrdnje *Volontirate u aktivnostima u učionici ili školi*).

Ukupni rezultat na skali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na višu procjenu roditelja o vlastitoj uključenosti u rad škole. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .634. Vrijednost ovog koeficijenta je nešto manja od najniže preporučene od .70, ali se Cronbachovi α. koeficijenta iznad .60 smatraju prihvatljivim za istraživačke svrhe (Nunnally, Bernstein, 1994).

Roditeljska uloga

Roditeljska uloga kao aspekt roditeljske uključenosti mjerena je s dvije skale: skalom roditeljske odgovornosti i skalom roditeljskih kompetencija.

Skala roditeljske odgovornosti

Ova skala mjeri stupanj u kojem roditelji vjeruju da moraju biti uključeni u djetetovo školovanje i obrazovanje. Sastoji se od 10 tvrdnji (primjer tvrdnje *Naučiti dijete vrijednostima školskog rada*). Roditelji svaku tvrdnju procjenjuju na skali od 4 stupnja (1 – u potpunosti se ne slažem, do 4 – u potpunosti se slažem).

Ukupni rezultat na skali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na veći stupanj roditeljske odgovornosti. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .861.

Skala roditeljskih kompetencija

Ova skala mjeri stupanj u kojem roditelji vjeruju da njihova uključenost dovodi do pozitivnih promjena u djetetovom školovanju i obrazovanju. Sastoji se od 8 tvrdnji (primjer tvrdnje *Mogu motivirati svoje dijete da bude uspješno u školi*). Roditelji svaku tvrdnju procjenjuju na skali od 4 stupnja (1 – u potpunosti se ne slažem, do 4 – u potpunosti se slažem).

Ukupni rezultat na skali definiran je kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama. Veći rezultat ukazuje na veći stupanj procjene vlastitih roditeljskih kompetencija. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .696.

Zadovoljstvo roditelja školom

Ova skala mjeri stupanj zadovoljstva roditelja školom koju njihovo dijete polazi. Sastoji se od 3 pitanja (primjer pitanja *Generalno, jeste li zadovoljni s učiteljima u ovoj školi?*). Roditelji na svako pitanje odgovaraju na skali od 4 stupnja (1 – u potpunosti sam nezadovoljan/nezadovoljna, do 4 – u potpunosti sam zadovoljan/zadovoljna). Ukupni rezultat na skali definiran je kao prosječni rezultat odgovora na svim pitanjima. Veći rezultat ukazuje na veći stupanj zadovoljstva roditelja školom. Cronbachov α koeficijent unutarnje pouzdanosti iznosi .778.

9.3.3 Opis uzorka

Ispitivanje je provedeno u trinaest (13) škola sjeverozapadne Hrvatske s roditeljima učenika drugog i šestog razreda. Uključeni su svi roditelji učenika razreda, a u istraživanju su se koristili svi ispunjeni upitnici. Roditelji su upitnike ispunili kod kuće, a ispunjene vratili razrednicima. U ispitivanje su uključeni svi vraćeni upitnici, ukupno 896 upitnika, od toga 57 roditelja učenika s teškoćama u razvoju.

Broj roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju u pojedinim školama

U Tablici 2. prikazan je broj roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju u pojedinim školama. Od ukupnog broja, 93,6 % roditelja ima dijete tipičnog razvoja, a 6,4 % dijete s teškoćama u razvoju. Uzorak odgovara uzorku populacije za ispitivano područje

sjeverozapadne Hrvatske, jer postotak djece s teškoćama u razvoju iznosi 6,7 %, dok stratificirani uzorak ovog istraživanja iskazuje 6,4 %.

Tablica 2 Broj roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju u pojedinim školama

Redni broj Škole	Tipični razvoj	Teškoće u razvoju	Ukupno
1.	118	5	123
2.	35	10	45
3.	63	3	66
4.	56	6	62
5.	38	0	38
6.	57	5	62
7.	87	6	93
8.	59	1	60
9.	38	1	39
10.	78	4	82
11.	79	7	86
12.	62	3	65
13.	69	6	75
Ukupno	839 93,6 %	57 6,4 %	896 100 %

Tablica 3 Broj učenika s primjerenim oblikom školovanja u 2. i 6. razredu

Redni broj škole	Razred	
	2. razred	6. razred
	Primjereni oblik školovanja	

	IP	PP	IP	PP
1.	0	0	0	5
2.	1	5	2	2
3.	0	1	1	1
4.	1	0	4	1
5.	0	0	0	0
6.	1	1	1	2
7.	2	0	2	2
8.	1	0	0	0
9.	0	0	1	0
10.	2	0	1	1
11.	1	2	2	2
12.	2	0	1	0
13.	3	0	1	2
Ukupno	14	9	16	18
UKUPNO	57			

IP – redoviti program uz individualizirane postupke
PP – redoviti program uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke

U Tablici 3. su prikazani podaci obzirom na primjereni oblik školovanja i razred koji učenici pohađaju. Iz podataka podijeljenih prema razredu uviđa se da je u 6. razredu evidentirano više učenika s teškoćama u razvoju i da ima dvostruko više redovitih programa uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke. Ovaj podatak ukazuje na postupnost u prilagodbi djetetovim teškoćama. Također je moguće uočiti da ne postoje pravila raspodjele između škola, što ukazuje na propitivanje kriterija za propisivanje primjerenog oblika školovanja. Čini se da su neke škole više senzibilizirane od drugih obzirom na prepoznavanje učenikovih teškoća.

Što se tiče same vrste teškoća u razvoju, one nisu obuhvaćene upitnikom, ali iz informacija dobivenih iz ispitivanih škola, poštujući sva pravila Uredbe o zaštiti osobnih podataka (EU, 2016/679), dobivena je pregledna, nepotpuna slika teškoća u razvoju prema Orijentacijskoj listi vrsta teškoća iz Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika

s teškoćama u razvoju (MZO, 2015). Broj teškoća nije usporediv s brojem propisanih primjerenih oblika školovanja (N=57), jer neke škole nisu dale podatke, a gotovo svim učenicima utvrđeno je više od jedne teškoće. Ipak, i dobiveni podatci jasno pokazuju sliku rasprostranjenosti pojedine teškoće u razvoju kod učenika redovnih osnovnih škola.

Broj učenika kojima je utvrđena teškoća: N = 47

Frekvencija opaženih teškoća:

1. Oštećenja vida	0
UKUPNO:	0

2. Oštećenja sluha	1
UKUPNO:	1

3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju

3.1.1. poremećaji glasa	2
3.1.2. jezične teškoće	2
3.1.3. poremećaji govora	3
3.1.4. komunikacijske teškoće	7
3.2. Specifične teškoće u učenju su smetnje u području:	
3.2.1. čitanja (disleksija, aleksija)	3
3.2.2. pisanja (disgrafija, agrafija)	2
3.2.3. računanja (diskalkulija, akalkulija)	0
3.2.4. specifični poremećaj razvoja motoričkih funkcija (dispraksija)	0
3.2.5. mješovite teškoće u učenju	**19**
3.2.6. ostale teškoće u učenju	4
UKUPNO:	42

4. Oštećenja organa i organskih sustava

4.1. oštećenja mišićno-koštanoga sustava	0
4.2. oštećenja središnjega živčanog sustava	1
4.3. oštećenja perifernoga živčanog sustava	0
4.4. oštećenja drugih sustava (dišni, srčanožilni, probavni, endokrini, koža i potkožna tkiva, mokraćni, spolni)	1
UKUPNO:	2

5. Intelektualne teškoće

5.1. laka intelektualna teškoća zbog koje treba, radi postizanja odgovarajućega socijalnog funkcioniranja, osigurati primjerene uvjete za osposobljavanje. Kvocijent inteligencije približno je u rasponu od 50 do 69	5
UKUPNO:	5

6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja

6.1. Organski, uključujući simptomatski mentalni poremećaj	0
6.2. Poremećaji raspoloženja	0
6.3. Neurotski poremećaji, poremećaji vezani uz stres i somatoformni	0
6.4. Shizofrenija, shizoidni i sumanuti poremećaji	0
6.5. Poremećaji iz autičnoga spektra	5
6.6. Poremećaji aktivnosti i pažnje	**10**
6.7. Poremećaji u ponašanju i osjećanju	3
UKUPNO:	18

7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju	9
UKUPNO:	9

Općenito se može zaključiti da je najveći broj teškoća u razvoju procijenjen točkom 3 Orijentacijske liste koja se odnosi na oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju, a najviše je teškoća definirano kao mješovite teškoće u učenju. Osim njih zapaženo je više teškoća definiranih kao poremećaji aktivnosti i pažnje, ali i postojanje više vrsta teškoća, od kojih je jedna od njih izražena u stupnju predviđenom Orijentacijskom listom vrsta teškoća, i jedna ili više onih koje nisu izražene u stupnju određenom ovom listom, ali njihovo istodobno postojanje daje novu kvalitetu teškoća, odnosno postojanje dvije ili više njih, od kojih ni jedna nije izražena u stupnju određenom Orijentacijskom listom vrsta teškoća, ali njihovo istodobno postojanje zahtijeva primjerene uvjete za školovanje i osposobljavanje (MZO, 2015).

S druge strane, učenici s oštećenjima vida, sluha i organskih sustava zastupljeni su u relativno manjoj mjeri, što ne odgovara dosad objavljenim podacima o udjelu osoba s teškoćama vida i sluha i fizičkim teškoćama u populaciji, što može značiti da su ti učenici više orijentirani na školovanje u posebnim školama.

Razred i spol učenika

U Tablici 4. prikazan je broj roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju s obzirom na spol djeteta i razred koji dijete pohađa. Iako u skupini učenika s poteškoćama u razvoju ima više dječaka nego djevojčica, razlike ipak nisu statistički značajne ni u drugom (χ^2=2.008, p=.102), ni u šestom razredu (χ^2 kvadrat=2.921, p=.087).

Tablica 4 Razred i spol učenika tipičnog razvoja i učenika s teškoćama u razvoju

	drugi razred				šesti razred			
	dječaci		Djevojčice		dječaci		Djevojčice	
	N	%	N	%	N	%	N	%
tipični razvoj	195	50,3%	193	49,7%	209	46,3%	242	57,7%

teškoće u razvoju	15	68,2%	7	31,8%	22	62,9%	13	37,1%
ukupno	210		200		231		255	
UKUPNO	896							

Broj djece u obitelji

U Tablici 5. prikazan je broj djece u obitelji ovisno o tome ima li obitelj u školi dijete tipičnog razvoja ili dijete s teškoćama u razvoju. Može se uočiti da obitelji djece s teškoćama u razvoju najčešće imaju troje i više djece, dok među obiteljima djece tipičnog razvoja prevladavaju obitelji s dvoje djece.

Tablica 5 Broj djece u obitelji ovisno o tome ima li obitelj u školi dijete tipičnog razvoja ili dijete s teškoćama u razvoju

	Tipični razvoj		Teškoće u razvoju	
	N	%	N	%
jedno dijete	140	16,7	17	29,8
dvoje djece	408	48,6	16	28,1
troje i više djece	291	34,7	24	42,1
ukupno	839		57	
UKUPNO	896			

Školski uspjeh djeteta u zadnjem završenom razredu

U Tablici 6. prikazan je školski uspjeh učenika u zadnjem završenom razredu. Vidljivo je da učenici s tipičnim razvojem najčešće prolaze s odličnim, a nakon toga vrlo dobrim uspjehom. Za razliku od njih, učenici s teškoćama u razvoju najčešće imaju vrlo dobar, nakon toga dobar pa tek onda odličan uspjeh.

Tablica 6 Školski uspjeh djeteta u zadnjem završenom razredu

	nedovoljan	dovoljan	Dobar	vrlo dobar	odličan
tipični razvoj	1 0,0 %	0 0,0 %	61 7,3 %	235 28,0 %	542 64,7 %
teškoće u razvoju	1 1,8 %	2 3,5 %	15 26,3 %	25 43,9 %	14 24,6 %
ukupno	2	2	76	260	556
UKUPNO	896				

Ocjena vladanja

U Tablici 7. prikazane su ocjene iz vladanja učenika u zadnjem završenom razredu. Vidljivo je da učenici s tipičnim razvojem češće imaju uzorno vladanje (94 %) nego učenici s teškoćama u razvoju (77,2 %).

Tablica 7 Ocjena vladanja djeteta u zadnjem završenom razredu

	loše	dobro	Uzorno

tipični razvoj	3 0,4 %	47 5,6 %	787 94,0 %
teškoće u razvoju	0 0,0 %	13 22,8 %	44 77,2 %
Ukupno	3	60	831
UKUPNO	894[21]		

Spol roditelja

U Tablici 8. prikazan je spol onog roditelja koji je ispunjavao upitnik. Iz tablice je vidljivo da su to u oba uzorka u velikoj većini majke, 84,3 % u uzorku roditelja djece tipičnog razvoja i 86,0 % u uzorku roditelja djece s teškoćama u razvoju.

Tablica 8 Spol roditelja

	majka		Otac	
	N	%	N	%
tipični razvoj	707	84,3 %	126	15,0 %

[21] Postojanje nedostajuće vrijednosti umanjilo je ukupan uzorak N=896 za 2

teškoće u razvoju	49	86,0 %	8	14,0 %
Ukupno	756		134	
UKUPNO	890			

Stručna sprema roditelja

U Tablici 9. prikazana je stručna sprema roditelja koji su ispunjavali upitnik. Vidljivo je da u obje skupine prevladavaju roditelji sa srednjom stručnom spremom.

Tablica 9 Stručna sprema roditelja

	NK	KV	SSS	VSŠ	VSS	MR.SC	DR.SC
tipični razvoj	51 6,1 %	25 3,0 %	494 59,4%	96 11,5%	144 17,3%	13 1,6 %	9 1,1 %
teškoće u razvoju	6 10,5%	4 7,0 %	35 61,4%	4 7,0 %	7 12,3%	1 1,8 %	0 0,0 %
Ukupno	57	29	529	100	151	14	9
UKUPNO	889						

Željeno obrazovanje za dijete

U Tablici 10. prikazan je stupanj obrazovanja koje roditelj želi da njegovo dijete ostvari. Iz tablice je vidljivo da roditelji djece tipičnog razvoja imaju veće obrazovne aspiracije za svoje dijete. Najveći broj (41,4 %) želi da dijete završi diplomski studij. Roditelji djece s teškoćama u razvoju u najvećem broju žele da djeca završe četverogodišnje školovanje (40,4 %).

Tablica 10 Željeno obrazovanje za dijete

	3-god.	4-god.	preddipl.	diplomski	doktorat
tipični razvoj	67 8,2 %	208 25,3 %	113 13,7 %	340 41,4 %	92 11,2 %
teškoće u razvoju	15 26,3 %	23 40,4 %	6 10,5 %	11 19,3 %	2 3,5 %
Ukupno	82	231	119	351	94
UKUPNO	877				

Radni status roditelja

U Tablici 11. prikazan je radni status roditelja koji su ispunjavali upitnik. Raspodjela je slična u oba uzorka roditelja, s tim da su roditelji djece tipičnog razvoja nešto rjeđe nezaposleni (19,9 %) nego roditelji djece s teškoćama u razvoju (24,6 %).

Tablica 11 Radni status ispitanog roditelja

	puno radno vrijeme	pola radnog vremena	nezaposlen
tipični razvoj	630	41	167

	75,2 %	4,9 %	19,9 %
teškoće u razvoju	40 70,2 %	3 5,3 %	14 24,6 %
ukupno	670	44	181
UKUPNO	895		

9.4 Strategija obrade podataka

Podaci u ovom istraživanju obrađeni su u statističkom paketu SPSS 21.0.

Izračunati su glavni deskriptivni pokazatelji za sve skale i podskale posebno: aritmetičke sredine, standardne devijacije i minimalni i maksimalni rezultat. Unutarnja pouzdanost izračunata je Cronbachovim α koeficijentom. Prihvatljiva vrijednost za Cronbachov α koeficijent iznosi .70. Korelacije između varijabli izračunate su Pearsonovim koeficijentom korelacije.

Za testiranje razlika u ispitivanim varijablama (prva hipoteza i druga hipoteza) između roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju korišten je t-test.

Pretpostavke za korištenje t-testa su normalnost distribucija zavisne varijable za svaku od kategorija nezavisne varijable i homogenost varijance, tj. približno jednake varijance u grupama. Normalnost distribucija testirana je Kolmogorov-Sminovljevim testom, a provjerene su i vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti. Preporučene vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost kreću se od -1 do 1, premda se i vrijednosti između -1.96 i 1.96 smatraju donekle prihvatljivima (Hair, Black, Babin, Anderson, 2010). U slučaju kad je bila narušena homogenost varijanci korištena je modifikacija t-testa, Welchov test.

Za testiranje treće hipoteze da je zadovoljstvo školom roditelja djece s teškoćama u razvoju prediktor uključenosti, korištene su hijerarhijske regresijske analize. U prvom koraku analize uvrštena su sociodemografska obilježja roditelja i djece, a u drugom zadovoljstvo školom.

Za provođenje regresijske analize potrebno je provjeriti pretpostavke za njeno provođenje. Stoga je provjerena multikolinearnost, ne postojanje autokorelacije reziduala, normalnost

distribucije reziduala i linearna zavisnost. Prisutnost multikolinearnosti testirana je koeficijentom tolerancije i faktorom inflacije. Ni u jednom slučaju koeficijent tolerancije nije manji od 0,10, niti je vrijednost faktora inflacije varijance (VIF) veća od 10, što upućuje da multikolinearnost među prediktorskim varijablama ne dovodi u pitanje pouzdanost regresijskog modela. Također, P-P plot ukazuje na relativnu linearnu zavisnost (Prilog 1 i 2), a rezultati ukazuju da je riječ o normalnoj distribuciji reziduala u regresijskoj jednadžbi (Prilog 3 i 4).

10. REZULTATI

10.1 Deskriptivni pokazatelji i interkorelacije za cijeli uzorak

U Tablici 12. prikazani su deskriptivni pokazatelji za isptivane varijable roditeljske uključenosti i zadovoljstva školom. Normalnost distribucija testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom. Distribucije svih varijabli značajno su odstupale od normalne, što je i očekivano budući da se radi o velikim uzorcima. Vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost bile su u prihvatljivim granicama. Roditelji su sve kontakte sa školom procijenili iznadprosječnom ocjenom. Pritom su najbolje procijenili školsko ozračje (M=3.57), a najlošije napore škole da ih poveže sa zajednicom (M=2.84), iako još uvijek nešto iznadprosječno. Kad je u pitanju roditeljska uključenost u rad s djetetom, sve procjene su iznadprosječne. Roditelji su najbolje ocijenili svoju opću uključenost u rad s djetetom kod kuće (M=3.47). Najslabije, iako još uvijek nešto iznadprosječno, su procijenjeni uključenost u poticanje čitanja (M=2.65) i učenja matematike (M=2.95). Najlošije, nešto ispodprosječno (M=2.29), roditelji su procijenili svoju opću uključenost u školi.

Kad je u pitanju roditeljska uloga, roditelji iznadprosječno procjenjuju svoju roditeljsku odgovornost (M=3.70), a nešto slabije, iako još uvijek iznad prosjeka, svoje roditeljske kompetencije (M=3.19). Svoje zadovoljstvo školom roditelji su procijenili iznadprosječnim (M=3.65).

Tablica 12 Deskriptivni pokazatelji za varijable uključenosti i zadovoljstva školom za roditelje u cijelom uzorku (N=896)

	min	max	M	SD	asimetr.	spljošt.
Odnos škole prema roditeljima: školski kontakti s roditeljima i školsko ozračje						
pozivi u školu	1.00	4.00	2.98	.69	-.495	-.357
informiranje o djetetovu napretku	1.20	4.00	3.22	.71	-.680	-.417
poticanje interakcije u pisanju zadaća	1.00	4.00	2.96	.86	-.448	-.763
povezivanje sa zajednicom	1.00	4.50	2.84	.90	-.308	-.844
školsko ozračje	1.75	4.00	3.57	.45	-.786	-.229
Roditeljska uključenost kod kuće / u školi						
poticanje čitanja	1.00	4.00	2.65	.78	.085	-.903
učenje matematike	1.00	4.00	2.95	.87	-.255	-1.109
učenje prirodnih predmeta	1.00	4.00	3.00	.77	-.176	-1.014
opća uključenost kod kuće	1.67	4.00	3.47	.61	-.935	-.175
opća uključenost u školi	1.00	4.00	2.29	.56	.932	.111
Roditeljska uloga						
roditeljska odgovornost	2.30	4.00	3.70	.32	-1.142	.690
roditeljske kompetencije	2.13	4.00	3.19	.36	.027	.243
Zadovoljstvo školom	1.67	4.00	3.65	.44	-1.242	1.074

U Tablici 13. prikazane su interkorelacije među ispitivanim varijablama. Kad su u pitanju sociodemografske varijable, korelacije između razreda koji dijete pohađa i varijabli uključenosti su sve značajne i negativne, što ukazuje da su roditelji djece u drugom razredu više uključeni u školovanje djeteta, nego roditelji djece u šestom razredu. Dakle, dob djeteta je najviše povezana s uključenošću roditelja. Nakon toga najviše značajnih korelacija ima između broja djece i uključenosti roditelja. Što je broj djece u obitelji veći, to je uključenost roditelja manja.

Također, zadovoljstvo školom je značajno pozitivno povezano sa svim mjerama uključenosti roditelja.

Tablica 13 Interkorelacije među ispitivanim varijablama

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1. Razred	-	.05	.12	-.36	.00	.04	-.17	-.11	.04	-.27	-.34
2. rod djeteta		-	.02	.13	.06	-.02	-.02	.11	.06	.06	.01
3. broj djece			-	-.19	-.06	.04	-.16	-.17	.21	-.04	-.01
4. uspjeh				-	.25	-.07	.39	.51	-.23	.20	.14
5. vladanje					-	-.03	.19	.25	-.09	.07	-.01
6. spol roditelja						-	-.07	-.04	-.06	-.06	-.04
7. stručna sprema							-	.44	-.33	.11	.02
8. željeno obrazovanje								-	-.24	.09	-.01
9. radni status roditelja									-	-.02	.07
10. pozivi u školu										-	.60
11. informiranje o napretku											-

$p<0.05$; $p<0.0$

Tablica 13 - nastavak

	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
1. razred	-.36	-.21	-.19	-.56	-.41	-.40	-.36	-.21	-.14	-.11	-.27
2. rod djeteta	.00	.05	.01	-.11	-.02	-.09	-.07	.02	-.04	.02	-.00
3. broj djece	.02	-.00	-.00	-.16	-.20	-.19	-.18	.02	-.11	-.00	-.04
4. uspjeh	.05	.08	.17	.05	.02	.00	.07	.02	.13	.06	.18
5. vladanje	-.05	.03	.02	-.04	.00	-.02	.03	-.02	.06	-.01	-.03
6. spol roditelja	-.04	-.03	-.06	-.02	.01	-.02	-.08	-.06	-.05	-.04	-.03
7. stručna sprema	-.11	-.10	.01	.01	-.02	-.02	.01	-.03	.04	-.08	-.02
8. željeno obrazovanje	-.07	-.04	.03	-.04	-.08	-.04	.01	-.04	.11	-.05	.02
9. radni ststus roditelja	.13	.11	.06	.04	.03	.06	.08	.14	.02	.08	.04
10. pozivi u školu	.55	.66	.41	.25	.19	.21	.22	.26	.24	.16	.35
11. informiranje o napretku	.69	.65	.54	.33	.18	.24	.27	.24	.25	.27	.49

$p<0.05$; $p<0.01$

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
12. poticanje int. zadaća	-.36	.00	.02	.05	-.05	-.04	-.11	-.07	.13	.55	.69
13. uključivanje u zajednicu	-.21	.05	-.00	.08	.03	-.03	-.10	-.04	.10	.66	.65
14. ozračje	-.19	.01	-.00	.17	.02	-.06	.00	.03	.06	.41	.54
15. poticanje čitanja	-.56	-.11	-.16	.05	-.04	-.02	.01	-.04	.04	.25	.33
16. učenje matematike	-.41	-.02	-.20	.02	.00	.01	-.02	-.08	.03	.19	.18
17. učenje prirode	-.40	-.09	-.19	.00	-.02	-.02	-.02	-.04	.06	.21	.24
18. uključenost kod kuće	-.36	-.07	-.18	.07	.03	-.08	.01	.01	.08	.22	.27
19. uključenost u školi	-.21	.07	.02	.02	-.02	-.06	-.03	-.04	.14	.26	.24
20. roditeljska odgovornost	-.14	-.04	-.11	.13	.06	-.05	.04	.11	.02	.24	.25
21. roditeljske kompetencije	-.11	.02	-.00	.05	-.01	-.04	-.08	-.05	.08	.16	.27
22. zadovoljstvo školom	-.27	-.00	-.04	.18	-.03	-.03	-.02	.02	.04	.35	.49

$p<0.05$; $p<0.01$

Tablica 13 - nastavak

	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.	19.	20.	21.	22.
12. poticanje int. zadaća		.64	.44	.38	.25	.31	.31	.25	.25	.24	.43
13. uključivanje u zajednicu			.45	.26	.20	.21	.23	.27	.24	.22	.41
14. ozračje				.20	.13	.16	.19	.29	.30	.26	.67
15. poticanje čitanja					.72	.76	.64	.49	.32	.28	.24
16. učenje matematike						.78	.61	.41	.28	.26	.15
17. učenje prirode							.69	.43	.32	.27	.19
18. uključenost kod kuće								.36	.39	.25	.20
19. uključenost u školi									.26	.26	.22
20. roditeljska odgovornost										.25	.23
21. roditeljske kompetencije											.24
22. zadovoljstvo školom											-

$p<0.05$; $p<0.01$

10.1.1 Usporedba ekvivalentnih parova roditelja po relevantnim sociodemografskim obilježjima

Kako bi se usporedile dvije skupine roditelja formirani su ekvivalentni parovi roditelja. U svakoj školi za svakog roditelja koji je imao dijete s teškoćama u razvoju odabran je roditelj s istim sociodemografskim obilježjima koji je imao dijete tipičnog razvoja. Kad god je bilo moguće roditelji su bili izjednačeni, ovisno o razredu u koji dijete ide, rodu roditelja, školskom uspjehu djeteta, broju djece u obitelji, stupnju obrazovanja roditelja, radnom statusu roditelja i radnom statusu obitelji. U nekoliko slučajeva moralo se odstupiti od kriterija jer nije bilo moguće pronaći potpuno ekvivalentan par, pa je odabrano najsličnije rješenje. Spol djeteta nije uziman u obzir jer je bio u vrlo niskim korelacijama s varijablama uključenosti. U nastavku je prikazan broj roditelja iz svake skupine, ovisno o njihovim sociodemografskim karakteristikama, kao i karakteristikama djece.

Iz Tablice 14. vidljivo je da se razred koji dijete pohađa u potpunosti poklapa kod obje skupine roditelja. U obje skupine bio je isti broj roditelja koji imaju dijete u drugom i šestom razredu.

Tablica 14 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o razredu koji dijete pohađa

	drugi razred	šesti razred
tipični razvoj	22	35
teškoće u razvoju	22	35
Ukupno	44	70
UKUPNO	114	

Iz Tablice 15. vidljivo je da se broj djece u obitelji uglavnom poklapa kod obje skupine roditelja.

Tablica 15 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o broju djece u obitelji

	1 dijete	2 djece	3 i više djece
tipični razvoj	15	20	22
teškoće u razvoju	17	16	24
Ukupno	32	36	46
UKUPNO	114		

Iz Tablice 16. vidljivo je da se školski uspjeh djeteta uglavnom poklapa kod obje skupine roditelja. Razlike su nastale zbog toga što u skupini roditelja s djecom s tipičnim razvojem nije bilo učenika koji su imali nedovoljan i dovoljan opći uspjeh.

Tablica 16 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o školskom uspjehu djeteta

	nedovoljan	dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan
tipični razvoj	0	0	13	25	19
teškoće u razvoju	1	2	15	25	14
ukupno	1	2	28	50	33
UKUPNO	114				

Iz Tablice 17. vidljivo je da se spol roditelja u potpunosti poklapa kod obje skupine roditelja.

Tablica 17 Broj očeva i majki u obje skupine roditelja

	majka	otac
tipični razvoj	49	8
teškoće u razvoju	49	8
Ukupno	98	16
UKUPNO	114	

Iz Tablice 18. vidljivo je da se stupanj obrazovanja roditelja uglavnom poklapa kod obje skupine roditelja.

Tablica 18 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o stupnju obrazovanja

	NK	KV	SSS	VSŠ	VSS	MR.SC
tipični razvoj	4	0	38	3	10	2
teškoće u razvoju	6	4	35	4	7	1
Ukupno	10	4	73	7	17	3
UKUPNO	114					

Iz Tablice 19. vidljivo je da se zaposlenost roditelja uglavnom poklapa kod obje skupine roditelja.

Tablica 19 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o radnom statusu roditelja

	zaposlen na puno radno vrijeme	zaposlen na pola radnog vremena	nezaposlen
tipični razvoj	43	2	12
teškoće u razvoju	40	3	14
Ukupno	83	5	26
UKUPNO	114		

10.2 Razlike u uključenosti u sustav redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju

Distribucije svih varijabli u pojedinim skupinama roditelja značajno su odstupale od normalne, ali su se vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost kretale u prihvatljivim granicama. Stoga je zaključeno da se podaci mogu obraditi parametrijskim metodama.

Za testiranje razlika u ispitivanim varijablama između roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju korišten je t-test. Rezultati su prikazani u Tablici 22.

Kad su u pitanju školski kontakti s roditeljima, nema statistički značajne razlike između dvije skupine roditelja. I jedni i drugi roditelji podjednako procjenjuju količinu poziva u školu, informiranje iz škole o djetetovom napretku, poticanje interakcija u pisanju zadaća od strane škole, kao i pokušaje škole da ih uključi u život zajednice. Također, podjednako procjenjuju školsko ozračje.

Kad je u pitanju uključenost samih roditelja, roditelji s teškoćama u razvoju procjenjuju da češće potiču čitanje kod svoje djece, te ih češće potiču na učenje matematike i učenje prirodnih predmeta, a i procjenjuju da su više općenito uključeni u učenje djece kod kuće. Također, ovi roditelji svoje roditeljske kompetencije procjenjuju boljima. U uključenosti roditelja u školi nema statistički značajne razlike. Također, jedni i drugi roditelji podjednako procjenjuju svoju roditeljsku odgovornost.

Tablica 20 Razlike u uključenosti u sustav redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju (N=57)

		M	SD	t-test	p
Školski kontakti s roditeljima					
pozivi u školu	tipični razvoj	2.92	.72	0.050	.960
	teškoće u razvoju	2.93	.71		
informiranje o djetetovu napretku	tipični razvoj	3.21	.74	0.441	.660
	teškoće u razvoju	3.27	.69		
poticanje interakcije u pisanju zadaća	tipični razvoj	2.82	.96	1.416	.160
	teškoće u razvoju	3.06	.83		
povezivanje sa zajednicom	tipični razvoj	2.77	.99	0.556	.579
	teškoće u razvoju	2.86	.85		
školsko ozračje	tipični razvoj	3.57	.51	0.015	.988
	teškoće u razvoju	3.57	.43		
Roditeljska uključenost kod kuće / u školi					
poticanje čitanja	tipični razvoj	2.60	.76	3.537	.001
	teškoće u razvoju	3.11	.71		
učenje matematike	tipični razvoj	2.98	.86	2.438	.016
	teškoće u razvoju	3.34	.72		
učenje prirodnih predmeta	tipični razvoj	2.95	.74	3.269	.001
	teškoće u razvoju	3.39	.70		

opća uključenost kod kuće	tipični razvoj	3.41	.64	2.363	.020
	teškoće u razvoju	3.66	.47		
opća uključenost u školi	tipični razvoj	2.40	.65	0.475	.636
	teškoće u razvoju	2.46	.66		
Roditeljska uloga					
roditeljska odgovornost	tipični razvoj	3.70	.34	0.212	.832
	teškoće u razvoju	3.71	.36		
roditeljske kompetencije	tipični razvoj	3.09	.38	2.541	.012
	teškoće u razvoju	3.27	.40		

Ovi rezultati su djelomično potvrdili prvu hipotezu da se roditelji djece s teškoćama u razvoju više uključuju u školovanje svoje djece. No, to se uglavnom odnosi na njihovu uključenost u rad s djecom kod kuće, dok su školski kontakti s roditeljima, kao i uključenost u rad škole, isti za obje skupine.

10.3 Razlike u zadovoljstvu sustavom redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju

Za testiranje razlika u ispitivanim varijablama između roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju korišten je t-test. Rezultati su prikazani u Tablici 21.

Tablica 21 Razlike u zadovoljstvu sustavom redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju (N=57)

Zadovoljstvo školom		M	SD	t-test	p

	tipični razvoj	3.59	.47	1.005	.317
	teškoće u razvoju	3.68	.46		

Kad je u pitanju zadovoljstvo školom nema razlika između ove dvije skupine roditelja. Tko nije potvrđena druga hipoteza kojom se željelo potvrditi da su roditelji djece tipičnog razvoja zadovoljniji školom od roditelja djece s teškoćama u razvoju.

10.4 Povezanost između zadovoljstva školom i uključenosti roditelja

Kako bi se provjerio doprinos varijable zadovoljstva školom i uključenosti roditelja, provedene su hijerarhijske regresijske analize. Kao prediktorske varijable u prvom koraku uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugom zadovoljstvo školom roditelja. Kriterijske varijable bili su različiti pokazatelji uključenosti roditelja.

Analize su provedene za svaku skupinu roditelja posebno. U skupinu roditelja djece tipičnog razvoja ušli su roditelji koji su imali sve rezultate na sociodemografskim varijablama (N=804).

10.5 Zadovoljstvo školom kao prediktor uključenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju

10.5.1 Odnos škole prema roditeljima: školski kontakti s roditeljima i školsko ozračje

U Tablicama 23., 24. i 25. prikazani su rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za školske kontakte s roditeljima

(pozivi u školu, informiranje o napretku djeteta, poticanje interakcije u izradi zadaća, poticanje uključivanja u zajednicu) i školsko ozračje kao kriterijskih varijabli. Kao prediktori u prvi korak uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugi zadovoljstvo roditelja školom.

Pozivi roditeljima u školu

Prediktorskim varijablama može se objasniti 36,7 % varijance poziva roditeljima u školu. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 25,9 % ukupne varijance, ali ni jedna varijabla nije se pokazala značajnim prediktorom. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 10,8 % ukupne varijance poziva u školu, što je bilo statistički značajno u odnosu na prvi korak. U školu se češće pozivaju roditelji koji su zadovoljniji školom.

Informiranje o djetetovom napretku

Prediktorskim varijablama može se objasniti 33,7 % varijance informiranja roditelja o uspjehu djeteta. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 17,6 %, ali ni jedna varijabla nije se pokazala značajnim prediktorom. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom značajno je dodatno objašnjeno 16,1 % ukupne varijance. Škola češće informira o uspjehu djeteta one roditelje koji su zadovoljniji školom.

Poticanje interakcije u izradi zadaća

Prediktorskim varijablama može se objasniti 28,4 % varijance poticanja interakcije u izradi zadaća od strane škole. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 18,9 % varijance, ali ni jedna varijabla nije se pokazala značajnim prediktorom. Uvođenjem

varijable zadovoljstva školom značajno je dodatno objašnjeno 9,5 % ukupne varijance. Škola više potiče interakciju u izradi zadaća s roditeljima koji su zadovoljniji školom.

Poticanje uključivanja u zajednicu

Prediktorskim varijablama može se objasniti 26,5 % varijance poticanja uključivanja u zajednicu od strane škole. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 9,6 % varijance, ali ni jedna varijabla nije se pokazala značajnim prediktorom. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom značajno je dodatno objašnjeno 16,9 % ukupne varijance. Škola više potiče na uključivanje u zajednicu roditelje koji su zadovoljniji školom.

Školsko ozračje

Prediktorskim varijablama može se objasniti 66,8 % varijance školskog ozračja. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 20,8 % ukupne varijance, a značajni prediktor je radni status roditelja. Nezaposleni roditelji školsko ozračje procjenjuju boljim. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 45,9 % ukupne varijance. U konačnom modelu značajni prediktori su radni status roditelja i zadovoljstvo školom. Nezaposleni roditelji i roditelji zadovoljniji školom školsko ozračje procjenjuju boljim.

Općenito se može zaključiti da nakon kontrole sociodemografskih varijabli, zadovoljstvo školom značajno pozitivno doprinosi svim varijablama koje se odnose na školske kontakte s roditeljima.

Tablica 22 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (pozivi u školu, informiranje o napretku) za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57)

	pozivi u školu		informiranje o napretku	
	β	t	β	T
1 – sociodem. Čimbenici	prom. R^2=.259		prom. R^2=.176	
razred u koji dijete ide	-.230	1.636	-.083	.562
spol djeteta	-.123	0.869	-.099	.664
broj djece u obitelji	-.088	.604	.027	.176
uspjeh djeteta	.219	1.111	.289	1.389
vladanje djeteta	.017	.106	.091	.540
spol roditelja	-.162	1.101	.042	.274
stručna sprema roditelja	.003	.014	.190	0.963
željeno obrazovanje za dijete	.130	.773	-.098	.554
radni status roditelja	.003	.020	.223	1.378
	R=.509; R^2 =.272; F(9/47) =1.826; p=.088		R=.420; R^2 =.176; F(9/47) =1.116; p=.370	
2 – zadovoljstvo školom	prom. R=.108**		prom. R=.161**	
razred u koji dijete ide	-.219	1.671	-.070	.524
spol djeteta	-.087	.653	-.055	.404
broj djece u obitelji	-.063	.460	.004	.027
uspjeh djeteta	.083	.435	.123	.629
vladanje djeteta	-.081	.527	-.029	.181
spol roditelja	-.222	1.593	-.030	.213
stručna sprema roditelja	.013	.076	.177	0.988
željeno obrazovanje za dijete	.205	1.287	-.007	-.040
radni status roditelja	-.056	.388	.151	1.016
zadovoljstvo školom	.362	2.803**	.442	3.342**
	R=.606; R^2 =.367; F(10/46)= 2.668; p=.012		R=.581; R^2 =.337; F(10/46) =2.339; p=.025	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Tablica 23 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (interakcija u pisanju zadaća, uključivanje u zajednicu) za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57)

	interakcija u izradi zadaća		uključivanje u zajednicu	
	β	t	β	t
1 – sociodem. čimbenici	prom.R^2=.189		prom.R^2=.096	
razred u koji dijete ide	-.287	1.952	-.051	.329
spol djeteta	-.100	.675	-.142	.912
broj djece u obitelji	-.134	.877	.118	.734
uspjeh djeteta	.023	.113	.265	1.219
vladanje djeteta	.136	.809	.120	.675
spol roditelja	.029	.187	.088	.542
stručna sprema roditelja	.014	.074	-.004	.021
željeno obrazovanje za dijete	-.029	.164	.054	.290
radni status roditelja	.277	1.726	.130	.769
	R=.435; R2 =.189; F(9/47)= 1.218;p=.307		R=.310; R2 =.096; F(9/47)= 0.554;p=.827	
2 – zadovoljstvo školom	prom.R^2=.095*		prom.R^2=.169**	
razred u koji dijete ide	-.277	1.984	-.038	.268
spol djeteta	-.066	.467	-.097	.680
broj djece u obitelji	-.110	.759	.150	1.018
uspjeh djeteta	-.104	.514	.096	.465
vladanje djeteta	.044	.268	-.003	.018
spol roditelja	-.027	.183	.014	.091
stručna sprema roditelja	.004	.024	-.018	.095
željeno obrazovanje za dijete	.042	.245	.148	.860
radni status roditelja	.222	1.437	.056	.361
zadovoljstvo školom	.339	2.467*	.452	3.247**
	R=.533; R2 =.284; F(10/46)= 1.824; p=.083		R=.514; R2 =.265 F(10/46) =1.654; p=.121	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Tablica 24 Hijerarhijska regresijska analiza za školsko ozračje za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57)

	školsko ozračje	
	β	t
1 – sociodem. čimbenici	prom.R^2=.208	
razred u koji dijete ide	-.043	.296
spol djeteta	-.049	.332
broj djece u obitelji	.058	.382
uspjeh djeteta	.312	1.530
vladanje djeteta	.294	1.772
spol roditelja	.197	1.292
stručna sprema roditelja	.209	1.081
željeno obrazovanje za dijete	-.169	.969
radni status roditelja	.362	2.278*
	R=.456; R2 =.208; F(9/47) 1.374; p=.227	
2 – zadovoljstvo školom	prom. R=.459***	
razred u koji dijete ide	-.021	.223
spol djeteta	.026	.271
broj djece u obitelji	.110	1.109
uspjeh djeteta	.031	.226
vladanje djeteta	.091	.820
spol roditelja	.074	.731
stručna sprema roditelja	.187	1.475
željeno obrazovanje za dijete	-.014	.118
radni status roditelja	.240	2.278*
zadovoljstvo školom	.746	7.972***
	R=.817; R^2 =.668; F(10/46) 9.239; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Može se zaključiti da u analizi školskih kontakata s roditeljima zadovoljstvo školom je značajan pozitivan prediktor poziva u školu, informiranja o djetetovom napretku, poticanju interakcije roditelja i djece prilikom pisanja zadaća, povezivanja sa zajednicom i školskog ozračja.

10.5.2 Uključenost roditelja kod kuće i u školi

10.5.2.1 Uključenost roditelja kod kuće

U Tablici 26. i Tablici 27. prikazani su rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za roditeljsku uključenost kod kuće kao kriterijsku varijablu (poticanje čitanja, sudjelovanje u učenju matematike, sudjelovanje u učenju prirodnih predmeta i opća uključenost u školovanje djeteta). Kao prediktori u prvi korak uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugi zadovoljstvo roditelja školom.

Poticanje čitanja

Prediktorskim varijablama može se objasniti 38,0 % varijance poticanja djeteta na čitanje od strane roditelja. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 35,2 % ukupne varijance. Pritom je značajan prediktor bio školski uspjeh djeteta. Što dijete ima bolji uspjeh to ga roditelji više potiču na čitanje. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 2,8 % ukupne varijance, što nije bilo statistički značajno u odnosu na prvi korak. U konačnom modelu ni jedna varijabla nije bila značajan prediktor poticanja djeteta na čitanje.

Sudjelovanje u učenju matematike

Prediktorskim varijablama može se objasniti 46,9 % varijance sudjelovanja roditelja u učenju matematike. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 35,7 % ukupne varijance. Pritom su značajni prediktori bili školski uspjeh djeteta i ocjena iz vladanja. Što dijete ima bolji uspjeh i veću ocjenu iz vladanja to roditelji više sudjeluju u učenju matematike. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 11,3 % ukupne varijance, što je statistički značajno u odnosu na prvi korak. U konačnom modelu značajni prediktori bili su ocjena iz vladanja i zadovoljstvo roditelja školom. Roditelji više sudjeluju u učenju matematike ako njihovo dijete ima veću ocjenu iz vladanja i ako su roditelji zadovoljniji školom.

Sudjelovanje u učenju prirodnih predmeta

Prediktorskim varijablama može se objasniti 49,1 % varijance sudjelovanja roditelja u učenju prirodnih predmeta. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 44,7 % ukupne varijance. Pritom su značajni prediktori bili broj djece u obitelji i ocjena iz vladanja. Što ima manje djece u obitelji i što dijete ima veću ocjenu iz vladanja to roditelji više sudjeluju u učenju prirodnih predmeta. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 4,4 % ukupne varijance, što nije bilo statistički značajno u odnosu na prvi korak. U konačnom modelu jedini značajan prediktor bila je ocjena iz vladanja. Roditelji više sudjeluju u učenju prirodnih predmeta ako njihovo dijete ima veću ocjenu iz vladanja. Zadovoljstvo školom nije bio značajan prediktor sudjelovanja roditelja u učenju prirodnih predmeta.

Opća uključenost kod kuće

Prediktorskim varijablama može se objasniti 52,3 % varijance općeg sudjelovanja roditelja u učenju kod kuće. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 42,1 % ukupne varijance. Pritom su značajni prediktori uspjeh djeteta i stručna sprema roditelja. Što dijete ima bolji uspjeh to roditelji više općenito sudjeluju u učenju djeteta kod kuće, a također više sudjeluju roditelji koji imaju nižu stručnu spremu. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 10,2 % ukupne varijance, što je statistički značajno u odnosu na prvi korak. U konačnom modelu značajni prediktori bili su uspjeh djeteta, stručna sprema roditelja, željeni uspjeh za dijete i zadovoljstvo roditelja školom. Što dijete ima bolji uspjeh to roditelji više sudjeluju općenito u učenju djeteta kod kuće, a također više sudjeluju roditelji koji imaju nižu stručnu spremu, koji žele da njihovo dijete ostvari viši stupanj obrazovanja, kao i roditelji koji su zadovoljniji školom.

Tablica 25 Hijerarhijske regresijske analize za sudjelovanje roditelja djece s poteškoćama u razvoju u poticanju čitanja i učenju matematike (N=57)

	poticanje čitanja		učenje matematike	
	β	T	β	t
1 – sociodem. čimbenici	prom. R=.352**		prom. R=.357**	
razred u koji dijete ide	-.243	1.852	-.105	.105
spol djeteta	-.130	.982	.174	.174
broj djece u obitelji	-.229	1.681	-.146	.146
uspjeh djeteta	.388	2.102*	.429	.429*
vladanje djeteta	.134	.893	.479	.479**
spol roditelja	-.062	.453	.158	.158
stručna sprema roditelja	-.144	.820	-.033	.033
željeno obrazovanje za dijete	.054	.341	-.139	.139
radni status roditelja	.228	1.587	.176	.176
	R=.593; R^2 =.352; F(9/47) =2.834; p=.009		R=.598; R^2 =.357; F(9/47) =2.900; p=.008	
2 – zadovoljstvo školom	prom. R=.028		prom. R=.113**	
razred u koji dijete ide	-.238	1.831	-.094	.783
spol djeteta	-.111	.848	.210	1.733
broj djece u obitelji	-.216	1.601	-.120	.959
uspjeh djeteta	.318	1.688	.290	1.662
vladanje djeteta	.084	.552	.379	2.688*
spol roditelja	-.093	.673	.097	.764
stručna sprema roditelja	-.149	.861	-.044	.272
željeno obrazovanje za dijete	.092	.582	-.063	.428
radni status roditelja	.198	1.378	.115	.866
zadovoljstvo školom	.184	1.442	.369	3.121**
	R=.616; R^2 =.380; F(10/46) =2.817; p=.008		R=.685; R^2 =.469; F(10/46) =4.069; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Tablica 26 Hijerarhijske regresijske analize za uključenost roditelja u učenje prirode i opća uključenost kod kuće za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57)

	učenje prirode		opća uključenost kod kuće	
	β	T	β	T
1 – sociodem. Čimbenici	prom. R=.447***		prom. R=.421**	
razred u koji dijete ide	-.220	-1.812	-.056	.452
spol djeteta	.004	.031	.010	.079
broj djece u obitelji	-.329	2.610*	-.217	1.682
uspjeh djeteta	.299	1.756	.488	2.799**
vladanje djeteta	.287	2.069*	.252	1.776
spol roditelja	-.052	.408	-.051	.390
stručna sprema roditelja	-.108	.670	-.358	2.166*
željeno obrazovanje za dijete	.098	.671	.278	1.868
radni status roditelja	.255	1.923	.127	.933
	R=.669; R^2 =.447; F(9/47) =4.225; p=.000		R=.649; R^2 =.421; F(9/47) =3.803; p=.001	
2 – zadovoljstvo školom	prom. R=.044		prom. R=.102**	
razred u koji dijete ide	-.213	1.811	-.403	.689
spol djeteta	.027	.227	.390	.698
broj djece u obitelji	-.313	2.554*	-1.622	.112
uspjeh djeteta	.212	1.241	2.151	.037*
vladanje djeteta	.224	1.623	1.172	.247
spol roditelja	-.090	.722	-.899	.373
stručna sprema roditelja	-.115	.735	-2.428	.019*
željeno obrazovanje za dijete	.146	1.018	2.533	.015*
radni status roditelja	.217	1.670	.549	.586
zadovoljstvo školom	.231	1.999	3.133	.003**
*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;	R=.701; R^2 =.491; F(10/46) =4.445; p=.000		R=.723; R^2 =.523; F(10/46) =5.046; p=.000	

10.5.2.2 Opća uključenost roditelja u školi

U Tablici 28. prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize za opću uključenost roditelja u školi kao kriterijsku varijablu. Kao prediktori u prvi korak uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugi zadovoljstvo roditelja školom.

Prediktorskim varijablama može se objasniti 17,9 % varijance opće uključenosti roditelja u školi. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 15,4 % ukupne varijance. Ni jedan prediktor nije se pokazao statistički značajnim. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 2,5 % ukupne varijance, što nije statistički značajno u odnosu na prvi korak. U konačnom modelu ni jedan prediktor nije bio značajan u objašnjenju varijance opće roditeljske uključenosti u školi.

Tablica 27 Hijerarhijska regresijska analiza za opću uključenost roditelja u školi za roditelje djece s poteškoćama u razvoju (N=57)

	opća uključenost u školi	
	β	t
1 – sociodem. čimbenici	prom.R^2=.154	
razred u koji dijete ide	-.204	1.358
spol djeteta	.168	1.115
broj djece u obitelji	.044	.281
uspjeh djeteta	-.013	.060
vladanje djeteta	.040	.236
spol roditelja	-.011	.072
stručna sprema roditelja	.193	.966
željeno obrazovanje za dijete	-.024	.134
radni status roditelja	.244	1.489
	R=.392; R^2 =.154; F(9/47) 0.950; p=.492	
2 – zadovoljstvo školom	prom. R=.025	
razred u koji dijete ide	-.199	1.329
spol djeteta	.185	1.228
broj djece u obitelji	.056	.359

uspjeh djeteta	-.078	.358
vladanje djeteta	-.006	.037
spol roditelja	-.040	.251
stručna sprema roditelja	.188	.944
željeno obrazovanje za dijete	.012	.065
radni status roditelja	.216	1.308
zadovoljstvo školom	.173	1.175
	R=.423; R^2 =.179; F(10/46) 1.000; p=.458	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Može se zaključiti da u analizi roditeljske uključenosti u kući i u školi za roditelje djece s teškoćama u razvoju zadovoljstvo školom je značajan pozitivan prediktor poticanja učenja matematike i opće uključenosti u kući.

10.5.3 Roditeljska uloga

U Tablici 29. prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku odgovornost i roditeljske kompetencije kao kriterijske varijable. Kao prediktori u prvom koraku uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugom zadovoljstvo roditelja školom.

Roditeljska odgovornost

Prediktorskim varijablama može se objasniti 37,6 % varijance roditeljske odgovornosti. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 32,2 % ukupne varijance.

Pritom je jedini značajni prediktor uspjeh djeteta. Što dijete ima bolji uspjeh to roditelji procjenjuju da je njihova roditeljska odgovornost veća. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 5,4 % ukupne varijance, što nije statistički značajno u odnosu na prvi korak. U konačnom modelu značajni prediktori bili su uspjeh djeteta i stručna sprema roditelja. Što dijete ima bolji uspjeh i što roditelji imaju niže obrazovanje to su njihove procjene roditeljske odgovornosti veće. Zadovoljstvo školom nije bilo značajan prediktor roditeljske odgovornosti.

Roditeljske kompetencije

Prediktorskim varijablama može se objasniti 17,3 % varijance procjene roditeljskih kompetencija. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 9,4 % ukupne varijance. Ni jedan prediktor nije se pokazao statistički značajnim. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno još 7,9 % ukupne varijance, što je statistički značajno u odnosu na prvi korak. Roditelji koji su zadovoljni školom bolje procjenjuju svoje roditeljske kompetencije.

Tablica 28 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku odgovornost i roditeljske kompetencije za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57)

	roditeljska odgovornost		roditeljske kompetencije	
	β	t	β	T
1 – sociodem. čimbenici	prom. R^2=.322*		prom. R^2=.094	
razred u koji dijete ide	.072	.533	.039	.253
spol djeteta	-.092	.678	.048	.305
broj djece u obitelji	-.197	1.414	.017	.104
uspjeh djeteta	.499	2.646*	.389	1.786

vladanje djeteta	.244	1.590	.271	1.528
spol roditelja	.031	.217	.182	1.117
stručna sprema roditelja	-.346	1.930	-.092	.444
željeno obrazovanje za dijete	.248	1.541	-.148	.793
radni status roditelja	.077	.522	.142	.836
	R=.567; R2 =.322; F(9/47) =2.477; p=.021		R=..307; R2 =.094; F(9/47) =0.544; p=.835	
2 – zadovoljstvo školom	prom. R=.054		prom. R=.079*	
razred u koji dijete ide	.079	.607	.048	.322
spol djeteta	-.066	.502	.078	.518
broj djece u obitelji	-.179	1.323	.038	.246
uspjeh djeteta	.403	2.129*	.273	1.254
vladanje djeteta	.174	1.142	.187	1.063
spol roditelja	-.012	.085	.131	.822
stručna sprema roditelja	-.353	2.034*	-.101	.505
željeno obrazovanje za dijete	.302	1.903	-.083	.457
radni status roditelja	.035	.241	.091	.551
zadovoljstvo školom	.256	1.998	.309	2.097*
	R=.613; R2 =.376; F(10/46) =2.771; p=.009		R=.416; R2 =.173; F(10/46)=.965; p=.486	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Može se zaključiti da u analizi roditeljske uloge za roditelje djece s teškoćama u razvoju zadovoljstvo školom je značajan pozitivan prediktor samoprocjene roditeljske kompetencije, ali ne i roditeljske odgovornosti.

Općenito se može zaključiti treća hipoteza da je zadovoljstvo školom roditelja djece s teškoćama u razvoju prediktor uključenosti u život i rad škole djelomično potvrđena jer postoji statistička značajnost u svim varijablama školskih kontakata s roditeljima, u roditeljskoj uključenosti pri poticanju učenja matematike i općoj uključenosti u kući i pri samoprocjeni roditeljske kompetencije. Zadovoljstvo školom nije statistički značajan pozitivan prediktor poticanja čitanja, opće uključenosti u školi i samoprocjeni roditeljske odgovornosti.

10.6 Zadovoljstvo školom kao prediktor uključenosti roditelja djece tipičnog razvoja

U sljedećem poglavlju analizira se zadovoljstvo školom kao prediktor uključenosti roditelja djece tipičnog razvoja iako nije posebno istaknuta hipoteza u nacrtu istraživanja kojom bi se

navedeni rezultati ispitivali. Međutim, oni su bitni kao u faktor usporedbe s rezultatima djece s turom i tako doprinose cjelovitijem razumijevanju i uočavanju razlika.

10.6.1 Odnos škole prema roditeljima: školski kontakti s roditeljima i školsko ozračje

U tablicama 30., 31. i 32. prikazani su rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za školske kontakte s roditeljima kao kriterijskih varijabli (pozivi u školu, informiranje o napretku, poticanje interakcije u izradi zadaća, poticanje uključivanja u zajednicu, školsko ozračje). Kao prediktori u prvi korak uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugi zadovoljstvo roditelja školom.

Pozivi u školu

Prediktorskim varijablama može se objasniti 17,1 % varijance poziva u školu. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 9,5 % ukupne varijance. Pritom su značajni prediktori razred u koji dijete ide, spol djeteta i spol roditelja. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 7,7 % ukupne varijance poziva u školu, a značajnim je postao i prediktor stručna sprema roditelja. Dakle, u konačnom modelu značajnim prediktorima poziva roditeljima u školu pokazali su se razred u koji dijete ide, spol djeteta, spol roditelja, stručna sprema roditelja i zadovoljstvo školom. U školu se češće pozivaju roditelji mlađe djece, roditelji djevojčica, majke, obrazovaniji roditelji te roditelji koji su zadovoljniji školom.

Informiranje o uspjehu

Prediktorskim varijablama može se objasniti 29,6 % varijance informiranja o uspjehu djeteta od strane škole. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 13,2 %, a značajni su prediktori razred u koji dijete ide i radni status roditelja. Škola češće informira o uspjehu roditelje mlađe djece i nezaposlene roditelje. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 16,4 % ukupne varijance poziva u školu, a radni status više nije bio značajan prediktor. Dakle, u konačnom modelu značajnim prediktorima informiranja roditelja od strane škole pokazali su se razred u koji dijete ide i zadovoljstvo školom. O uspjehu škola češće informira roditelje mlađe djece te roditelje koji su zadovoljniji školom.

Poticanje interakcije u izradi zadaća

Prediktorskim varijablama može se objasniti 28,6 % varijance poticanja interakcije u izradi zadaća djeteta od strane škole. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 17,8 % varijance, a značajni prediktori su razred u koji dijete ide, stručna sprema ispitanog roditelja i radni status ispitanog roditelja. Škola češće surađuje po pitanju zadaća s roditeljima mlađe djece, s roditeljima koji imaju nižu stručnu spremu i s roditeljima koji su nezaposleni. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 10,8 % ukupne varijance suradnje škole u izradi zadaća, a radni status roditelja nije više bio značajni prediktor. Dakle, u konačnom modelu značajnim prediktorima suradnje škole u izradi zadaća pokazali su se razred u koji dijete ide, stručna sprema ispitanog roditelja i zadovoljstvo školom. Škola češće surađuje po pitanju zadaća s roditeljima mlađe djece, s roditeljima koji imaju nižu stručnu spremu i s roditeljima koji su zadovoljniji školom.

Uključivanje roditelja u zajednicu

Prediktorskim varijablama može se objasniti 20,6 % varijance uključivanja roditelja u zajednicu od strane škole. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 8,7 %, a značajni prediktori su razred u koji dijete ide, stručna sprema ispitanog roditelja i radni status ispitanog roditelja. Škola češće uključuje u zajednicu roditelje mlađe djece, roditelje koji imaju nižu stručnu spremu i roditelje koji su nezaposleni. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 11,9 % ukupne varijance uključivanja roditelja u zajednicu, pri čemu je i vladanje djeteta postalo značajnim prediktorom. Dakle, u konačnom modelu značajnim prediktorima uključivanja roditelja u zajednicu pokazali su se razred u koji dijete ide, vladanje djeteta, stručna sprema roditelja, radni status roditelja i zadovoljstvo školom. Škola češće uključuje u rad zajednice roditelje mlađe djece, roditelje djece koja imaju bolje vladanje, manje obrazovane roditelje, nezaposlene roditelje i roditelje koji su zadovoljniji školom.

Školsko ozračje

Prediktorskim varijablama može se objasniti 44,7 % varijance školskog ozračja. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 6,5 % varijance, a značajni prediktori su razred u koji dijete ide i uspjeh djeteta. Roditelji mlađe djece bolje procjenjuju školsko ozračje, kao i roditelji djece s boljim školskim uspjehom. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 38,2 % ukupne varijance školskog ozračja, pri čemu je razred prestao biti značajnim prediktorom. Dakle, u konačnom modelu značajnim

prediktorima školskog ozračja pokazali su se uspjeh djeteta i zadovoljstvo školom. Školsko ozračje bolje procjenjuju roditelji djece koja imaju bolji školski uspjeh i koji su zadovoljniji školom.

Tablica 29 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (pozive u školu, informiranje o napretku djeteta) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804)

	pozivi u školu		informiranje o napretku	
	β	t	β	t
1 – sociodem. čimbenici	prom. R^2=.095***		prom. R^2=.132***	
razred u koji dijete ide	-.237	6.367***	-.338	9.274***
spol djeteta	.076	2.222*	.030	.891
broj djece u obitelji	.020	.559	.028	.818
uspjeh djeteta	.067	1.530	.053	1.243
vladanje djeteta	.029	.823	-.021	.618
spol roditelja	-.086	2.500*	-.023	.689
stručna sprema roditelja	.046	1.183	-.021	.550

željeno obrazovanje za dijete	-.006	.149	-.038	.931
radni status roditelja	.003	.079	.079	2.187*
	R=.308; R2 =.095; F(9/795) =.9.233; p=.000		R=.363; R2 =.132; F(9/795) =.13.429; p=.000	
2 – zadovoljstvo školom	prom. R=.077***		prom. R=.164***	
razred u koji dijete ide	-.167	4.573***	-.236	7.000***
spol djeteta	.076	2.315*	.030	.979
broj djece u obitelji	.017	.521	.025	.808
uspjeh djeteta	.019	.441	-.017	.446
vladanje djeteta	.048	1.437	.007	.235
spol roditelja	-.068	2.076*	.002	.078
stručna sprema roditelja	.081	2.159*	.030	.871
željeno obrazovanje za dijete	-.007	.163	-.039	1.046
radni status roditelja	-.008	.232	.063	1.927
zadovoljstvo školom	.294	8.573***	.430	13.605***
	R=.414; R2 =.171; F(10/794) =.6.362; p=.000		R=.544; R2 =.296; F(10/794) =33.395; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Tablica 30 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (zadavanje zadaća, informiranje o napretku djeteta) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804)

	interakcija u izradi zadaća		uključivanje u zajednicu	
	β	t	β	T
1 – sociodem. čimbenici	prom.R^2=.178***		prom.R^2=.087***	
razred u koji dijete ide	-.399	11.248***	-.226	6.039***
spol djeteta	.031	.936	.062	1.792
broj djece u obitelji	.039	1.177	-.008	.219
uspjeh djeteta	-.009	.209	.057	1.296
vladanje djeteta	-.019	.553	.046	1.304
spol roditelja	-.043	1.315	-.015	.437
stručna sprema roditelja	-.142	3.821***	-.135	3.433**
željeno obrazovanje za dijete	-.026	.659	-.043	1.032

radni status roditelja	.075	2.133*	.085	2.302*
	R=.422; R2 =.178; F(9/795) =.19.141; p=.000		R=.295; R2 =.087; F(9/794) =.8.431; p=.000	
2 – zadovoljstvo školom	prom.R^2=.108***		. prom.R^2=.119***	
razred u koji dijete ide	-.316	9.314***	-.139	3.876***
spol djeteta	.030	.996	.062	1.913
broj djece u obitelji	.037	1.181	-.010	.315
uspjeh djeteta	-.066	1.684	-.003	.079
vladanje djeteta	.005	.150	.070	2.132*
spol roditelja	-.022	730	.007	.208
stručna sprema roditelja	-.101	2.883**	-.091	2.472*
željeno obrazovanje za dijete	-.027	717	-.044	1.116
radni status roditelja	. 062	1.884	.071	2.066*
zadovoljstvo školom	.349	10.965***	.366	10.918***
	R=.535; R2 =.286; F(10/794) =.31.832; p=.000		R=.454; R2 =.206; F(10/794) =.20.636; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Tablica 31 Hijerarhijska regresijska analiza za školsko ozračje za roditelje djece tipičnog razvoja (N=805)

	Ozračje	
1 – sociodem. Čimbenici	prom.R^2=.065***	
razred u koji dijete ide	-.135	3.552***
spol djeteta	.000	.002
broj djece u obitelji	.020	.566
uspjeh djeteta	.178	4.005***
vladanje djeteta	-.018	.494
spol roditelja	-.050	1.437
stručna sprema roditelja	-.067	1.690
željeno obrazovanje za dijete	-.015	.356
radni status roditelja	.067	1.779
	R=.254; R2 =.065;	

	F(9/795) =.6.101; p=.000	
2 – zadovoljstvo školom	prom.R^2=.382***	
razred u koji dijete ide	.022	.721
spol djeteta	-.001	.019
broj djece u obitelji	.015	.563
uspjeh djeteta	.070	2.037*
vladanje djeteta	.026	.942
spol roditelja	-.011	.416
stručna sprema roditelja	.011	.360
željeno obrazovanje za dijete	-.016	.484
radni status roditelja	.042	1.452
zadovoljstvo školom	.656	23.421***
	R=.668; R2 =.447; F(10/794) =.64.126; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Općenito se može zaključiti da nakon kontrole sociodemografskih varijabli, zadovoljstvo školom značajno pozitivno doprinosi svim varijablama koje se odnose na odnos škole prema roditeljima djece tipičnog razvoja.

10.6.2 Uključenost roditelja kod kuće i u školi

10.6.2.1 Uključenost roditelja kod kuće

U Tablici 33. i Tablici 34. prikazani su rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za uključenost roditelja kao kriterijsku varijablu (poticanje čitanja, sudjelovanje u učenju matematike, sudjelovanje u učenju prirodnih predmet i opća uključenost kod kuće). Kao prediktori u prvi korak uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugi zadovoljstvo roditelja školom.

Poticanje čitanja

Prediktorskim varijablama može se objasniti 40,3 % varijance uključenosti roditelja u poticanje čitanja. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 39,5 %, a

značajni prediktori su razred koji dijete pohađa, broj djece u obitelji i uspjeh djeteta. Roditelji mlađe djece, roditelji koji u obitelji imaju manje djece i roditelji čija djeca imaju lošiji uspjeh više potiču svoju djecu na čitanje. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 0,7 % ukupne varijance. Roditelji zadovoljniji školom više potiču svoju djecu na čitanje, ali je postotak objašnjene varijance vrlo mali.

Općenito se može zaključiti da nakon kontrole sociodemografskih varijabli, zadovoljstvo školom zanemarivo doprinosi poticanju čitanja kod djece.

Uključenost u učenje matematike

Prediktorskim varijablama može se objasniti 24,4 % varijance uključenosti roditelja u učenje matematike s djetetom. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 24,4 %, a značajni prediktori su razred koji dijete pohađa, broj djece u obitelji, uspjeh djeteta i obrazovanje ispitanog roditelja. Roditelji mlađe djece, roditelji koji u obitelji imaju manje djece, roditelji čija djeca imaju lošiji uspjeh i manje obrazovani roditelji više potiču svoju djecu na učenje matematike. Uvođenje varijable zadovoljstva školom nije dodatno značajno povećalo postotak objašnjene varijance (0,1 %).

Uključenost u učenje prirodnih predmeta

Prediktorskim varijablama može se objasniti 23,6 % varijance uključenosti roditelja u učenje prirodnih predmeta. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 23,2 %, a značajni prediktori su razred koji dijete pohađa, broj djece u obitelji i uspjeh djeteta. Roditelji mlađe djece, roditelji koji u obitelji imaju manje djece i roditelji čija djeca imaju lošiji uspjeh više potiču svoju djecu na učenje prirodnih predmeta. Uvođenje varijable zadovoljstva školom značajno je dodatno povećalo postotak objašnjene varijance, ali samo 0,4 %. Roditelji zadovoljniji školom više potiču djecu na učenje prirodnih predmeta, ali je postotak objašnjene varijance zanemariv.

Opća uključenost kod kuće

Prediktorskim varijablama može se objasniti 19,7 % varijance opće uključenosti roditelja. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 18,9 % varijance, a značajni prediktori su razred koji dijete pohađa, broj djece u obitelji, uspjeh djeteta, rod i radni status ispitanog roditelja. Roditelji mlađe djece, roditelji koji u obitelji imaju manje djece,

roditelji čija djeca imaju lošiji uspjeh, majke i nezaposleni roditelji više su općenito uključeni u rad s djecom kod kuće. Uvođenje varijable zadovoljstva školom značajno je dodatno povećalo postotak objašnjene varijance, ali samo 0,8 %. Roditelji zadovoljniji školom više su općenito uključeni u rad s djecom kod kuće, ali je postotak objašnjene varijance zanemariv.

Općenito se može zaključiti da nakon kontrole sociodemografskih varijabli, zadovoljstvo školom ne pridonosi uključenosti roditelja. Naime, doprinosi su značajni, ali manji od 1 %.

Tablica 32 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku uključenost (poticanje čitanja, učenje matematike) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804)

	poticanje čitanja		učenje matematike	
	β	t	p	T
1 – sociodem. čimbenici	prom.R^2=.395***		prom.R^2=.244***	
razred u koji dijete ide	-.651	21.391***	-.473	13.899***
spol djeteta	-.054	1.914	.022	.702
broj djece u obitelji	-.098	3.412*	-.186	5.810***
uspjeh djeteta	-.179	5.022***	-.137	3.421**
vladanje djeteta	.010	.363	.037	1.136
spol roditelja	.001	.031	.019	.592
stručna sprema roditelja	-.031	.979	-.077	2.167*
željeno obrazovanje za dijete	.011	.328	-.046	1.193
radni status roditelja	.050	1.651	.037	1.096
	R=.629; R2 =.395; F(9/795) =.57.735; p=.000		R=.494; R2 =.244; F(9/795) =28.494; p=.000	
2 – zadovoljstvo školom	prom.R^2=.007**		prom.R^2=.001	

razred u koji dijete ide	-.630	20.273***	-.467	13.383***
spol djeteta	-.054	1.927	.022	.701
broj djece u obitelji	-.098	3.454*	-.186	5.813***
uspjeh djeteta	-.194	5.419***	-.140	3.487**
vladanje djeteta	.016	.575	.038	1.182
spol roditelja	.006	.223	.020	.635
stručna sprema roditelja	-.020	.641	-.074	2.075*
željeno obrazovanje za dijete	.011	.327	-.046	1.194
radni status roditelja	.046	1.545	.036	1.068
zadovoljstvo školom	.091	3.112**	.024	.728
*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;	R=.634; R2 =.403; F(9/794) =.53.498; p=.000		R=.494; R2 =.244; F(9/794) =25.682; p=.000	

Tablica 33 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku uključenost (učenje prirodnih predmeta, opću uključenost kod kuće) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804)

	prirodni predmeti		opća uključenost	
	β	t	p	t
1 – sociodem. Čimbenici	prom.R^2=.232***		prom.R^2=.189***	
razred u koji dijete ide	-.467	13.601***	-.393	11.137***
spol djeteta	-.047	1.498	-.048	1.490
broj djece u obitelji	-.159	4.936***	-.148	4.457***
uspjeh djeteta	-.166	4.119***	-.095	2.300*
vladanje djeteta	.007	.230	.043	1.300
spol roditelja	-.022	.685	-.092	2.832**
stručna sprema roditelja	-.066	1.837	-.039	1.046
željeno obrazovanje za dijete	.021	.557	.024	.617**
radni status roditelj	.065	1.903	.107	3.081**
	R=.481; R2 =.232; F(9/795) =.26.615; p=.000		R=.435; R2 =.189; F(9/795) =20.632; p=.000	
2 – zadovoljstvo školom	prom.R^2=.004*		prom.R^2=.008**	

razred u koji dijete ide	-.450	12.818***	-.370	10.283***
spol djeteta	-.048	1.503	-.049	1.498
broj djece u obitelji	-.160	4.962***	-.148	4.496***
uspjeh djeteta	-.177	4.372***	-.110	2.660**
vladanje djeteta	.012	.372	.050	1.491
spol roditelja	-.018	.555	-.086	2.667**
stručna sprema roditelja	-.058	1.601	-.027	.742
željeno obrazovanje za dijete	.021	.556	.024	.617**
radni status roditelja	.062	1.828	.104	2.990**
zadovoljstvo školom	.062	1.828*	.104	2.990**
	R=.486; R^2 =.236; F(9/794) =.24.501; p=.000		R=.444; R^2 =.197; F(9/794) =19.499; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Opća uključenost roditelja u školi

U Tablici 35. prikazani su rezultati hijerarhijske regresijske analize za uključenost roditelja u školi kao kriterijsku varijablu. Kao prediktori u prvi korak uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugi zadovoljstvo roditelja školom.

Prediktorskim varijablama može se objasniti 8,3 % varijance opće uključenosti roditelja u školi. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 5,7 %, a značajni prediktori su razred koji dijete pohađa i radni status ispitanog roditelja. Roditelji mlađe djece i nezaposleni roditelji više su općenito uključeni u rad s djecom u školi. Uvođenje varijable zadovoljstva školom značajno je dodatno povećalo postotak objašnjene varijance 2,6 %. Roditelji zadovoljniji školom više su općenito uključeni u rad u školi.

Općenito se može zaključiti da nakon kontrole sociodemografskih varijabli, zadovoljstvo školom značajno pozitivno doprinosi općoj uključenosti roditelja u školi, ali u maloj mjeri.

Tablica 34 Hijerarhijska regresijska analiza za opću uključenost roditelja u školi za roditelje djece s tipičnim razvojem (N=805)

	opća uključenost u školi	
	β	t
1 – sociodem. čimbenici	prom.R^2=.057***	
razred u koji dijete ide	-.205	5.399***
spol djeteta	.029	.816
broj djece u obitelji	.019	.533
uspjeh djeteta	-.010	.215
vladanje djeteta	.018	.490
spol roditelja	-.052	1.490
stručna sprema roditelja	-.030	.757
željeno obrazovanje za dijete	.001	.018
radni status roditelja	.109	2.890**
	R=.239; R2 =.057; F(9/795) 5.367; p=.000	
2 – zadovoljstvo školom	prom.R^2=.026***	

razred u koji dijete ide	-.165	4.279***
spol djeteta	.029	.824
broj djece u obitelji	.018	.505
uspjeh djeteta	-.038	.845
vladanje djeteta	.029	.815
spol roditelja	-.042	1.215
stručna sprema roditelja	-.010	.249
željeno obrazovanje za dijete	.001	.014
radni status roditelja	.102	2.753**
zadovoljstvo školom	.171	4.726***
	R=.288; R2 =.083; F(10/794)=7.194; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

10.6.3 Roditeljska uloga

U Tablici 36. prikazani su rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza za roditeljsku ulogu (roditeljska odgovornost i roditeljske kompetencije) kao kriterijsku varijablu. Kao prediktori u prvi korak uvrštene su sociodemografske varijable, a u drugi zadovoljstvo roditelja školom.

Roditeljska odgovornost

Prediktorskim varijablama može se objasniti 7,4 % varijance percepcije roditeljske odgovornosti. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 4,3 % varijance, a značajni prediktori su razred u koji dijete ide i željeno obrazovanje za dijete. Roditelji mlađe djece i roditelji koji žele više obrazovanje za svoje dijete bolje procjenjuju svoju roditeljsku odgovornost. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 3,1 % ukupne varijance roditeljske odgovornosti. Dakle, u konačnom modelu značajnim prediktorima roditeljske odgovornosti pokazali su se razred koji dijete pohađa, željeno obrazovanje za dijete i zadovoljstvo školom. Roditelji mlađe djece, roditelji koji žele više obrazovanje za svoje dijete i roditelji koji su zadovoljniji školom svoju roditeljsku odgovornost procjenjuju većom.

Roditeljske kompetencije

Prediktorskim varijablama može se objasniti 7,3 % varijance percepcije roditeljske kompetentnosti. U prvom koraku, sva sociodemografska obilježja zajedno objašnjavaju 3,9 % varijance, a značajni prediktori su razred u koji dijete ide i stručna sprema roditelja. Roditelji mlađe djece i lošije obrazovani roditelji bolje procjenjuju svoje roditeljske kompetencije. Uvođenjem varijable zadovoljstva školom dodatno je objašnjeno 3,4 % ukupne varijance roditeljskih kompetencija, pri čemu je razred koji dijete pohađa prestao biti značajnim prediktorom. Dakle, u konačnom modelu značajnim prediktorima roditeljskih kompetencija pokazali su se stručna sprema roditelja i zadovoljstvo školom. Manje obrazovani roditelji i roditelji koji su zadovoljniji školom svoje roditeljske kompetencije procjenjuju boljima. Takav nalaz potvrđuje istraživanje koje, istražujući zadovoljstvo u suradnji roditelja djece predškolske dobi i odgojitelja, nalazi u blizini granice značajnosti da „su roditelji sa srednjoškolskim obrazovanjem zadovoljniji suradnjom s odgajateljima u odnosu na roditelje s fakultetskim obrazovanjem.“ (Skočić Mihić, Srića, 2016, 324).

Općenito se može zaključiti da nakon kontrole sociodemografskih varijabli zadovoljstvo školom značajno pozitivno doprinosi procjeni roditeljske odgovornosti i roditeljskih kompetencija, ali u maloj mjeri.

Tablica 35 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku odgovornost i roditeljske kompetencije za roditelje djece tipičnog razvoja (N=805)

	roditeljska odgovornost		roditeljske kompetencije	
	β	t	β	t
1 – sociodem. čimbenici	Prom.R^2=.043***		Prom.R^2=.039***	
razred u koji dijete ide	-.126	3.282**	-.116	3.022**
spol djeteta	-.049	1.382	.027	.753
broj djece u obitelji	-.066	1.846	.002	.057
uspjeh djeteta	.024	.531	.073	1.618
vladanje djeteta	.008	.230	.002	.045
spol roditelja	-.048	1.378	-.039	1.110
stručna sprema roditelja	-.042	1.039	-.107	2.667**

željeno obrazovanje za dijete	.097	2.249*	-.022	.520
radni status roditelja	.070	1.857	.069	1.806
	R=.207; R2 =.043; F(9/795) =.3.973; p=.000		R=.197; R2 =.039; F(9/795) =3.561; p=.000	
2 – zadovoljstvo školom	Prom.R^2=.031***		Prom.R^2=.034***	
razred u koji dijete ide	-.082	2.109*	-.070	1.797
spol djeteta	-.049	1.407	.027	.762
broj djece u obitelji	-.068	1.912	.001	.019
uspjeh djeteta	-.007	.147	.041	.913
vladanje djeteta	.021	.579	.015	.410
spol roditelja	-.038	1.081	-.028	.795
stručna sprema roditelja	-.020	.494	-.084	2.112*
željeno obrazovanje za dijete	.096	2.279*	-.023	.534
radni status roditelja	.063	1.697	.061	1.639
zadovoljstvo školom	.186	5.115***	.061	1.639***
	R=.271; R2 =.074; F(10/794) =.6.306; p=.000		R=.270; R2 =.073; F(9/794) =.6.221; p=.000	

*p<0.05; **p<0.01; ***p<0.001;

Općenito se može zaključiti da zadovoljstvo školom jest značajan prediktor svih varijabli školskih kontakata s roditeljima djece tipičnog razvoja, ali nije značajan prediktor roditeljske uključenosti kod kuće, dok jeu manjoj mjeri prediktor roditeljske uključenosti u školi. Također u manjoj mjeri značajno pozitivno doprinosi procjeni roditeljske odgovornosti i roditeljskih kompetencija roditelja djece tipiočnog razvoja.

11. ZAKLJUČCI

Škola je važno mjesto odrastanja svakog djeteta, pa je samim tim važno mjesto i za svakog roditelja. Suvremena škola trebala bi prepoznati sve roditelje kao svoje partnere i bogat izvor znanja, vještina i pomoći u odgojno-obrazovnom procesu. Ona postaje mjesto susreta i življenja te kao takva ne može biti zatvorena u svojoj tradicionalnoj ulozi. Ona je inicijator promjena, a obzirom na sve vrste različitosti njena se inkluzivnost očituje na brojnim poljima djelovanja. Škola ima važnu ulogu u poticaju uključivanja roditelja. Prihvatiti roditelja kao partnera, uočiti, razumjeti i prevladati postojeće prepreke te svakom učeniku osigurati optimalno i poticajno okružje, njeni su nužni uvjeti. Roditelji, s druge strane, sukladno svojim stavovima, vrijednostima, motivima, socio-ekonomskim uvjetima života, kao i obilježjima djeteta, različitim ulaganjima, o kojima ovisi stupanj uključenosti (Desforges, Abouchaar, 2003), teže postići optimalni rast, razvoj i obrazovanje za svoje dijete. Uključenost roditelja u školovanje znatno utječe na brojne pozitivne odgojne i obrazovne ishode (Swap, 1993; Hornby, 2000; Henderson, Mapp, 2002; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Epstein, 2011; Hornby, Witte, 2010), a uključenost roditelja djece s teškoćama u razvoju podiže razinu njihove akademske uspješnosti i motivaciju (Bariroh, 2018; Mihanović, Vukmanović, 2016).

Njihova se ulaganja u djetetovo školovanje odnose na postupke i osiguranje uvjeta u vlastitom domu, njihovo prisustvovanje u školskim aktivnostima, kao i usklađeno djelovanje doma i škole kroz izgradnju partnerskog odnosa. Kada se radi o djeci s teškoćama u razvoju, što je teškoća više izražena to je roditeljsko ulaganje veće, djetetove potrebe izraženije, a škola izloženija zahtjevima osiguranja potrebnih inkluzivnih uvjeta. Djetetov uspjeh u neposrednoj je vezi s roditeljskim ulaganjima, školskim uvjetima i prihvaćanjem, kako od strane roditelja, tako i učitelja i vršnjaka. Sfere utjecaja nije moguće odijeliti i potrebno je u obzir uzeti cijeli kontekst djetetova odrastanja i njegovih obilježja kako bi se mogli stvoriti uvjeti partnerskog odnosa roditelja i škole, a kako bi ishodi školovanja bili što uspješniji. Pri tome nužno je uzeti u obzir svu različitost obilježja roditelja koja utječe na njihovu oblike i učestalost pojedinih aspekata uključenost, posebno kada je riječ o prisutnosti u školi i koja je mnogim roditeljima zbog nekih razloga otežana ili odbojna (Taylor, Clayton, Rowley, 2004; Waanders, Mendez, Downer, 2007; Hoover-Dempsey i sur., 2005; Bartulović, Kušević, 2016).

Kada je riječ o roditeljskom zadovoljstvu školom, potrebno je istaknuti njegov potencijal kao dodatni resurs kojim bi škole mogle bolje reagirati na potrebe roditelja. Ipak, zadovoljstvo

roditelja školom uglavnom nije analizirano pitanjima u odnosu na njihovu uključenost u sustavu osnovne škole, ni na znanstvenoj, ni na praktičnoj razini. Na znanstvenoj razini, relativno se malobrojna nacionalna istraživanja bave pitanjem zadovoljstva roditelja (Jurić, 1995; Jurčić, 2005; Maričić, Šakić, Franc, 2009; Miljević-Riđički, Pahić, Vizek Vidović, 2011; Skočić Mihić, Srića, 2016), ali i nalaza svjetske znanstvene literature te istraživanja na temu zadovoljstva roditelja relativno je malo (Griffith, 1997; Räty, Jaukka, Kasanen, 2004; Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006; Friedman, Bobrowski, Markow, 2006; Azabdaftari, Azabdaftari, 2009; Charbonneau, Van Ryzin, 2012; Zablotsky, Boswell, Smith, 2012; Kaczan, Rycielski, Wasilewska, 2014; Yang, Badri, Al Rashedi, Almazroui, 2017). Analizirajući navedena znanstvena djela, nameću se mnoga pitanja koja još uvijek nisu odgovorena, a jedno od značajnijih je na koji način procjenu zadovoljstva roditelja školom optimalno iskoristiti kao poticaj uključivanja roditelja u sustav redovne škole. Ipak, rezultati istraživanja nisu jednoznačni. Tako su, s jedne strane, uključeni roditelji zadovoljniji školom (Maričić i sur., 2009; Skočić Mihić, Srića, 2016), što se ne poklapa s istraživanjem Kovač Cerović i sur. (2010), koje nalazi da su pasivni roditelji zadovoljniji. I ovi oprečni nalazi mogu se objasniti potrebom da se svakom pojedinom roditelju pristupi individualno, uzimajući u obzir sva njegova kontekstualna i osobna obilježja.

Ovim radom željelo se utvrditi u kojoj mjeri se razlikuju roditelji djece tipičnog razvoja i roditelji djece s teškoćama u razvoju obzirom na njihovu uključenost u školovanje u obiteljskom domu i u školi, njihovo zadovoljstvo školom, te u kojoj mjeri je zadovoljstvo roditelja prediktor uključenosti.

Deskriptivni podaci istraživanja ukazali su da prisutnost teškoća u razvoju kod učenika 2. i 6. razreda iznosi 6,4 %, što uglavnom odgovara izraženim postocima ostalih istraživanja. Svjetske statistike govore o postotku od 2,6 % do 15,7 %, a u Republici Hrvatskoj oko 4,8 % djece s teškoćama u razvoju u dobi od 0 do 19 godina (Karin, 2016). Iako podaci istraživanja odgovaraju svjetskim i hrvatskim podacima, potrebno je naglasiti da se radi samo o prepoznatima teškoćama, a da se još mnogi učenici smatraju lijenima, neodgojenima, nesposobnima, neuspješnima ili nezainteresiranima, iako se u pozadini radi o neprepoznatim teškoćama u razvoju koje im otežavaju redovito uspješno školovanje, ili su učitelji nedovoljno osposobljeni za rad s njima i njihovim roditeljima. Teškoće koje se najčešće evidentiraju kod učenika osnovnih škola uglavnom se odnose na snižene kognitivne sposobnosti, specifične

teškoće u učenju i poremećaje pažnje i hiperaktivnost (Ivančić, Stančić, 2002), a u provedenom istraživanju, na uzorku od 57 učenika iz 13 škola sjeverozapadne Hrvatske, najčešće su mješovite teškoće u učenju (19), poremećaji aktivnosti i pažnje (10) i postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (7). Učenici, u omjeru 2 : 1, češće imaju teškoću u razvoju u odnosu na učenice. Više prepoznatih teškoća u razvoju u višim razredima moguće je objasniti vremenom provedenim u školi i manifestacijom teškoće koja nije odmah prepoznata. Upravo zato su u upitniku ispitivani stavovi roditelja učenika 2. i 6. razreda, kako bi se izbjegli utjecaji novih zahtjeva ili privremene slabije adaptiranosti učenika na ponašanje i uspjeh. Sam uspjeh učenika i u akademskim znanjima i u ocjeni vladanja niži je od učenika tipičnog razvoja. Ovaj podatak može govoriti o realnoj nemogućnosti djeteta s teškoćom u razvoju da ostvari bolji obrazovni ishod, ali jednako tako mogao bi slabiji obrazovni uspjeh biti posljedica neadekvatnog pristupa učeniku, u smislu prilagodbe nastavnog sadržaja ili individualiziranih postupaka. Posebno se to pitanje nameće kod učenika koji su razred završili s nedovoljnim ili dovoljnim uspjehom. Ipak, ne bi trebalo bez dodatnih informacija dalje raspravljati o razlozima njihova neuspjeha. Podatak o ocjeni vladanja sličan je podatku o obrazovnom uspjehu učenika s teškoćama u razvoju, koji postižu slabije rezultate. Ocjena iz vladanja nikako ne bi smjela biti reakcija na teškoću, i zato je nužna kompetentnost i osjetljivost učitelja prilikom ocjenjivanja, ali s druge strane kriteriji za pojedinu ocjenu vladanja za sve učenike bi trebali biti jednaki, a neprihvatljivo ponašanje trebalo bi imati posljedicu u pedagoškoj mjeri. Ipak, izrazito visok postotak uzornog vladanja učenika tipičnog razvoja upućuje na pitanje jesu li zaista svi zaslužili tako visoku ocjenu ili su kriteriji prosudbe niski ili nejasni, a s druge strane jesu li učenici s teškoćama u razvoju zaista toliko lošiji u ponašanju? Vrlo često se vode stručne rasprave o tome je li neprihvatljivo ponašanje za sve jednako definirano, pa tako i pedagoškim mjerama na njega upozoreno, ili se prilikom pedagoških mjera ipak moraju uzeti okolnosti djetetova razvoja. Ipak, ako se radi o učeniku redovne škole, koji nastavu pohađa po redovitom ili prilagođenom programu, postavlja se pitanje mogu li postojati neujednačeni kriteriji i koliko su onda oni odgojni. Neki roditelji učenika s teškoćama u razvoju u takvim situacijama učenikovo ponašanje opravdavaju njegovom teškoćom, čineći tako svom djetetu štetu, jer i samo dijete ne dobiva jasne poruke o granicama prihvatljivog ponašanja. Zaključno, prilikom izricanja pedagoških mjera nužno je roditelje upozoravati na ponašanja djeteta i zajedničkim, kontinuiranim i dosljednim radom ispravljati nepoželjna ponašanja.

Sve je to moguće ako između roditelja i škole postoji odnos povjerenja i prihvaćanja te ako se u zajedničkom dogovoru definiraju željeni ishodi u skladu s djetetovim sposobnostima i mogućnostima napretka.

Podaci dobiveni od roditelja koji su ispunjavali upitnik govore da su upitnik uglavnom ispunjavale majke (86 %) i da su one uglavnom srednje stručne spreme. Ovaj se podatak poklapa s drugim istraživanjima (Cole, 2007; Vellymaly, 2012; Vrkić Dimić i sur., 2017) koja govore o dominantnoj uključenosti majke u brigu za školovanje djece. Vellymalay (2012) u svom istraživanju uključenosti roditelja kod kuće nalazi da su majke više uključene u školovanje djece nego očevi, školovanju posvećuju više vremena i preuzimaju veću odgovornost. Važan nalaz koji se provlači kroz brojna istraživanja je različita uloga roditelja koja se nedovoljno posebno ističe. Tako Cole (2007) upozorava na zajednički nazivnik roditelja pri čemu uloga očeva nije dovoljno definirana, a Kušević (2013) na intenzivno majčinstvo koje je za majku iscrpljujuće. Rogers i suradnici (2009) razlikuju utjecaj majčinog i očevog uključivanja, gdje je uloga majke podržavajuća, a oca zahtjevajuća. Analizom ranije navedenih istraživanja najčešće se govori o dodatnom ulaganju majki djece s teškoćama u razvoju (Guralnick, 2005; Pećnik, 2013), stresu majke (Mungo i sur., 2007; Martinac Dorčić, 2008; Chee, Keong Chua, 2015), zadovoljstvu (Alias i sur., 2015) i zdravlju (Desforges, Abouchaar, 2003). Bilo bi važno istražiti obilježja i ulogu očeva, njihova specifična ulaganja i način na koji se oni uključuju u školovanje svoje djece kao i njihovo zadovoljstvo školom. Zanimljivi su nalazi Lareau (2002) i Vellymalya (2012) koji ističu da se očevi višeg socio-ekonomskog status više uključuju što se može povezati većim razumijevanjem ili drugačijom perspektivom svoje uloge, a sve kao posljedica višeg stupnja obrazovanja. U analizi specifičnosti roditeljskih ulaganja posebno je važno uzeti u obzir razvijenost društva.

Podaci govore o statistički značajnoj razlici u broju samohranih roditelja, u kojima je čak 21,15 % samohranih u uzorku djece s teškoćama u razvoju, u odnosu na 8,7 % roditelja djece tipičnog razvoja, kojih je i nešto više u skupini oba zaposlena roditelja u obitelji. Obitelji učenika s teškoćama u razvoju češće imaju troje i više djece. Svi navedeni podaci u skladu su s istraživanjima koja ukazuju na niži socioekonomski status roditelja učenika s teškoćama u razvoju, kao i njihovu nižu kvalitetu života. Već se ranije analiziralo utjecaj socioekonomskih prilika na uključenost roditelja u školovanje, navodeći njihov snažan utjecaj u smislu veće zaokupljenosti roditelja egzistencijalnim problemima, manjka vremena i niže kvalitete života

(Epstein, Dauber, 1991; Grolnick, Benjet, Kurowski, Apostoleris, 1997), a podatak o većem broju samohranih roditelja još više podcrtava teške uvjete čak petine roditelja djece s teškoćama. Istraživanje UNICEF-a iz 2015. o siromaštvu i dobrobiti djece predškolskog uzrasta u Republici Hrvatskoj zaključuje da su „siromašni roditelji, koji su ujedno i nižeg obrazovanja, rjeđe uključeni u aktivnosti kojima se pospješuje kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj djece“ (UNICEF, 2015, 6). Vellemalay (2012) u svom istraživanju nalazi da se roditelji, bez obzira na socioekonomski status, uključuju u rad s djecom kod kuće, ali da roditelji višeg statusa svojoj djeci omogućuju razvoj vještina, ponašanja i vrijednosti važnih za akademski uspjeh. S druge strane, roditelji s nižim primanjima iz urbanih sredina smatraju da su prilično često uključeni u aktivnosti učenja kod kuće, ali su slabije uključeni u komunikaciju sa školom i rjeđe u aktivnosti u školi (McCormick i sur., 2014). Ni Bakker Denessen i Brus-Laeven (2007) ne nalaze vezu između socioekonomskog statusa i uspjeha.

I ovaj rad naglašava uključenost roditelja nižeg socioekonomskog statusa te se na taj način izdvaja iz dominantnog broja rezultata istraživanja. Razlog takvom nalazu moguće je tražiti u specifičnostima hrvatskih obitelji i školskog sustava, ali i još nekim neispitanim čimbenicima koji bi dodatno objasnili dobivene rezultate. Ipak, analiza PISA istraživanja za 2018 iz područja čitalačke pismenosti daje moguće razloge takvih specifičnih rezultata jer i oni ukazuju na činjenicu da hrvatski učenici imaju snažnu akademsku „otpornost“ u odnosu na socioekonomski status.[22] Bilo bi zanimljivo istražiti motive uključenosti roditelja i konkretne načine, odnosno shvaćanje pojma uključenosti.

Prvom postavljenom hipotezom željelo se potvrditi postojanje razlika u uključenosti u školske aktivnosti između roditelja djece tipičnog razvoja te roditelja djece s teškoćama u razvoju, na način da se roditelji djece s teškoćama u razvoju više uključuju u djetetovo školovanje u sustavu redovne škole.

[22] „ U Hrvatskoj je zabilježen ispodprosječno slabiji učinak (7,7%) socioekonomskog statusa na postignuće u čitalačkoj pismenosti. Uz to, Hrvatska se nalazi među zemljama s najvećim udjelom akademski „otpornih“ učenika, odnosno učenika lošijeg socioekonomskog statusa koji postižu rezultat u gornjoj četvrtini čitalačke pismenosti u svojoj zemlji“ (Markočić Dekanić, Gregurević, Batur, Fulgosi, 2019, 12)

Zanimalo nas je postoje li razlike u školskim kontaktima s roditeljima djece tipičnog razvoja i s roditeljima djece s teškoćama u razvoju.

Pitanje uključenosti roditelja u školskim aktivnostima analiziralo se Skalom školskih kontakata s roditeljima, kroz četiri podskale: pozivi roditeljima u školu, informiranje o djetetovom napretku u školi, poticanje interakcije roditelja i djece prilikom pisanja zadaća i povezivanje sa zajednicom, te Skalom školskog ozračja.

U školskim kontaktima s roditeljima nisu utvrđene statistički značajne razlike u procjenama roditelja djece s teškoćama u razvoju i roditelja djece tipičnog razvoja, niti su razlike utvrđene u procjeni opće uključenosti u školi. Razlike u procjeni roditelja nisu utvrđene ni u odnosu na školsko ozračje.

Pozivi roditelja u školu odnose se na sve aktivnosti kojima škola potiče roditelje na uključivanje. Roditelji u školskim aktivnostima mogu sudjelovati na različite načine, a prema postavljenoj hipotezi, roditelji učenika s teškoćama trebali bi biti pozvaniji. Rezultati istraživanja pokazuju da roditelji učenika tipičnog razvoja i roditelji učenika s teškoćama u razvoju jednako procjenjuju količinu poziva u školu. Ipak, nešto su slabije procijenjeni poticaj interakcije pri pisanju zadaće i povezivanje sa zajednicom. Ovaj podatak ponovo ukazuje na tradicionalni model škole, koja se još uvijek nedovoljno otvara zajednici, a uključivanje roditelja u školovanje kod kuće tek djelomično smatra svojim interesom i potrebom za snažnijim uključivanjem. Ovakvo tumačenje potvrđuje i podatak da roditelji za cijelu ocjenu više procjenjuju opću uključenost kod kuće u odnosu na opću uključenost u školi (roditelji učenika tipičnog razvoja 3,41 : 2,40, a roditelji učenika s teškoćama u razvoju 3,66 : 2,46). Iako se na prvi pogled može smatrati da ovaj podatak govori o jednakoj otvorenosti, ili zatvorenosti, škole za sve roditelje, bez obzira na obilježja djeteta, moguća je i drugačija interpretacija. Već je ranije isticano da su roditelji djece s teškoćama u razvoju više zainteresirani za češće kontakte sa školom, kontinuiranu informiranost o djetetovom školskom napretku, ali i o njegovoj socijalizaciji, kao i za pružanje podrške i pomoći učitelju. Također oni češće i više vremena provode u pisanju zadaća sa svojom djecom (Vrkić Dimić i sur., 2017). Većina roditelja učenika s teškoćama zahtijevaju bolje inkluzivne uvjete u školi i ovaj podatak upućuje da se njihovi zahtjevi ne razumiju i ne čuju. Istovremeno, tim je roditeljima potrebna sustavna podrška, a ukoliko se pozivi u školu roditelja učenika s teškoćama u razvoju i onih tipičnog razvoja ne razlikuju, moglo bi se tumačiti da škole svima pružaju sustavnu podršku ili da je ona

pak nedostatna onim roditeljima kojima je potrebna. Upravo zato bi škole češćom komunikacijom s roditeljima trebale biti aktivnije oko razumijevanja njihovih specifičnih potreba i omogućavati suradnju. Kako to roditelji ne uviđaju, moguće je razmišljanje u pravcu da je potrebno intenziviranje napora škole za snažnijim uključivanjem roditelja učenika s teškoćama te da posebne okolnosti kvalitete života i dodatnog ulaganja od strane roditelja škola nedovoljno prepoznaje. Nadovezujući se na njihovu uključenost u školi, u odnosu na roditeljski dom, moguće je promišljati o mogućnosti većeg otvaranja škole roditeljima kao podršci njihovoj uključenosti. Nema razloga da, ako su roditelji učenika s teškoćama u razvoju više uključeni kod kuće od roditelja učenika tipičnog razvoja, to ne budu i u školi. Rezultati istraživanja upućuju na još uvijek tradicionalno postavljene odnose roditelja i škole koje potvrđuju i istraživnaje Kovač Cerović i suradnika iz 2010.

Kada se analiziraju sociodemografske varijable kao prediktora uključenosti roditelja, uočava se razlika u odnosu na uključenost u školovanje obzirom radi li se o djeci s teškoćama u razvoju ili ne.

Prediktori češćeg uključivanja roditelja od strane škole za djecu tipičnog razvoja su mlađi učenici, i to za same pozive, ali i za informiranje, pri davanju uputa za zadaće i prilikom poticaja za uključivanje u zajednicu. Škole bi trebale biti svjesne činjenice da se prilikom obraćanja i pozivanja roditelja češće obraćaju roditeljima mlađe djece, što može biti posljedica njihove veće zainteresiranosti, stava i brige za mlađe dijete, ali i manjka lošeg iskustva roditelja, čija se mogućnost doživljavanja povećava duljinom boravka učenika u školi. S druge strane, roditelji mlađih učenika češće se odazivaju pozivima škole (Green i sur., 2007) pa bi se razlog njihovog češćeg pozivanja djelomično mogao objasniti itom činjenicom. Za roditelje učenika tipičnog razvoja također je utvrđeno da škole češće pozivaju obrazovanije roditelje, dok manje obrazovane i nezaposlene češće upućuju prema zajednici i potiču ih pri izradi zadaće.

Za roditelje djece s teškoćama u razvoju ni jedno sociodemografsko obilježje nije se pokazalo kao značajan prediktor za pozive u školu. Takav rezultat upućuje na promišljanje da je sama teškoća ona koja potiče školu na pozive roditeljima i da pri tome nije značajna dob učenika, ni obrazovanje roditelja, kao ni druga obilježja djeteta i roditelja.

Školsko ozračje obje skupine roditelja procjenjuju iznadprosječno. Ovaj podatak, slično kao i kasnije analizirano zadovoljstvo školom, može upućivati na zaista dobro i uključujuće školsko

ozračje, ali također može ukazivati na tradicionalan odnos roditelja prema školi, gdje ju doživljavaju kao autoritet koji se ne propituje. Ipak, današnji roditelji sve su uključeniji u školska zbivanja i visoko ocijenjeno ozračje moglo bi biti pokazatelj dobrog razvoja odnosa roditelja i škole. Iako u procjenama školskog ozračja nema statistički značajne razlike, nezaposleni roditelji djece s teškoćama u razvoju školsko ozračje procjenjuju boljim. Školsko ozračje važno je za osjećaj roditelja u smislu dobrodošlice i pripadanja školi, a samim time i za njihovo uključivanje. Takve nalaze već su ranije iznijeli Tuck, 1995; Hoover-Dempsey,Sandler, 1995, 1997, 2005, Joshi, 2014).

Za razliku od poziva u školu i procjene školskog ozračja, uključivanje roditelja u školovanje djece tipičnog razvoja i onih s teškoćama u razvoju razlikuje se obzirom na obilježja djeteta. Roditelji učenika s teškoćama u razvoju više su uključeni u rad s djetetom kod kuće, više potiču dijete na čitanje i češće sudjeluju u učenju matematike i prirodnih predmeta te procjenjuju da je njihova opća uključenost kod kuće veća, što je i potvrđeno statističkom značajnošću.

Ovaj podatak govori u prilog ranije navedenim podacima o specifičnim i zahtjevnim ulaganjima roditelja djece s teškoćama u razvoju, ali i u prilog tvrdnji da roditelji sve više školski uspjeh djece percipiraju kroz vlastitu odgovornost, a ne samo kao zaslugu i odgovornost škole.

Kada se radi o demografskim podacima u odnosu na uključenost roditelja u rad s djecom kod kuće, na općoj razini više su uključeni roditelji mlađe djece tipičnog razvoja, majke, obitelji s manje djece i učenici koji postižu slabiji uspjeh. Za razliku od njih, roditelji učenika s teškoćama koji postižu bolji uspjeh više su uključeni. Ovaj rezultat zapravo je logičan, u smislu da su roditelji učenika tipičnog razvoja više uključeni kada im je potrebna veća pomoć i podrška zbog slabijeg školskog uspjeha, dok, upravo suprotno, roditelji djece s teškoćama u razvoju tim su više motivirani za podršku školovanju kod kuće što je uspjeh bolji, a aspiracije veće. Za pretpostaviti je da su roditelji učenika s teškoćama u razvoju sa slabijim školskim uspjehom više okrenuti rehabilitacijskoj podršci, ali to ovim istraživanjem nije ispitivano.

Za roditelje učenika s teškoćama u razvoju kao značajan prediktor uključenosti javlja se i niža stručna sprema, kao što je i za roditelje učenika tipičnog razvoja niže obrazovanje prediktor uključenosti u učenje matematike.

U odnosu na pojedini nastavni predmet roditelji učenika tipičnog razvoja više potiču čitanje, učenje matematike i prirodnih predmeta mlađe djece, ako je u obitelji manje djece i ako je

njihov uspjeh slabiji, dok roditelji djece s teškoćama više potiču uspješnije učenike, a dob učenika nije značajan prediktor uključivanja. Zanimljivo je da se za poticanje učenja matematike i prirodnih predmeta kao prediktor uključenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju nalazi veća ocjena iz vladanja, po čemu je moguće zaključiti da se radi o mirnoj i poslušnoj djeci. Upravo su učenici s teškoćama u razvoju, koji razviju neprihvatljiva ponašanja, ili je samo neprihvatljivo ponašanje jedno od obilježja teškoće, posebno zahtjevni za poticaj i uspjeh u školovanju, a sami roditelji izražavaju nemoć pri radu s njima. Kao i kod roditelja učenika tipičnog razvoja, i roditelji učenika s teškoćama u razvoju više se uključuju u učenje prirodnih predmeta u obiteljima s manje djece.

Roditeljska uloga promatrana kroz varijable roditeljske kompetencije i odgovornosti upućuje na zaključak da roditelji djece s teškoćama u razvoju procjenjuju da su njihove roditeljske kompetencije bolje razvijene, dok na varijabli roditeljske odgovornosti nema statistički značajne razlike u procjenama između dviju skupina roditelja.

Ovaj podatak moguće je tumačiti njihovom većom angažiranošću u svim aspektima djetetova razvoja, ali i nužnosti razvoja dodatnih kompetencija zbog potreba samog djeteta. S druge pak strane, analiza dosadašnjih istraživanja ukazuje na teškoće u odnosima roditelja i njihove djece s teškoćama u razvoju. Zato visoko procijenjena kompetentnost može upozoravati i na nekritičnost prilikom samoprocjene, ali i procjene ozbiljnosti djetetove teškoće. Stančić i Škrinjar (1992) temeljem provedenog istraživanja zaključili su da roditelji nepoželjna ponašanja svojeg djeteta s teškoćama u razvoju procjenjuju manje značajnima od učitelja.

Obzirom na sociodemografska obilježja, odgovornijima se smatraju roditelji uspješnijih učenika s teškoćama u razvoju i oni nižeg obrazovanja. Kada je riječ o roditeljima djece tipičnog razvoja, roditelji mlađe djece i oni s većim aspiracijama procjenjuju se odgovornijima. Niže obrazovani roditelji djece tipičnog razvoja svoje kompetencije procjenjuju boljima. Kod roditelja djece s teškoćama u razvoju, sociodemografska obilježja nisu prediktori boljih procjena kompetencija.

Može se zaključiti da je prva hipoteza o postojanju razlika u uključenosti u školske aktivnosti između roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju djelomično potvrđena time što se roditelji učenika s teškoćama u razvoju više uključuju u školske aktivnosti.

Međutim, rezultati su tek djelomično potvrdili prvu hipotezu, jer se ta tvrdnja uglavnom odnosi na njihovu uključenost u rad s djecom kod kuće i procjenu vlastitih roditeljskih kompetencija, dok su školski kontakti s roditeljima isti za obje skupine, kao i procjena roditeljske odgovornosti.

Drugom hipotezom željelo se utvrditi postojanje statistički značajne razlike u zadovoljstvu školom između roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju, i to na način da su roditelji djece tipičnog razvoja zadovoljniji školom.

Navedena hipoteza nije potvrđena. Obje skupine roditelja su podjednako zadovoljne školom.

Ovaj podatak potvrđuje sva dosadašnja istraživanja o generalno visokom zadovoljstvu roditelja školom (Jurić, 1995.; Räty i sur, 2004; Biondić-Ivanković i sur., 2004; Maričić, Šakić, Franc, 2009; Miljević-Riđički i sur., 2011; Kaczan i sur, 2014; Vrkić Dimić i sur., 2017), ali također u takvoj procjeni izjednačava dvije ispitivane skupine roditelja, što nije slučaj u brojnim dosad provedenim istraživanjima koji ističu veće zadovoljstvo roditelja učenika tipičnog razvoja (Smith, 2000; Newman, 2005, Summers i sur., 2005, Azabdaftari, Azabdaftari 2009; Vrkić Dimić i sur., 2017) i onih sa suprotnim nalazima koji ističu veće zadovoljstvo, roditelja djece s teškoćama u razvoju (Armstrong i sur., 2010; Johnsen, Bele, 2013). Nepostojanje razlike o jednakom zadovoljstvu školom su neočekivane i ukazuju na nepostojanje razlika u percepciji roditelja. Ovdje je moguće razmišljati o obilježju samog društva na koje upozorava i Radu (2012), koja objašnjava da se i u oblicima uključivanja roditelja i otvorenost škole ocrtavaju društveni odnosi institucija i razvijenosti demokratskog društva.

Posebno je važno uzeti u obzir obilježja djeteta ako se radi o djetetu s teškoćama u razvoju. Naime, roditelji djece s teškoćama u razvoju imaju potrebu većeg broja susreta, veće informiranosti o napretku, traže bolju materijalnu i stručnu podršku. Iz tog razloga bilo je za pretpostaviti da sva njihova očekivanja neće biti u skladu s realnim. Međutim, i usprkos tome razlike u zadovoljstvu nisu potvrđene. Dosada provedena istraživanja nisu jednoznačna u procjeni zadovoljstva školom roditelja učenika s teškoćama u razvoju. Neka (Azabdaftari, Azabdaftari, 2009; Vrkić Dimić i sur., 2017) nalaze da roditelji učenika s teškoćama u učenju iskazuju manju razinu zadovoljstva školom, dok druga (Westling, 1996; Armstrong i sur., 2010; Johnsen, Bele, 2013)nalaze da su roditelji učenika s teškoćama uglavnom zadovoljni školom od ostalih roditelja. Upravo zato u narednim istraživanjima posebna bi se pažnja trebala

posvetiti domenama zadovoljstva i obilježjima roditelja, učenika i škole. Tek bi se tada moglo utvrditi koji oblici uključenosti su u vezi s kojom domenom zadovoljstva i zašto je to važno.

Kao i kod analize prve hipoteze, analiza dobivenih rezultata može ići u više smjerova. U prvom smjeru ovakav rezultat može govoriti u prilog činjenici da je škola jednaka u svojim postupanjima i ophođenjima prema svim roditeljima te da su oni svi zadovoljni školom koju učenik pohađa. Ipak, često slika koju škole ostavljaju u javnosti ne odražava zadovoljstvo svih roditelja. U tom smislu moguće je zaključiti da postoji tiha zadovoljna većina i nezadovoljni pojedinci koji glasno ističu nezadovoljstvo radom škole.

U drugom smjeru moguće je promišljanje da kod roditelja još uvijek prevladava tradicionalni odnos prema školi, da se njeno djelovanje ne propituje, a samim tim ni zadovoljstvo školom nije upitno.

U trećem smjeru moguće je da roditelji, bez obzira na anonimnost anketnog upitnika, daju poželjne odgovore jer se ne žele zamjerati školi koju njihovo dijete pohađa.

Rezultati istraživanja ponovo naglašavaju tradicionalan pristup škole prema roditeljima. Oni se u zadovoljstvu ne razlikuju i zato jer tradicionalno postavljeni odnosi, prihvaćeni i od roditelja, ne prihvaćaju bitno suprotstavljanje autoritetu, pa tako ni njihovo nezadovoljstvo.

Treća testirana hipoteza da je zadovoljstvo školom roditelja djece s teškoćama u razvoju prediktor uključenosti roditelja djelomično je potvrđena.

U školskim kontaktima s roditeljima, nakon kontrole sociodemografskih varijabli, zadovoljstvo školom je značajan pozitivni prediktor poziva u školu, informiranja o djetetovom napretku u školi, poticanju interakcije roditelja i djece prilikom pisanja zadaća i povezivanju sa zajednicom. Međutim, isti su podaci dobiveni i u skupini roditelja djece tipičnog razvoja. Tako da se može zaključiti da je zadovoljstvo školom pozitivan prediktor za obje skupine roditelja.

Jednako tako zadovoljstvo školom značajan je pozitivni prediktor kvalitete školskog ozračja u obje skupine roditelja.

Općenito se može zaključiti da zadovoljstvo školom doprinosi svim varijablama odnosa škole prema obje skupine roditelja. Takav podatak nadovezuje se na prethodno utvrđen jednak odnos

škole prema svim roditeljima bez obzira na obilježja djeteta i visoko procijenjeno generalno zadovoljstvo. Postavlja se pitanje poziva li škola zadovoljnije roditelje ili su pak roditelji zadovoljniji jer ih se češće poziva. Iz ranijih analiza u kojima je opća uključenost u školu, ali i pozivi u školu, relativno niže procijenjena nego ostale promatrane varijable, moguće je pretpostaviti da se češće radi o zadovoljstvu školom, a ne o pozivanju zadovoljnijih roditelja.

Za roditeljsku uključenost kod kuće, nakon kontrole sociodemografskih varijabli, kod roditelja djece tipičnog razvoja zadovoljstvo školom je značajan pozitivni prediktor svih vrsta uključenosti, osim učenja matematike, ali je postotak objašnjene varijance uglavnom manji od 1 %, tako da se može zaključiti da kod roditelja djece tipičnog razvoja zadovoljstvo školom nije značajan prediktor uključenosti roditelja kod kuće. Tako se zadovoljniji roditelji djece tipičnog razvoja uključuju pri poticanju čitanja i učenju prirodnih predmeta, dok se zadovoljstvo roditelja učenika s teškoćama u razvoju javlja kao prediktor pri učenju matematike. Očit je različit utjecaj zadovoljstva na roditeljsku podršku pri učenju. Razlike u podršci moguće je objasniti zahtjevnošću nastavnog predmeta, gdje je učenicima s teškoćama u razvoju matematika posebno zahtjevna, dok učenicima tipičnog razvoja širinu u obrazovanju i mogućnosti (i znanju) roditelja daju upravo prirodni predmeti i poticaj čitanju. Tako se općenito može zaključiti da zadovoljstvo školom ne pridonosi uključenosti roditelja djece tipičnog razvoja, ali također, tek djelomično pridonosi uključenosti roditelja djece s teškoćama u razvoju. Ovaj podatak, suprotan je od prethodno ispitivanog odnosa zadovoljstva i skale školskih kontakata i školskog ozračja. Moguće je uočavanje podijeljenosti roditeljskih ulaganja pri čemu zadovoljstvo školom vežu uz pozive iz škole, ali svoja ulaganja u kući ne povezuju sa zadovoljstvom školom. To pak navodi na prihvaćanje odgovornosti za uključenost u aktivnosti u domu ili se školska ulaganja ne propituju pa stoga ne postoji nezadovoljstvo u smislu ostvarivanja boljih školskih ishoda.

Za roditeljsku uključenost u školi zadovoljstvo školom nije bilo značajan prediktor uključenosti za roditelje djece s teškoćama u razvoju, ali je bilo značajan pozitivni prediktor kod roditelja djece tipičnog razvoja, iako je postotak objašnjene varijance bio vrlo mali. Ovaj podatak može se tumačiti većom posvećenošću roditelja djece s teškoćama u razvoju vlastitom djetetu, zadovoljenju njegovih potreba i osobnoj opterećenosti prilikom čega nije posvećen generalnim školskim pozivima. S druge strane za roditelji učenika tipičnog razvoja zadovoljstvo školom jest prediktor uključenost, što potvrđuju Kaczan i suradnici (2014).

Kod roditelja djece s teškoćama u razvoju zadovoljstvo školom je pozitivan prediktor **procjene roditeljskih kompetencija**, ali ne **i odgovornosti**, dok je kod roditelja djece tipičnog razvoja zadovoljstvo školom pozitivan prediktor i roditeljske odgovornosti i roditeljskih kompetencija (ali u maloj mjeri). Kako su kompetencije roditelja u ovom istraživanju bile usmjerene primarno na roditeljsku podršku u cilju boljih obrazovnih ishoda, rezultati upućuju na zaključak da je roditeljima školski uspjeh učenika važan prilikom procjene vlastitih kompetencija, a zadovoljstvo školom zapravo potvrđuje da su njihova očekivanja od škole i samih sebe u skladu s uspjehom koji njihovo dijete ostvaruje. S druge strane uključenošću u redovnu školu roditelj preuzima i odgovornost za uspjeh svog djeteta, a kako se ona ne nalazi kao prediktor zadovoljstva kod učenika s teškoćama u razvoju, moguće je razmišljati u pravcu ne preuzimanja odgovornosti za školovanje zbog same teškoće ili postavljanje ishoda školovanja niže na ljestvici prioriteta prilikom procjene zadovoljstva.

Kada je riječ o provedenom istraživanju i njegovim rezultatima važno je ukazati i na postojeća ograničenja koja idu u cilju utvrđivanja specifičnih načina uključivanja roditelja djece s teškoćama s obzirom na samu teškoću, i u školi i kod kuće i podijeljenost roditeljskih uloga. Posebno bi bilo značajno analizirati uključivanje roditelja prilikom izrade IOOP-a i u tom kontekstu njihovo zadovoljstvo uključenošću. Također analizirati domene zadovoljstva u odnosu na obilježja djeteta i roditelja, kao i specifična obilježja školske kulture i ozračja. Istraživanjem se nisu ispitivali ostali oblici uključenosti u školovanje i dodatna ulaganja izvan područja redovne škole.

Općenito, iako je generalno zadovoljstvo od strane roditelja visoko i kod roditelja učenika s teškoćama i kod roditelja djece tipičnog razvoja, bilo bi važno u narednim istraživanjima ispitati razlike generalnog zadovoljstva školom i pojedine domene zadovoljstva zbog utvrđivanja onih domena koje imaju snažniji utjecaj na generalno zadovoljstvo, kvalitativno utvrditi razlike u zadovoljstvu roditelja učenika tipičnog razvoja i onih s teškoćama u razvoju, utvrditi specifične potrebe roditelja učenika s teškoćama u razvoju, kako bi ih potaknuli na veće uključivanje, ostvarili njihovo zadovoljstvo i tako stvorili bolje uvjete odgoja i obrazovanja za svako pojedino dijete. Također, bilo bi zanimljivo analizirati pedagošku dokumentaciju i podneske roditelja radi definiranja užeg polja interesa i roditelja i škole, moguća mjesta razmimoilaženja i načine njihovog nadvladavanja. Školske (cjelovite) stručne službe trebale bi zajedno sa stručnjacima iz zajednice razvijati programe psihsocijalne i pedagoške podrške roditeljima u školi.

Sve navedeno upućuje na daljnja ispitivanja odnosa roditelja djece s teškoćama u razvoju prema školi, kao i odnosa škole prema njima, ali i potiče na kritičko promišljanje školske prakse i uključivanja. Za promjenu odnosa svakako je nužno daljnje senzibiliziranje učitelja za rad s različitim skupinama roditelja, a posebno s roditeljima djece s teškoćama u razvoju. U tom smislu bilo bi zanimljivo analizirati kurikulume učiteljske izobrazbe u Hrvatskoj, Europi i svijetu u području razvijanja odnosa roditelja i škole. Mogući zaključci koji proizlaze iz dobivenih rezultata upućuju na promišljanja škole o vlastitim obilježjima otvorenosti i inkluzivnosti i daljnje poticanje roditelja na uključenost, kao i nužnost razvoja nacionalnih, lokalnih i školskih programa partnerstva roditelja i škole koji se temelje na potrebama zajednice i suvremenog društva.

Na kraju, potrebno je naglasiti i dalje razvidan stari, tradicionalni odnos roditelja i škole, koji proizlazi od utvrđenih pozicija i preuzetih uloga, s manjim poljima preklapanja, što upućuje na potrebu mijenjanja paradigme odnosa i mogući je temelj razrade novih školskih razvojnih planova i kurikuluma, kao i nacionalne politike, koja bi u većoj mjeri uzimala potencijal i potrebe roditelja

12. **LITERATURA**

Adams G.R., Ryan, B.A. (2005). The family-school relationships model: Parental influences on school success. U: M. Kane (Ur.), *Contemporary issues in parenting* (str. 1-51). NewYork: Nova Publishing. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.616.5858&rep=rep1&type=pdf (Pristupljeno: 7.8.2019.)

Afolabi, O.E., Mukhopadhyay, S., Jonson Nenty, H. (2016). Exploring the effect of socio-cultural and human capital on parental home invovement in education of learners with special needs. *Romanian Journal of School Psychology*, 9 (17), 40 – 56.

Ahmed R., Borst J.M., Yong C.W., Aslani P. (2014). Do parents of children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) receive adequate information about the disorder and its treatments? A qualitative investigation.

https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4020896/#b11-ppa-8-661(Pristupljeno: 17.3.2019.)

Ainsworth M.S. (1989). Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.

Algood, C.L., Harris, C., Hong, J.S. (2013). Parenting Success and Challenges for Families of Children with Disabilities: An Ecological Systems Analysis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23, 126–136.

Alias, N.A., Dahlan, A., Ibrahim, S.A.S (2015). Mothers' experiences of parenting a child with dyslexia at a dyslexia centre in Malaysia. *Jurnal Teknologi (Sciences & Engineering)*,77(33),17–26.

Allen, S., Yen Ng, Z., Archbold, S. (2016). *Educational services for deaf children in Europe: views and experiences of parents.* https://www.researchgate.net/publication/321082627_Educational_services_for_deaf_children_in_Europe_views_and_experiences_of_parents (Pristupljeno: 12.8.2019.)

Allerton, L.A., Welch,V., Emerson, E. (2011). Health inequalities experienced by children and young people with intellectual disabilities. A review of literature from the United Kingdom. *Journal of Intellectual Disabilities*, 15(4), 269–278.

Amatea, E.S., Mixon K., McCharty S. (2013). Preparing Future Teachers to Collaborate With Families Contributions of Family Systems Counselors to a Teacher Preparation Program. *The Family Journal*, 21(2), 136-145.

Anita, S., Kreimeyer, K.H. (2011). Social Outcomes of Students Who Are Deaf and Hard of Hearing in General Education Classrooms. *Exceptional children*, 77(4), 487-502.

Arciuli J., Emerson E., Llewellyn G.(2019). Adolescents' self-report of school satisfaction: The interaction between disability and gender. *School psychology*. 34(2), 148-158.

Armstrong, D., Kane, G., O'Sullivan, G., Kelly, M. (2010). National Survey of Parental Attitudes to and Experiences of Local and National Special Education Services. A report commissioned by *The National Council for Special Education*. Ireland

Auerbach, S. (2009). Walking the Walk: Portraits in Leadership for Family Engagement in Urban Schools. *The School Community Journal*, 19(1). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847415.pdf (Pristupljeno:30.3.2020.)

Azabdaftari, F., Azabdaftari F.(2009). Specific Learning Disabilities and Parent Involvement and Satisfaction with Schooling. *Rawal Medical Journal*, 34(2), 128-130.

Azad, G. F., Marcus S. C., Sheridan, S., Mandell, D. S. (2018). Partners in School: An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 28(4); 460-486.

Baeva, I. A., Bordovskaia, N. V. (2015). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (1), 86-99.

Baker, A.J.L., Soden L. M. (1997). Parent Involvement in Children's Education: A Critical Assessment of the *Knowledge Base*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, (24.-28.3.1997.) https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407127.pdf (Pristupljeno: 29.2.2020.)

Bakker, J., Denessen E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 188-199.

Bakker, J., Denessen E., Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177–192.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. U: V. S. Ramachaudran (ur.) *Encyclopedia of human behavior 4*, (str.71-81). New York: Academic Press. https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf (Pristupljeno28.10.2018)

Bariroh, S. (2018). The Influence of Parents' Involvement on Children with Special Needs' Motivation and Learning Achievement. *International Education Studies*. 11(4), 96 -114.

Barkley, R. A. (2006). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment (3.). New York: Guilford

Bartolac, A. (2013). Socijalna obilježja svakodnevnog života djece i mladih s ADHD-om. *Ljetopis socijalnog rada*, 20(2), 269-300.

Bartulović, M., Kušević, M. (2016). Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike. Zagreb: Centar za mirovne studije

Bašić, J. (2000). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište. U: J. Bašić, J. Janković (ur.), *Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži* (str. 31-46). Zagreb: Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju

Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja,* 8 (2), 205 – 216.

Becher, R.M. (1985). Parent Involvemant: A Review of Research and Priciples of Successful Practice. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.* Urbana, Ill, ED247032. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED247032.pdf (Pristupljeno: 1.3.2020.)

Belsky, J., Stratton, J. (2002). An Ecological Analysis of the Etiology of Child Maltreatment. U: K. Browne, H. Hanks, P. Stratton, C. Hamilton, (ur.) *Early Prediction And Prevention Of Child Abuse: A Handbook*. Chapter 6 (str.1-11). Chichester: Wiley.

Benček, A., Marenić, M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1), 104-117

Benson, P.R., Karlof, K., Siperstein, G. N. (2008). Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. SAGE Publications and *The National Autistic Society*, 12(1), 47–63.

Benjak, T. (2009). Postoji prostor za društveni napredak. *Civilno društvo*, 21, 10 – 13.

Benjak, T. (2019). *Izvješće o osobama s invaliditetom u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo, Služba za javno zdravstvo.

Bernstein, G., Triger, Z. (2011), Over-parenting. UC Davis Law Review, 44 (4), 1221-1279.

Berthelsen, D., Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41.

Biondić-Ivanković, P., Brlas, S., Matošević, LJ., Pofuk, Lj., Štetić, I. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnog procesa u srednjoj školi. *Život i škola*, 12, 56- 64.

Bist, S., Gera, M. (2015). Role of Parental Involvement in Adjustment of Children with Learning Disability. *International Journal on Recent Trends in Life Science and Mathematics* (IJLSM), 2 (2), 7 –10.

Blacher, J., Begum, G.F., Marcoulides, G. A. Baker, B.L. (2013). Longitudinal Perspectives of Child Positive Impact on Families: Relationship to Disability and Culture. *American journal of intellectual and developmental disabilities*, 118(2), 141-155.

Blaži, D., Banek, Lj. (1998). Posebne jezične teškoće - uzrok školskom neuspjehu? *Revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34(2). 183-190.

Bogdanović, A., Spasić Šnele, M. (2018). Postoji li razlika u procjeni kvalitete života između roditelja djece s teškoćama u razvoju i roditelja djece bez teškoća u razvoju: Metaanaliza. *Ljetopis socijalnog rada*, 25 (2), 249-271.

Bognar, B.(2003). Škola na prijelazu iz industrijskog postindustrijsko društvo. *Metodički ogledi*, 10 (2) , 9–24.

Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti* 11, 177 – 190.

Bognar, B. (2016). Kako do suštinskih promjena u obrazovnom sustavu? U R. Jukuć, K.

Bohlin, G., Hagekull, B. (1987). Good mothering: Maternal attitudesand mother-infant interaction. *Infant Mental Health Journal*, 8, 352–363.

Bourdieu, P., (1986). The Forms of Capital. U: Richardson, J. (ur.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (str. 241-258). New York: Greenwood. http://www.socialcapitalgateway.org/sites/socialcapitalgateway.org/files/data/paper/2016/10/18/rbasicsbourdieu1986-theformsofcapital.pdf (Pristupljeno: 1.3.2020.)

Boyd, D.M., Ellison, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1), 210–230.

Buljevac, M. (2012). Institucionalizacija osoba s intelektualnim teškoćama: što nas je naučila povijest? *Revija za socijalnu politiku*, 19 (3), 255-272.

Brackenreed, D. (2008). Inclusive Education: Identifying Teachers' Perceived Stressors

in Inclusive Classrooms. *Exceptionality Education Canada*, 18 (3), 131-147 .

Bryan, J., Henry, L. (2012). A Model for Building School–Family–Community Partnerships: Principles and Process. *Journal of counseling and development*, 90, 408 -420.

Brice, P. J., Strauss, G. (2016). Deaf adolescents in a hearing world: a review of factors affecting psychosocial adaptation. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics*, 7, 67–76.

Brobst, J. B., Clopton, J. R., Hendrick, S. S. (2009). Parenting children with autism spectrum disorders: The couple's relationship. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 24(1), 38-49.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723 – 742.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. U *Internationl Encyclopedia of Education 3*, 2. izdanje, (str. 37-43). Oxford: Elsevier.

Bronfenbrenner, U. (2004). Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development. Thousand Oaks, California: Sage Publications

Bronfenbrenner, U., Morris, P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. U R. M. Lerner, W. Damon (ur*) Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*, (str. 793–828). New Jersey: John Wiley and Sons Inc.

Brooks, S. (2004). *Establishing Successful and Healthy Teacher and Parent Relationships In Waldorf Schools*. (Doktorska disertacija, Antioch New England Graduate School, New

Hampshire) http://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/MASTERbrooks.pdf, (Pristupljeno:11.1.2018.)

Brown, R.I., MacAdam–Crisp, J.,Wang, M., Iarocci, G.(2006). Family Quality of Life When There Is a Child With a Developmental Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. 3 (4) 238–245.

Brunner, J. (2000). *Kultura i obrazovanje*. Zagreb: Educa.

Bryk, A.S., Schneider, B. (2003). Trust in Schools: A Core Resource for School Reform. *Educational Leadership*, 60, (6), 40 -45.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Kultura škole i odgoj za poduzetništvo. U: N.; Hrvatć, A.Klapan, (ur.): *Pedagogija i kultura*, sv. 1. (str.123 – 133). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1 - 2), 43 – 57.

Buljubašić-Kuzmanović, V.(2015). Škola kao kuća radosti. *Školski vjesnik*, 64 (52), 191- 208.

Bush, G., Peterson K. (2013). Parent-Child Relationships in Diverse Contexts. U : G. Bush, K. Peterson (ur.) *Handbook of marriage and the family* (str 275-302), New York: Springer Science+Business Media. https://www.researchgate.net/publication/262566762_Parent-Child_Relationships_in_Diverse_Contexts (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Caro, D.H. (2011). Parent-child communication and academic performance- Associations at the within- and between-country level. *Journal for Educational Research Online 3* (2), 15–37. https://www.pedocs.de/volltexte/2012/5622/pdf/JERO_2011_2_Caro_Parent_child_communication_D_A.pdf (Pristupljeno: 20.3.2020.)

Castañeda, Y.S., Cheng-Patel, C.S., Leske, D.A., Wernimont, S. M., Hatt, S.R., Liebermann, L., Birch, E.E., Holmes,J.M. (2016). Quality of life and functional vision concerns of children with cataracts and their parents. Eye; *The Scientific Journal of the Royal College of Ophthalmologists*, 30(9), 1251–1259.

Castro, D.C., Bryant, D.M., Peisner-Feinberg, E.S., Skinner, M.L. (2004). Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly* 19, 413–430.

Chadhal, R. K., Subramanian, A. (2011). The effect of visual impairment on quality of life of children aged 3–16 years. *British Journal of Ophthalmology*, 95, 642-645. https://bjo.bmj.com/content/95/5/642.info#article-bottom (Pristupljeno: 25.2.2020.)

Charbonneau, É., Van Ryzin, G. G. (2012). Performance Measures and Parental Satisfaction With New York City Schools. *The American Review of Public Administration*, 42(1), 54–65.

Chee, A, Keong Chua, A.C. (2015). A Triple-E Framework on Parental Involvement of Children with Autism Spectrum Disorder in Early Intervention. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2 (9), 579-586. https://www.researchgate.net/publication/283150879_A_Triple-E_Framework_on_Parental_Involvement_of_Children_with_Autism_Spectrum_Disorder_in_Early_Intervention (Pristupljeno: 24.3.2020.)

Cheng, Peterson (2017). *How satisfied are parents with their children's schools?* https://www.educationnext.org/files/ednext_xvii_2_cheng_peterson.pdf (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Choi, P., Henshaw, C., Baker, S., Tree, J. (2005). Supermum, superwife, supereverything: performing femininity in the transition to motherhood. *Journal of reproductive and infant psychology*, 23 (2), 167–180. https://www.academia.edu/19403178/Supermum_superwife_supereverything_performing_femininity_in_the_transition_to_motherhood (Pristupljeno: 24.3.2020.)

Christianakis, M. (2011). Parents as "Help Labor", *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 157 - 178. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ960623.pdf (Pristupljeno: 26.7.2017.)

Cluley, V. (2018). From "Learning disability to intellectual disability"—Perceptions of the increasing use of the term "intellectual disability" in learning disability policy, research and practice. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46, (1), 24-32

Cole, B. (2007). Mothers, gender and inclusion in the context of home-school relations. *Support for Learning*, 22 (4), 165-173.

Coleman, J.S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital, *The American Journal of Sociology*, 94, S95-S120 http://www.jstor.org/stable/2780243 (9.12.2018).

Coleman, P.K., Karraker, H.K. (1997). Self-Efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental review*, 18, 47–85.

Coleman, P. K., i Karraker, K. H. (2003). Maternal self-effcacy beliefs, competence inparenting, and toddlers' behavior and developmental status. *Infant Mental Health Journal*, 24, 126–146.

Crozier, G. (2001). Excluded Parents: The deracialisation of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), 329-341.

Cuvaj, A. (1910 – 1913). *Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas*. Zagreb: Trošak i naklada Kr. hrv.-slav.-dalm. zem. vlade, Odjela za bogoštovlje i nastavu.

Cvitković, D., Žic Ralić, A., Wagner Jakab, A. (2013). Vrijednosti, interakcija sa zajednicom i kvaliteta života obitelji djece s teškoćama u razvoju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2013*, 49, Supplement, 10-22.

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10, (1), 45-68.

Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.

Daniel, G. (2015). Patterns of parent involvement: A longitudinal analysis of family–school partnerships in the early years of school in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40 (1), 119-128.

Darsch, D., Miao, Y., Shippen, P. (2004). A Model for Involving Parents of Children with Learning and Behavior Problems in the Schools. *Preventing School Failure*, 48, (3), 24-35.

Dauber, H. (1987) Radikalna kritika škole kao teorija škole? Perspektive kulturalne revolucije kod Freirea i Illicha. U: Klaus-Jürgen Tillmann (ur.) *Teorije škole* (str. 123–135). Zagreb: Educa.

de Boer, A.A., Munde, V.S. (2014). Parental Attitudes Toward the Inclusion of Children With Profound Intellectual and Multiple Disabilities in General Primary Education in the Netherlands. *The Journal of Special Education*, 49(3), 1–9.

Deimann, P., Kastner-Koller, U. (2011). Maternal evaluations of young children'sdevelopmental status: A comparison of clinic- and non-clinic-groups. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 53(2), 214-227.

Dellard, T. J. (2013). *Pre-Service Teachers' Perceptions and Experiences of Family Engagement: A Phenomenological Investigation*. (Doktorska disertacija, University of Tennessee, SAD). https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2416/ (Pristupljeno:1.3.2020.)

Desforges, C., Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A review of literature, London: DfES Publications. https://www.nationalnumeracy.org.uk/sites/default/files/the_impact_of_parental_involvement.pdf (Pristupljeno:1.3.2020.)

Dessemontet, R.S., Bless, G., Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579-587.

DiMaggio, P., (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review*, 47 (2), 189-201. https://www.academia.edu/1061747/Cultural_capital_and_school_success_The_impact_of_status_culture_participation_on_the_grades_of_US_high_school_students (Pristupljeno:1.3.2020.)

Dobrotić, I., Pećnik, N., Baran, J. (2015). Potrebe roditelja i pružanje usluga roditeljima koji podižu djecu u otežanim okolnostima. Zagreb: Udruga Roditelji u akciji – RODA.

DosReis, S., Barksdale, C., Sherman, A., Maloney, K., Charach, A. (2010). Stigmatizing experiences of parents of children with a new diagnosis of ADHD. *Psychiatric Services*, 61 (8), 811-816.

Dragojević, D., Šenjug Užarević, V., Wagner Jakab, A. (2017). Učenici s teškoćama u školi. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 13(50), 54 – 65.

DSM - 5 (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne bolesti*. Američka psihijatrijska udruga. Ur. hrvatskog izdanja: V. Jukić, G. Arbanas. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Eccles, J.S., Harold, R. (1993). Parent-School Involvement during the Early Adolescent Years. *Teachers Collage Record*, 94 (3), 568 – 587.

Edukacijsko rehabilitacijski fakultet [ERF] (2016). Socijalna inkluzija i dobrobit obitelji djece s teškoćama. Izvješće transnacionalnog istraživanja. Project no. 2016-1-RO01-KA204-024504 *Building Bridges: Promoting Social Inclusion and Wellbeing for Families of Children with Special Needs*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet.

Edwards, C.P., Shizu Kutaka, T. (2015). Diverse Perspectives of Parents, Diverse Concepts of Parent Involvement and Participation: What Can They Suggest to Researchers?, Faculty Publications, *Department of Child, Youth, and Family Studies*. 119. http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/119 (Pristupljeno:30.3.2020.)

Ellis, M., Lock, G., Lummis, G. (2015). Parent-Teacher Interactions: Engaging with Parents and Carers, *Australian Journal of Teacher Education*, 40(5), 160-174.

Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability: Social and economic situation, mental health status, and the self-assessed social and psychological impact of the child's difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 385-399. https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00498.x (Pristupljeno:25.3.2020)

Emerson, L., Fear. J., Fox, S., Sanders, E. (2012). *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family-School and Community Partnerships Bureau: Canberra. https://www.aracy.org.au/publications-resources/command/download_file/id/7/filename/Parental_engagement_in_learning_and_sch

ooling_Lessons_from_research_BUREAU_ARACY_August_2012.pdf (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Epstein, J. (1992). TIPS: Teachers Involve Parents in Schoolwork. Language Arts and Science/Health. Interactive Homework in the Middle Grades. *Manual for Teachers*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355032.pdf (Pristupljeno:18.8.2019.)

Epstein, J. L. (2011). School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. New York: Westview Press.

Epstein, J. L., Dauber, S.L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 289 – 305. https://doi.org/10.1086/461656 (Pristupljeno: 1.3.2020.)

Epstein, J. L., Sanders, M.G. (1998). *School-Family-Community Partnerships in Middle and High Schools: From Theory to Practice*. Baltimore MD: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Clark, L.A. (1999). *Preparing Educators for School-Family-Community Partnerships*. Results of a National Survey of Colleges and Universities. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR) Report No. 34. Johns Hopkins University, Howard University.

Epstein, J. L., Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. U: M. T. Hallinan (Ur.), *Handbook of the sociology of education* (str. 285-306). New York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Epstein, J. L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., Van Voorhis, F.L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Second Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc. https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf (Pristupljeno: 29.2.2020)

Epstein, J. L., Salinas K.C. (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational leadership* 61(8), 12-18.

Epstein, J. L., Sheldon, S.B. (2006). Moving Forward: Ideas for Research on School, Family, and Community Partnerships U: C. F. Conrad, , R. Serlin, (ur.): *Handbook for research in*

education: Engaging ideas and enriching inquiry (str.117-138). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Every Child Matters. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/257876/change-for-children.pdf (Pristupljeno 29.2.2020)

Every Student Succeeds Act. https://www.ed.gov/essa?src=rn (Pristupljeno. 7.9.2019.)

Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M. A., Childs, S. (2004). Multiple Dimensions of Family Involvement and Their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-Income Children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.

Favazza, P.C., Phillipsen, L., Kumar, P. (2000). Measuring and Promoting Acceptance of Young Children With Disabilities. *Exeptional children*, 66(4), 491 – 508.

Ferguson, C. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture – A Review of Current Literature*. Austin: National Centre for Family and Community Connections with Schools.

Fingerle, K. (1987). Strukturalno-funkcionalno teorije škole: od Parsonsa do Fenda. U: Klaus-Jürgen Tillmann (ur.) *Teorije škole* (str. 59 -78). Zagreb: Educa.

Ferlazzo, L. (2011). Involvement or Engagement?, *Educational Leadership*, 68, (8), 10 – 14.

Folorunso, E .E., Paul Dan, A. (2017). Satisfaction. https://www.researchgate.net/publication/320045022_SATISFACTION

Friedman, B.A., Bobrowski, P. E., Geraci, J. (2006). Parents' school satisfaction: ethnic similarities and differences. *Journal of Educational Administration*, 44 (5), 471-486.

Friedman, B.A., Bobrowski, P. E., Markow, D. (2006). Predictors of parents' satisfaction with their children's school. *Journal of EducationalAdministration*, 45, (3), 278-288.

Fulgosi-Masnjak, R., Gustović Ercegovac, A. i Igrić, LJ. (1998). Povezanost između nekih dimenzija percepcije vlastite kompetencije i trajnog stresa niskog intenziteta kod roditelja djece usporenog kognitivnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 34 (1), 47-60.

García, R., Jara, P., Sánchez, D. (2011). School context: family satisfaction and Social competence of children with Attention deficit hyperactivity disorder "ADHD". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 544 – 551.

Gasteiger-Klicpera, B, Klicpera, C., Gebhardt, M., Schwab, S. (2013). Attitudes and Experiences of Parents Regarding Inclusive and Special School Education for Children with Learning and Intellectual Disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 663-681.

Gindis, B. (1995). The social/cultural implication of disability: Vygotsky's paradigm for special education. *Educational Psychologist*, 30(2), 77-81.

Glover, D. Coleman, M.(2005). School culture, climate and ethos: Interchangeable or distinctive concepts? *Journal of In-service Education*, 31(2),251-272 .

Goldman, S. E., Burke, M. M. (2017). The Effectiveness of Interventions to Increase Parent Involvement in Special Education: A Systematic Literature Review and Meta-Analysis. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 25(2): 97-115.

Goodall, J., Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: a continuum. *Educational Review*, 66(4), 399-410

Gordon, I.J. (1968). *Parent involvement in compensatory education*. Champaign, Illinois: University of Illinois Press.

Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover-Dempsey, K.V., Sandler, H.M. (2007). Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 532–544.

Griffith, J. (1997). Linkages of School Structural and Socioenvironmental Characteristics to Parental Satisfaction With Public Education and Student Academic Achievement. *Journal of Applied Social Psychology*. 27(2), 95-186.

Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C.O., Apostoleris,N. H. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology* (89) 3, 538-548.

Grolnick, W.S., Ryan, R.M., Deci, E.L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Grolnick, W., Slowiaczek, M. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.

Gudmundsonn, G., Mikiewicz, P. (2011). Introduction – The concept of social capital and its possible usage in a comparative study that aims at informing educational reforms. U: P. Mikiewicz (ur.) Social capital and education: Comparative research between Poland and Iceland. Final report. http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/Upload/Social_Capital_and_education._Comprarative_research_between_Poland_and_Iceland.pdf (9. 12. 2018.)

Gunderson, E. A., Ramirez, G., Levine, S. C., Beilock, S. L. (2012). The Role of parents and teachers in the development of gender related math attitudes. *Sex Roles*, 66, 153–166.

Guralnick, M.J. (2005). Early Intervention for Children with Intellectual Disabilities: Current Knowledge and Future Prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 313–324.

Ha J.H., Hong J., Seltzer M.M., Greenberg J.S. (2008). Age and gender differences in the well-being of midlife and aging parents with children with mental health or developmental problems: Report of a National Study. *Journal of Health Social Behavior*, 49:301–16. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2836839/

Habib, M. (2000). The neurological basis od developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.

Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., i Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. izdanje). Upper saddle River, New Jersey: Pearson Education International.

Handler, S. M., Fierson, W. M.(2011). Learning Disabilities, Dyslexia, and Vision. *Pediatrics* 127, 818-56.

Harris, A.L., Robinson, K. (2016). A New Framework for Understanding Parental Involvement: Setting the Stage for Academic Success. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2 (5), 186-201.

Hiatt-Michael, D. (2001). Preparing Teachers to Work with Parents. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460123.pdf

Hiatt Michael, D. (2006). Reflections and Directions on Research Related to Family-Community Involvement in Schooling. *The School Community Journal*, 16,(1), 7-30. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794802.pdf (Pristupljeno:25.3.2020.)

Hebel, O., Persitz, S. (2014). Parental involvement in the individual educational program for Israeli students with disabilities. *International journal of special education*, 29(3), 58 – 68.

Heiman, T. (2002) Parents of Children with Disabilities: Resilience, Coping, and Future Expectations. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14, 159-171.

http://dx.doi.org/10.1023/A:1015219514621 (Pristupljeno. 17.3.2019.)

Heiman, T., Berger, O. (2007). Parents of children with Asperger syndrome or with learning disabilities: Family environment and social support. *Research in Developmental Disabilities*, 29(4), 289-300. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17604952 (Pristupljeno. 17.3.2019.)

Hemmerechts, K., Agirdag, O., & Kavadias, D. (2017). The relationship between parental

literacy involvement, socio-economic status and reading literacy. *Educational Review*, 69(1), 85-101.

Henderson, A. T., Mapp K. L. (2002). *A New Wave of Evidence–The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with School.

Holcomb-McCoy, C, Bryan, J. (2010). Advocacy and Empowerment in Parent Consultation: Implications for Theory and Practice. *Journal of counseling and development*, 88, 259 -268.

Holmbeck, G.N., Johnson, S.Z., Wills, K.E., McKernon, W., Rose,B., Erklin, S., Kemper, T. (2002). Observed and Perceived Parental Overprotection in Relation to Psychosocial

Adjustment in Preadolescents With a Physical Disability: The Mediational Role of Behavioral Autonomy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(1), 96 – 110.

Hoover-Dempsey, K. V. Sandler, H. M. (1995). Parental Ivolvement in Childrens Education: Why does it make a difference? *Teachers College Records*. 97(2), 311 -331 https://www.academia.edu/1338702/Parental_involvement_in_childrens_education_Why_does_it_make_a_difference Pristupljeno: (28.3.2020.)

Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H.M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. https://doi.org/10.3102/00346543067001003 (Pristupljeno:29.2.2020.)

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

Hoover-Dempsey, K. V. Sandler, H. M. (2005). Final Performance Report for OERI Grant # R305T010673: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Presented to Project Monitor, Institute of Education Sciences, U. S. Department of Education, file:///E:/The%20Social%20Context%20of%20Parental%20Involvement%20A%20Path%20to%20Enhanced%20Achievement.pdf (Pristupljeno: 4.2.2018.)

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J.M. T., Sandler H. M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A. S., Closson, K. (2005). Why do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal* ,106 (2), 105-130

Hoy, W.K., Tschannen-Moran, M.(1999). Five faces of trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools. *Journal of School Leadership*, 9, (3), 184 – 208

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Continuum

Hornby, G. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52; http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2010.488049 (Pristupljeno: 25.7.2017.)

Hornby, G., Evans, W. H. (2013). Including students with significant social, emotional and behavioural difficulties in mainstream school settings. U: P. Garner, J. Kauffman and J. Elliott

(ur), *The SAGE Handbook of Emotional and Behavioral Difficulties (Second Edition)*, (str. 335-347), London: Sage.

Hornby, G., Witte, C. (2010). Parent Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling*, 6(1), 27-38. https://www.researchgate.net/publication/273113227_Including_students_with_significant_social_emotional_and_behavioral_difficulties_in_mainstream_school_settings (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Hrvatić, N., Sablić, M.(2009). Kultura kao polazište u izradi nacionalnog kurikuluma.U: Lj. Subotić, I. Živančević-Sekeruš (ur.) *Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum "Susret kultura" 1.12.2009.*, (str. 237-245). Novi Sad, Srbija.

Ignjatović, S., Tomanović, S. (2011). Socijalni kapital i prostor. *Sociologija i prostor*, 191 (3): 269–286

Igrić, Lj. (2004). Društveni kontekst, posebne potrebe/invaliditet/teškoće u razvoju i edukacijsko uključivanje*, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 40 (2), 151-164.

Igrić, Lj. (2015). *Osnove edukacijskog uključivanja*. Zagreb: Školska knjiga.

Igrić, LJ., Cvitković, D. Wagner Jakab, A. (2009). Djeca s teškoćama učenja u interaktivnom sustavu obitelj-škola-vršnjaci. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(1), 31-38.

Ingram, M., Wolfe, R, Lieberman, J.M. (2007). The Role of Parents in High-Achieving Schools Serving Low-Income, At-Risk Populations. *Education and Urban Society*, 39(4), 479-497.

Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2002). Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: L. Kiš-Glavaš, R. Fulgosi-Masnjak,(ur.) *Do prihvaćanja zajedno:Integracija djece s posebnim potrebama-priručnik za učitelje* (str. 132-180). Zagreb: Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama-IDEM.

Ivančić, Đ, Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49 (2), 139-157.

Ivšac Pavliša, J. (2010). Atipični komunikacijski razvoj i socioadaptivno funkcioniranje u ranoj dobi. *Društvena istraživanja*, 19 (1-2), 279-303.

Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., Fendrich, M.(1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.

Jackson, J.B., Steward, S.R., Roper, S.O., Muruthi, B.A. (2018). Support Group Value and Design for Parents of Children with Severe or Profound Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://www.jssa.org/wp-content/uploads/2019/11/Support-Group-Value-Design-Journal-of-Autism-Developmental-Disorders-2018.pdf (Pristupljeno 20.4.2020).

Jakopec, P. (2014). Promišljanje odgoja u Johna Lockea. *Obnovljeni život*, 69 (4), 509–521.

Janković, J., Laklija, M. (2011). Povezanost ranih roditeljskih poruka i nepoželjnih oblika ponašanja djece osnovnoškolske dobi. *Kriminologija i socijalna integracija*. 19, (2), 1-122.

Jeyens, W.H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. (Pristupljeno: 21.2.2021).

Johnsen A.A., Bele, I. V. (2013). Parents of students who struggle in school: are they satisfied with their children's education and their own involvement? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15, (2), 89 – 107. http://dx.doi.org/10.1080/15017419.2012.676564 (Pristupljeno: 6.1.2019.)

Johnson, L. (2015). Rethinking Parental Involvement: A Critical Review of the Literature. Urban Education Research and Policy Annuals License, 3(1), 77-90.

Johnson, J. H., Reader, S. K. (2002). Assessing stress in families of children with ADHD: Preliminary development of the disruptive behavior stress inventory (DBSI). *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 9 (1), 51-62.

Johnson, G.M., Puplampu, K.P. (2008). Internet use during childhood and the ecological technosubsystem. *Canadian Journal of Learning and Technology / Larevue canadienne de l'apprentissage et de latechnologie*, 34(1), 1-12.

Johnson, B.D., Horne, M., Berdahl, L.D., Richter, E.A. (2014). A Parenting Competency Model. *Parenting*, 14(2), 92-120.

Joshi, P. (2014). Continuing to exercise choice after selecting a school: Insights into parent-decision making in local education markets in Nepal. *International Journal of Educational Development*, 37, 57-67.

Jull, J. (2013). *Škola u infarktnom stanju*. Zagreb: Znanje.

Jurčić, M. (2005). *Zadovoljstvo roditelja osnovnom školom i njihova spremnost za suradnju* (doktorska disertacija). Zagreb, Filozofski fakultet.

Jurčić, M. (2009). Spremnost roditelja za sudjelovanje u razrednim i školskim aktivnostima. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 139-149.

Juretić, Z., Bujas Petković, Z., Ercegović, N. (2011). Poremećaj pozornosti/hiperkinetski poremećaj u djece i mladeži. *Paediatria Croatica*, 55, 61-67.

Jurić, V. (1995). Zadovoljstvo obitelji školom. *Društvena istraživanja*, 18/19 (4–5), 641 -655.

Jurić, V. (1999). Razvojni smjer školskih teorija. U A. Mijatović (ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (str. 245 – 263). Zagreb: HPKZ.

Jurin, M., Sekušak Galešev, S. (2008). Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD)-multimodalni pristup. *Paediatria Croatica*, 52 (3), 195-201.

Kaczan, R., Rycielski, P, Wasilewska, O. (2014). Parental satisfaction with school – determining factors, *Edukacija*, 6 (131), 39-52.

Kaffemaniene, I. (2000). The emotional development of visually impaired children. ICEVI European Conference „Visions and strategies for the new century“ Proceedings, Cracow, Poland, 9 -13 July 2000. *International Council for Education of People with Visual Impairment*. www.icevi-europe.org/cracow2000/proceedings/chap06.html#9

Karila, K., Alasuutari, M. (2012). Drawing Partnership on Paper: How do the Forms for Individual Educational Plans Frame Parent-Teacher Relationship? *International Journal about Parents in Education*, 6(1), 14 – 26.

Karin, Ž. (2016). Školovanje djece s teškoćama. Medicina familiaris Croatica : Journal of the Croatian Association of Family medicine, 24 (2), 96-100.

Katz, H., Buzukashvili, T., Feingold, L. (2012). Homework Stress: Construct Validation of a Measure. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 405–421.

Katz, H., Strier, M. (2015). Trust and Parents' Involvement in Schools of Choice. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(3) , 1 – 17.

Keresteš, G. (2006). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42(1), 3-15.

Keyes, C.R. (2000). Parent-Teacher Partnership: A Theoretical Approach for Teachers. U: D. Rothenberg (Ur.) *Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education, Dissemination of Information*. Proceedings of the Lilian Katz Symposium 5.-7.11.2000. Champaign: University of Illinois at Urbana-Champaign. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470883.pdf (Pristupljeno: 29.2.2020.)

Kiš-Glavaš, L. (2012). Studenti s invaliditetom u sustavu visokog obrazovanja u Republici Hrvatskoj. U: L., Kiš-Glavaš, (ur.), *Studenti s invaliditetom*. Opće smjernice. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 37-69.

Kiš-Glavaš, L., Ljubić, M., Jelić, S. (2003). Stavovi ravnatelja srednjih škola prema edukacijskoj integraciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39 (2), 137-146.

Klarin, M. (2006). Razvoj djece u socijalnom kontekstu – roditelji, vršnjaci, učitelji. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Klarin, M., Đerđa, V. (2014). Roditeljsko ponašanje i problemi u ponašanju kod adolescenata. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (2), 243 -262.

Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (2), 123 -140.

Koller-Trbović, N., Žižak, A., Jeđud Borić, I. (2011). *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Zagreb: Povjerenstvo

za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvtaske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti RH.

Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2012). Problemi u ponašanju djece i mladih i odgovori društva: višestruke perspektive. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20 (1), 1-132.

Koludrović, M., Randić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 65 – 79.

Komensky, J.A. (1900). *Velika didaktika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (NN 6/2007)

Kosić, A. (2009). Roditelji i nastavnici - partneri u unapređivanju odgojno – obrazovnog procesa u osnovnoj školi. *Život i škola*, 22, 227-234.

Koster, M., Pijl, S. J. Nakken H., Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59–75.

Koth, C.W., Bradshaw, C., Leaf, P.(2008). A Multilevel Study of Predictors of Student Perceptions of School Climate: The Effect of Classroom-Level Factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. https://www.researchgate.net/publication/232489518_A_Multilevel_Study_of_Predictors_of_Student_Perceptions_of_School_Climate_The_Effect_of_Classroom-Level_Factors (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Kovač Cerović, T. Vizek Vidović, V., Powell, S. (2010). Upravljanje školom i socijalna inkluzija: Uključenost roditelja – Komparativno istraživanje stavova roditelja Jugoistočne Evrope. Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Education, Center for Educational Policy Studies.

Kovač Misura, A., Memišević, H. (2017). Quality of Life of Parents of Children with Intellectual Disabilities in Croatia. *Journal of Educational and Social Research*, 7(2), 43 – 48.

Kovčo Vukadin. I., Novak, M., Križan, H. (2016). Zadovoljstvo životom: individualna i obiteljska perspektiva. *Kriminologija i socijalna integracija*, 24 (1), 84-115.

Kranjčec Milnarić, J., Žic Ralić, A., Lisak, N. (2016). Promišljnje učitelja o izazovima i barijerama inkluzije učenika s poteškoćama u razvoju. *Školski vjesnik*, 65, 233-247.

Kušević, B. (2009). Licencija za roditeljstvo – buduća realnost ili utopijska projekcija? *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 191 – 202.

Kušević, B. (2011). Socijalna konstrukcija roditeljstva – implikacije za obiteljsku pedagogiju. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 297 – 309.

Kušević, B. (2013). Odgojne implikacije odgođenoga roditeljstva. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 81 – 101.

Kušević, B. (2016). Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 25 (2), 179-198.

Lake, J. F., Billingsley, B. S. (2000). An Analysis of Factors That Contribute to Parent-School Conflict in Special Education. *Remedial and Special Education*, 21(4), 240-251.

Lamport, M.A., Graves, L., Ward, A. (2012). Special Needs Students in Inclusive Classrooms: The Impact of Social Interaction on Educational Outcomes for Learners with Emotional and Behavioral Disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(5), 54-69.

Langher, V., Riccia, M. E., Reversib, S., Citarellia, G.(2010). Disabled students and the quality of relationships within the class. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 2295–2299. https://www.researchgate.net/publication/271889602_Disabled_students_and_the_quality_of_relationships_within_the_class (Pristupljeno:25.3.2020.)

Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childbearing in black families and white femiles. American Sociological Review, 67 (5), 747-776.

http://www.twotowns.org/Lareau.pdf (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Lazar, A., Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. The Clearing House DOI: 10.1080/00098659909599393 file:///C:/Users/vlatka/Downloads/How_to_Overcome_Obstacles_to_Parent-Teacher_Partne.pdf (Pristupljeno: 5.3.2020.)

Lebowitz, M.S., Rosenthal, J.E., Ahn, W. (2012). Effects of Biological Versus Psychosocial Explanations on Stigmatization of Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*. https://ahnthinkinglab.yale.edu/sites/default/files/files/Papers/2012-1.pdf (Pristupljeno: 2.8.2019.)

Leithwood, K., McElheron-Hopkins, C. (2004). Parents' Participation in School Improvement Processes. *Final Report of the Parent Participation in School Improvement Planning Project*. Ontario: Canadian Education Association. https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/cea-2004-parents-participation.pdfn (Pristupljeno: 25.3.2020)

Lenček, M. (2012). Procjena disleksije u hrvatskome: neke značajke čitanja i pisanja odraslih, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 48(1), 11-26.

Lenček, M., Blaži, D., Ivšac J. (2007). Specifične teškoće učenja: Osvrt na probleme u jeziku, čitanju i pisanju. *Magistra Iadertina*, 2(2) str. 107-121.

Lenček, M., Usorac, M., Ivšac Pavliša, J. (2017). Specifične teškoće učenja i cerebelarna teorija - uvid u zadatke ravnoteže i motorike. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53(1), 101-114.

Lee, F. MY, Tsang, J.FK, Chui, M.MY (2014). The needs of parents of children with visual impairment studying in mainstream schools in Hong Kong. *Hong Kong Medical Journal*, 20(5),413–20.

Levandovski, D. (1972). Itard i Seguin, pioniri u proučavanju mentalne retardacije. *Defektologija*, 8(2), 16-22.

Levandovski, D. (1985). Uloga odgajatelja, defektologa i članova stručnog tima u provođenju programa rada s djecom s teškoćama u razvoju. U: Levandovski, D. (ur.): Djeca s teškoćama u razvoju u programima društvene brige o djeci predškolskog uzrasta (str. 5-17). Zagreb: Savez društva defektologa Hrvatske, USZ društvene brige o djeci predškolskog uzrasta grada Zagreba.

Lindblad, I., Svensson, L., Landgren, M., Nasic, S., Tideman, E., Gillberg, C., Fernell, E. (2013). Mild intellectual disability and ADHD–adaptive abilities. *Acta Paediatrica*, 102(10), 1-5.

Lindsay, G., Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children withspecific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 583- 601.

Livazović, G. (2015). Socijalne i pedagoške odrednice partnerstva u odgoju i obrazovanju. U: Buljubašić-Kuzmanović, V., Simel, S., Gazibara S., Rengel K.(ur.) *Partnerstvo u odgoju i obrazovanju* (str. 13-14), Filozofski fakultet Osijek.

Livazović, G., Alispahić, D. Terović, E. (2015). *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi*. Sarajevo: Udruženje DUGA. https://bib.irb.hr/datoteka/756708.INKLUZIVNI_ODGOJ_I_OBRAZOVANJE_DUGA_2015.pdf (Pristupljeno: 25.2.2020.)

Locke, J. Y. (2014). *Too much of a good thing?: An investigation into overparenting.* Doktorski rad. Queensland: Queensland University of Technology.

Loe, T. (2000). Working with Parents and Relatives. ICEVI European Conference „Visions and strategies for the new century“ Proceedings, Cracow, Poland, 9 -13 July 2000. *International Council for Education of People with Visual Impairment*, www.icevi-europe.org/cracow2000/proceedings/chap10.html#1 (Pristupljeno: 22.11.2018.)

Lumby, J. (2007). *Parent voice: knowledge, values and viewpoint*. Improving Schools © SAGE Publications, 10(3), 220 – 232, https://library.parenthelp.eu/wp-content/uploads/2018/05/1365480207077842.pdf (Pristupljeno: 22.11.2018.)

Lumby, J., Morrison, M. (2006). Partnership, conflict and gaming. *Journal of Education Policy*, 21(3), 323-341.

Lunenburg, F.C. (2011). The Comer School Development Program: Improving Education for Low-Income Students. *National Forum of Multicultural Issues Journal*, 8, (1), 1-14.

Lupón, M., Armayones, M., Cardonab,G.(2018). Quality of life among parents of children with visual impairment: A literature review. *Research in Developmental Disabilities*, 83, 120–13.

Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb: Mali profesor.

Ljubetić, M. (2011). *Partnerstvo obitelji, vrtića i škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Ljubetić, M., Kostović-Vranješ, V. (2008). Pedagoška (ne)kompetencija učitelj/ica za učiteljsku ulogu. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 209 – 230.

Ljubetić, M., Zadro, M. (2009). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik*, 58 (1), 33-48.

Ljubešić, M. (2013). Roditelji djece s teškoćama u razvoju i usluge za podršku roditeljstvu. U: Pećnik, N. (ur.) *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj* (str. 205-212). Zagreb, Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

MacNeil, A.J., Prater, D. L., Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education Theory and Practice*, 12, (1), 73–84.

Mahn, H, John-Steiner, V. (2012). Vygotsky and Sociocultural Approaches to Teaching and Learning. *Educational Psychology* 7,

Maleš, D. (1996). Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 5 (1), 75 – 88.

Maleš, D., Kušević B. (2011). Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U: D. Maleš, (Ur.) *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 41-66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu - Zavod za pedagogiju.

Manzon, M., Miller, R., Hong, H., Khong, L. (2015). *Parent Engagement in Education*. Singapore: National Institute of Education.

Maričić, J., Šakić, V., Franc, R. (2009). Roditeljsko zadovoljstvo školom i stav prema promjenama u školstvu: uloga roditeljskih ulaganja i očekivanih posljedica promjena. *Društvena istraživanja*, 4-5(102 – 103), 625-648.

Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 63 (4), 627 – 652.

Martinac Dorčić, T. (2008). Razlike između majki i očeva djece s cerebralnom paralizom u rizičnim i zaštitnim faktorima te prilagodbi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44 (2), 63-78.

Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja - Časopis za opća društvena pitanja*, 19 (108-109), 643-667.

Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: Tipex.

McCormick, M.P., Cappella, E., O'Connor, E.E., McClowry, S. G. (2014). Parent Involvement, Emotional Support, and Behavior Problems: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 114, (2), 277-300.

McClure, E. R., Guernsey, L., Clements, D. H., Bales, S. N., Nichols, J., Kendall-Taylor, N., Levine, M. H. (2017). *STEM starts early: Grounding science, technology, engineering, and math education in early childhood*. New York: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.

McKenna, M.K., Millen, J. (2013). Look! Listen! Learn! Parent narratives and

grounded theory models of parent voice, presence, and engagement in K-12 education. *The*

School Community Journal, 23(1), 9-48. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1004331.pdf (Pristupljeno: 30.3.2020.)

McLaren, P. (2003). Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education. Boston: Allyn & Bacon.

Memišević, H., Ibralić Bišćević, I. (2016). Lav Semenovič Vigotski- utemeljitelj specijalne edukacije; Lev Vygotsky- the founder of special education. *Naša škola* (76), 87-93.

Mihanović, V., Vukmanović, B. (2016). Utjecaj obiteljskog i školskog okruženja na djecu s teškoćama u razvoju U: A. Dulčić, (ur.) *Translacijski pristup u dijagnostici i rehabilitaciji*

slušanja i govora : 55 godina SUVAG-a: knjiga sažetaka (str. 78-79). Zagreb: Poliklinika SUVAG

Mijatović, A. (1999). Razvoj suvremenih pedagoških ideja. U: A.: Mijatović, (Ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (str. 41-77). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Mijatović, A., Maleš, D. (1999). Osnovica socijalne pedagogije. U: A.: Mijatović, (Ur.) *Osnove suvremene pedagogije* (str. 79-100). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

Mikiewicz, P. (2011). *Social capital and education: Comparative research between Poland and Iceland*. Final report. http://www.dsw.edu.pl/fileadmin/user_upload/Upload/Social_Capital_and_education._Comprarative_research_between_Poland_and_Iceland.pdf (9.12.2018.)

Miles-Bonart, S. (2002). *A look at variables affecting parent satisfaction with IEP meetings*. (Report No. NCRTL-RR-02-3). El Paso, TX: New Mexico State University. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463119.pdf (Pristupljeno 20.4.2020).

Mileta, V. (1995). Recenzija knjige Teorije škola urednika K.J.Tillmanna, Osvrti, prikazi,

Recenzije. *Politička misao*, 32(2), 207- 221.

Milić Babić, M. (2012). Obiteljska kohezivnost u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Nova prisutnost*, 10 (2), 207-224.

Milić Babić, M., Laklija, M. (2013). Strategije suočavanja roditelja djece s teškoćama u razvoju predškolske dobi. *Socijalna psihijatrija*, 41 (4), 215-225.

Milić Babić, M., Franc, I., Leutar, Z.(2013). Iskustva s ranom intervencijom roditelja djece s teškoćama u razvoju. *Ljetopis socijalnog rada*, 20 (3), 453-480.

Miljević-Riđički, R., Pahić, T., Vizek Vidović, V. (2011). Suradnja roditelja i škole u Hrvatskoj: sličnosti i razlike urbanih i ruralnih sredina. *Sociologija i prostor*, 49(2), 165-184.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (2015, NN 24/2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. https://narodne-

novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (Pristupljeno: 25.3.2020. 102/2018/NN 22/2020)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (2018). *Pravilnik o pomoćnicima u nastavi i stručnim komunikacijskim posrednicima*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_11_102_1992.html (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Mueller, A. K., Fuermaier, A. B. M., Koerts, J., Tucha, L. (2012). Stigma in attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 4 (3), 101-114.

Mugno, D., Ruta, L., D'Arrigo, V. G.,Mazzone, L. (2007). Impairment of quality

of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental

disorder. Health and Quality of Life Outcomes, 5(1), 1.

https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-22 (Pristupljeno 5.8.2019.)

Nacionalnoj strategiji za prava djece u RH za razdoblje od 2014 – 2020.Vlada Republike Hrvatske. Nacionalna strategija (Pristupljeno 1.4.2021)

Newman, L. (2005). *Parents' Satisfaction with Their Children's Schooling*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497545.pdf (29.2.2020).

No Child Left Behind (2001). https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/index.html Pristupljeno (29.2.2020)

Not, T. (2008). Mentalna retardacija: definicija, klasifikacija i suvremena podrška osobama s intelektualnim teškoćama. *Nova prisutnost* VI/3, 339-351.

Nunes, T., Pretzlik, U., Olsson J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International*, 3(3),123-136.

Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory (3rd ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill, Inc.

Núñez, J.C., Regueiro, B., Suárez,N., Piñeiro, I., Rodicio, M.L., Valle, A. (2019). Student Perception of Teacher and Parent Involvement in Homework and Student Engagement: The

Mediating Role of Motivation. *Frontiers in Psychology*, 1384 https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01384/full (Pristupljeno: 2.3.2020.)

Odom, S. L., Horner, R.H., Snell, M. E.,Blacher, J. (2007). The Construct of Developmental Disabilities. U: S.L. Odom, R.H. Horner, M.E. Snell, J.B. Blacher (ur.), *Handbook of developmental Disabilities* (str. 3-14), New York: Guildford Press.

Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 8; 7(1), 9–26.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). Synthesis report and Chapter 3 Croatia in Education Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR of Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia. https://www.oecd.org/countries/serbiaandmontenegropre-june2006/educationpoliciesforstudentsatriskandthosewithdisabilitiesinsoutheasterneuropebosniaherzegovinabulgariacroatiakosovofyrofmacedoniamoldovamontenegroromaniaandserbia.htm (Pristupljeno: 21.1.2019.)

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). *Schooling for Tomorrow Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). *Innovative Learning Environments (ILE) Inventory case study The Jenaplan School of Jena Germany (Thuringia).* http://www.oecd.org/education/ceri/DEU.THU.003.%20Finalwihcover.pdf (Pristupljeno: 29.2.2020.)

Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2018*). Results from PISA2018*. https://mk0pisancvvocpocw453.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2019/12/PISA2018_bilje%C5%A1ka-o-Hrvatskoj.pdf

(Pristupljeno 15.5.2020).

Okun, M.A., Braver, M.W., Weir, R. M. (1990). Grade Level Differences in School Satisfaction. *Social Indicators Research*, 22 (4), 419 – 427.

Opić, S., Kudek Mirošević, J. (2011). Tretiranje učenika s ADHD poremećajem u redovitim osnovnim školama. *Napredak*, 152 (1), 75 – 92.

Osmančević Katkić, L., Lang Morović, M., Kovačić, E. (2017). Parenting stress and a sense of competence in mothers of children with and without developmental disabilities. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 53, 63-76.

Padilla-Walker, D., Nelson, L.J.(2012). Black hawk down?: Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of adolescence*, 35(5), 1177 – 1190.

Pahić, T., Miljević-Riđički, R., Vizek Vidović, V.(2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, 12 (2), 329-346

Pang, S.K.N. (1992). *School Climate: A Discipline View*. Paper presented at the Regional Conference of the Commonwealth Council for Education Administration (17-21.8.1992.)

https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED354589.pdf (Pristupljeno: 13.7.2019.)

Park, S., Holloway, S. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental

Involvement in Adolescents' Education Withina Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, 1–15.

Park, S., Holloway, S. D. (2017). The Effects of School-Based Parental Involvement on Academic Achievement at the Child and Elementary School Level: A Longitudinal Study. Journal of Educational Research, 110(1), 1-16.

Park, S., Holloway, S. (2018). Parental Involvement in Adolescents' Education: An Examination of the Interplay Among School Factors, Parental Role Construction, and Family Income. *School Community Journal*, 28 (1), 9-36.

Pavalache-Iliea, M., Tirdia, F.A. (2015). Parental Involvement and Intrinsic Motivation with Primary School Students. *Social and Behavioral Sciences*,187, 607 – 612.

Pavičić, J. (2013). Suvremeni prozaik pred izazovom »smrti čitanja«. U M. Mičanović (ur): *Čitanje za školu i život*, IV. simpozij učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika. Zbornik radova, (str.6-12), Zagreb, AZOO.

Pavlin – Bernardić, N. (2010). Što su uzroci kulturalnih razlika u matematičkom postignuću? *Theorem*, 11(44), 5-9.

Pavlović Breneselović, D. (2013). Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. *Zbornik instituta za pedagogiju i andragogiju*, 1, 185-208.

Pavlović Breneselović, D. (2014). Partnerstvo sa porodicom: Tri paradigme, dva modela, jedna ili više stvarnosti. U: N.Matović, V.Spasenović, R.Antonijević (Ur.) *Identitet profesije pedagog u savremenom obrazovanju* (str. 111-116). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu i Institut za pedagogiju i andragogiju https://www.academia.edu/6326375/Partnerstvo_sa_porodicom_tri_paradigme_dva_modela_jedna_ili_vi%C5%A1e_stvarnosti (Pristupljeno: 14.10.2018.)

Pavlović, S., Šarić, M.(2012). Partnerstvo škole i roditelja – stvarnost ili iluzija inkluzivnog

Obrazovanja. Croatian Journal of Education, 14, 511-532.

Pavot, W., Diener, E. (2008) The Satisfaction With Life Scale and the

emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3(2), 137-152.

Pećnik, N. (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj. Zagreb: Ured UNICEF-a za Hrvatsku.*

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

Penezić, N. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*, 15 (4-5), 84-85.

Pereira, A., Moreira, T., Lopes, S., Nunes, A. R., Magalhães, P. Fuentes S. i sur. (2016). “My Child has Cerebral Palsy”. Parental Involvement and Children’s School Engagement. *Front Psychol*. 7: 1765. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5104752/ (Pristupljeno: 25.2.2020.)

Pernar, M. (2010). Roditeljstvo. *Medicina fluminensis*, 46(3), 255-260.

Perry, A. (2004). Model of stress in families of children with developmental disabilities: Clinical and research pplications. *Journal on developmental disabilities*, 11(1), 1-16.

Perry, A., Harris, K., Minnes, P. (2004). Family Environments and Family Harmony: An exploration across Severity, Age, and Type of DD, *Journal on developmental disabilities*, vol. 11, br.1, 17-30

Peters, M., Seeds, K., Goldstein, A., Coleman, N. (2008). Research Report DCSF-RR034. Parental Involvement in Children's Education 2007. *UK Department for Children, Schools and Families*. www.dcsf.gov.uk/research (31.12.2018.)

Peters, K., Jackson, D. (2009). Mothers’ experiences of parenting a child with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Advanced Nursing*, 65 (1), 62-71.

Pisula, E., Porębowicz-Dörsmann, A. (2017). Family functioning, parenting stress and quality of life in mothers and fathers of Polish children with high functioning autism or Asperger syndrome.

PloS one, 12 (10). e0186536. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5643111/ (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Piškur, B, Beurskens, A.J.H.M., Jongmans, M. J., Ketelaar, M., Norton, M., Frings, C., Hemmingsson, H., Smeets, R.J.E.M. (2012). *Parents' actions, challenges, and needs while enabling participation of children with a physical disability: a scoping review*. BMC Pediatrics, 12, 177.

Plowden, J.P. (1967). Children and their Primary Schools. *London: Her Majesty's Stationery Office.* http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/plowden1967-1.html (pristupljeo:25.3.2020.)

Polovina, N., Stanišić, J (2007). A study on family-school cooperation based on an analysis of school documentation. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39, (1), 115 – 133.

Poston, D., Turnbull, A., Park, J., Mannan, H., Marquis, J., Wang, M. (2003). Family Quality of Life: A Qualitative Inquiry. *Mental Retardation*, 41 (5), 313-328.

Puževski, V. (2002*). Škola otvorenih vrata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Radu, R. (2012). School-based parental involvement: acomparative assessment of predictors of satisfaction in South-East Europe. *Educational Studies*, 39(2), 167-182. http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2012.702891 (Pristupljeno: 6.1.2020).

Rafferty, Y., Boettcher, C., Griffin, K.W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion forpreschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of EarlyIntervention*, 24, 266–86.

Räty, H., Jaukka, P., Kasanen, K. (2004). Parents satisfaction with their child′s first year of school. *Social Psychology of Education*, 7(4), 463 – 475.

Räty, L. M.O., Kontu, E.K., Pirttimaa, R. A. (2016). Teaching Children with Intellectual Disabilities: Analysis of Research-Based Recommendations. Journal of Education and Learning; 5(2), 318 – 336.

Reed, K., Duncan, J.M., Lucier-Greer, M., Fixelle, C., Ferraro, A.J. (2016). Helicopter Parenting and Emerging Adult Self-Efficacy: Implications for Mental and Physical Health. *Journal of Child and Family Studies*. https://www.researchgate.net/publication/303826945 (Pristupljeno: 6.1.2020).

Reić Ercegovac, I. (2011). Neki prediktori doživljaja roditeljstva majki i očeva djece dojenačke dobi. *Napredak* , 152 (2), 267–288.

Resman, M.(2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ.

Resman, M.(2005). Zakaj razvijanje timov in timske kulture na šoli. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 80-96.

Rogers, M.A., Theule, J., Ryan, B.A., Adams, G.R., Keating, L. (2009). Parental Involvement and Children's School Achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57. ur. Rosić, V. (1995). *Pedagoško obrazovanje roditelja*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci.

Rosić, V., Zloković, J. (2003). *Modeli suradnje obitelji i škole*. Đakovo:Tempo.

Rothon, C., Goodwin, L., Stansfeld.,S. (2012). Family social support, community ‘‘social capital’’and adolescents’ mental health and educational outcomes: a longitudinal study in England. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 47, 697–709.

Runjić, T., Bilić Prcić, A., Alimović, S (2015). The relationship between social skills and behavioral problems in children with visual impairment. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51(2), 64-76.

Russell, F. (2003). The expectations of parents of disabled children. *British Journal of Special Education*. 30(3), 144-149.

Sacks, S. Z., Wolffe, K. E. (2006). *Teaching social skills to students with visual impairment: From theory to practice*. New York: AFB Press, American Foundation for the Blind.

Salleha, N.M., Zainalb, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 859–863.

Sanders, J.L., Morgan, S.B. (1997). Family Stress and Adjustment as Perceived by Parents of Children with Autism or Down Syndrome: Implications for Intervention. *Child and Family Behavior Therapy*, 19(4), 15-32.

Sanders, M.G., Epstein, J.L. (1998). *School-Family-Community Partnerships in Middle And High Schools: From Theory to Practice*. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR). https://education.jhu.edu/wp-content/uploads/2019/06/Report22.pdf (Pristupljeno. 19.1.2020)

Schalock, R.I. (2010). The Measerment anf Use of QOL – Related Personal Outcomes; U: R. Kober (ur.), *Enhancing the Quality of Life of People with Intellectual Disabilities* (3-6). Berlin: Springer Science and Business Media.

Schippers, A. (2010). Quality of life in Disability. *Studies Medische antropologie*, 22 (2), 277-288.

Schoen, L.T., Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectivenes*, 19(2), 129 – 153. https://www.academia.edu/180057/A_new_model_of_school_culture_A_response_to_a_call_for_conceptual_clarity (Pristupljeno: 2.3.2020.)

Scorpiniti, M. (2006). Collaborazione scuola-famiglia: "alleanza educativa" o rischio di ingerenza? Aspettative reciproche e difficoltà. *SRM Psicologia Rivista* www.psyreview.org 19.1.2007.

Seashore Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change* 8(1),1-24.

Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting: science and practice*, 6 (1), 1–48.

Segrin, C., Woszidlo, A., Givertez, M., Montgomery, N. (2013). Parent and child traits

associated with overparenting, *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32 (6), 569-595.

Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive.
Društvena istraživanja, 4-5 (30-31), 537 – 550.

Shaver, A. V., Walls, R. T. (1998). Parent Involvement on Student Reading and Mathematics Achievement. *Journal of Research and Development in Education*, 31(2), 90–97

Sheldon, S. B, Epstein J. L. (2004). Getting students to school: Using family community involvement to reduce chronic absenteeism, *School Community Journal*, 14 (2), 39-56 https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ794822.pdf (Pristupljeno:13.3.2014.)

Sheldon S. B. i Epstein J. L. (2007). *Parent survey of family community involvement in the elementary and middle grades*, Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family and Comunity Partnerships

Shelden, D.L., Angell, M.E., Stoner, J.B., Roseland, B.D. (2010). School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities. *The Journal of Educational Research*, 103(3), 159-170.

Sheridan, S. M., Kratochwill, T. R.,Bergan, J. R. (1996*). Conjoint Behavioral Consultation: A procedural manual*. New York: Plenum

Sheridan, S.M, Clarke, B., Marti, D.C., Burt, J, Rohlk, A.M. (2005). *Conjoint Behavioral Consultation: A Model to Facilitate Meaningful Partnerships for Families and Schools*. Univesity of Nebraska – Lincoln: Harvard Family Research project. https://www.researchgate.net/publication/242234891_Conjoint_Behavioral_Consultation_A_Model_to_Facilitate_Meaningful_Partnerships_for_Families_and_Schools (Pristupljeno:25.3.2020.)

Sheridan, S. M. , Kratochvill, T.R. (2007). *Conjoint Behavioral Consultation*. New York: Springer Science + Business.

Sheridan, S.M., Moorma, E.K., Coutts, M. J., Sjuts, T.M., Holmes,S.R., Ransom, K.A., Garbaczi, S.A. (2012). *Clarifying Parent involvement and Family-school Partnership Intervention research: A Preliminary Synthesis*. Nebraska Center for Research on Children, Youth, Families and Schools https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED537845.pdf (Pristupljeno: 26.8.2017.)

Simões, C., Matos, M., Tomé, G., Ferreira, M., Chaínho, H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177–1181. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.12.303 (Pristupljeno: 25.2.2020.)

Skinner, D., Schaffer, R. (2006). Families and Genetic Diagnoses in the Genomic and Internet Age. *Infants and Young Children*, 19, (1), 16–24

Skinner, E., Johnson, S., Snyder, T. (2005). Six Dimensions of Parenting: A Motivational Model. *Parenting: science and practice*, 5 (2), 175–235.

Skočić Mihić, S. (2011). Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Skočić Mihić, S., Srića, S. (2016). Jesu li zadovoljniji roditelji koji češće surađuju s odgajateljima. U: M. Orel (Ur.) *Sodobni pristopi poučavanja prihajajučih generacij, Međunarodna konferencija EDUvision 2016* (str. 315-327) Ljubljana: Eduvision. http://www.eduvision.si/ (Pristupljeno: 1.3.2020)

Skočić Mihić, S., Gabrić, I., Bošković, S. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1), 30-41.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.

Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., Sleegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 45-52. https://library.parenthelp.eu/wp-content/uploads/2017/05/Types-of-parents-and-school-strategies.pdf (Pristupljeno: 2.3.2020)

Smith, G. L. (2000). *Parent involvement and satisfaction in the education of children with specific learning disabilities*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 61(5-A), 1800.

Soodak, L. C., Erwin, E. J. (2000). Valued member or tolerated participant: Parents' experiences in inclusive early childhood settings. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 25(1), 29-41.

Sola-Carmona, J.J., López-Liria, R., Padilla-Góngora,D., Daza, M.T., Aguilar-Parra, J.M., Salido-Campos, M.A. (2016). Factors Associated with the Anxiety, Subjective Psychological Well-Being and Self-Esteem of Parents of Blind Children. *PLoS ONE*, 11(9), e0162294. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5014325/ (Pristupljeno: 25.2.2020.)

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

Stančić, Z., Škrinjar, J. (1992). Razlike u procjeni roditelja i nastavnika o ponašanju u enika s mentalnom retardacijom. *Defektologija*, 28, 1-2 suplement (2), 63-75.

Stevenson, J, Kreppner J, Pimperton H, Worsfold S, Kennedy C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Child Adolescent Psychiatry*. 24(5), 477–496.

Stoll, L., Fink, D (1996). Mijenjamo naše škole; kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola. Zagreb: Educa.

Stolp, S., Smith, S.C .(1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values and the Leader's Role*. Eugene, Oregon: ERIC Clearinghouse on Educational Management. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED386783.pdf (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Stoner, J. B., Angell, M.E. (2014). Trust and Communication: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities on the Role and Importance of Communication in Trusting Relationships with Teachers. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1134856.pdf (Pristupljeno: 7.9.2019.)

Strickland, S. (2015). *The Effects of Parental Motivations on Home-Based and School-Based Parental Involvement*. (Doktorska disertacija, Walden University, Minneapolis, SAD) https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1897&context=dissertations

(Pristupljeno: 15.3.2020.)

Sui-Chu, E. H., Willms, D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.

Summers, J.A., Hoffman, L., Marquis J., Turnbull, A., Poston, D. (2005). Relationship Between Parent Satisfaction Regarding Partnerships with Professionals and Age of Child. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 48-58.

Sunko, E.(2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 65 (4), 601-620.

Swap, S. (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practice*. New York: Teachers College Press, Columbia University

Swick, K.J. (1992). Teacher-Parent Partnership, *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education Urbana IL*, ED351149, https://www.ericdigests.org/1992-1/teacher.htm (Pristupljeno:1.3.2020.)

Swick, K. J. (2003). Comunication concepts for strengthening family-school-comunity partnership, *Early Childhood education Journal*, 30 (4), 275 - 280.

Swick, K. J. i Hassell, T. (1990). Parental Efficacy and the Development of Social Competence in Young Children. *Journal of Instructional Psychology*, 17, 24-32.

Šaban, M. (2010). Epistemologija u pedagogiji. Pedagogijska istraživanja, 7 (2), 341 – 355

Šakić, M., Raboteg-Šarić, Z. (2011). School and classroom climate and student (dis)satisfaction with school. U: Miljković D., M. Rijavec (ur.), *Positive Psychology in Education, Book of Selected Papers* (117-132). Zagreb: Faculty of Teacher Education, University of Zagreb i ECNSI.

Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha, *Napredak*, 154 (3), 209-222.

Šteh, B., Kalin, J. (2011). Building partner cooperation between teachers and parents. *CEPS Journal 1*, (4), 81-101.

Tableman, B. (2004). School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10. www.outreach.msu.edu/bpbriefs (Pristupljeno:20.2.2020)

Taylor Dyches, T., Smith, T. B., Korth, B., Roper, S. O., Mandleco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2213-2220. https://www.researchgate.net/publication/229436086_Positive_parenting_of_children_with_developmental_disabilities_A_meta-analysis

Taylor, L. C. , Clayton, J. D., 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.

Thapa, A., Choen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *A Review of School Climate Research*, 83(3),357-385. https://www.researchgate.net/publication/258183185_A_Review_of_School_Climate_Research (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Theunissen, S.C.P.M., Rieffe, C., Netten, A.P. (2014). Psychopathology and its risk and protective factors in hearing-impaired children and adolescents a systematic review. *JAMA Pediatrics*, 168, 170–177.

Thomasgard, M. (1998). Parental Perceptions of Child Vulnerability, Overprotection, and

Parental Psychological Characteristics. *Child Psychiatry and Human Development*, 28,

223-240.

Thuba, E., Kathuri, J.N., Mariene, J. (2017). Effects of Home -Based Parental Involvement Practices in PromotingQuality of Education in Public Day Secondary Schools in Igembe Sub County. *International Educative Research Foundation and Publisher*, 5(20), 43-63 https://www.ijier.net/ijier/article/view/783/619 (Pristupljeno: 25.3.2020)

Tinkler, B. (2002). *A Review of Literature on Hispanic/Latino Parent Involvement in K-12 Education*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED469134.pdf (Pristupljeno: 1.1.2018.)

Tuck, K.D. (1995). *Parent Satisfaction and Information* (A Customer Satisfaction Survey). https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED401326.pdf (Pristupljeno: 21.6.2019.)

United Nations [UN] (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima.* http://www.mvep.hr/custompages/static/hrv/files/081210_deklaracija_ljudska_prava.pdf

(Pristupljeno: 29.2.2020)

United Nations [UN] (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html (Pristupljeno: 29.2.2020)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1966). *Recommendation concerning the Status of Teachers*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_dialogue/---sector/documents/normativeinstrument/wcms_493315.pdf (Pristupljeno: 12.5.2020.)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427 (Pristupljeno: 29.2.2020.)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001243/124394e.pdf (Pristupljeno: 27.1.2019.)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/passeport-convention2005-web2.pdf (Pristupljeno: 25.3.2020).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2009). *Obrazovanje za sve*. http://www.unesco.org/new/en/education/themes/le ading-the-international-agenda/education-for-allinternational-coordination/

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (1989). *Konvencija o pravima djeteta.* http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (Pristupljeno: 22.srpnja 2017.)

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (1994). *The state of the world's children 1994*. https://www.unicef.org/sowc/archive/ENGLISH/The%20State%20of%20the%20World%27s%20Children%201994.pdf (Pristupljeno: 25.3.2020.)

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], Hrvatska (2013). Stanje djece u svijetu 2013. Sažetak. *Djeca s teškoćama u razvoju*. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/.../Djeca_s_teskocama_HR_6_13_w.pdf

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF] (2013). *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Kako_roditelji_i_zajednice_brinu_o_djeci_najmlade_dobi.pdf

United Nations International Children's Emergency Fund [UNICEF], Hrvatska (2015). *Siromaštvo i dobrobit djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj*. Ured UNICEF-a za Hrvatsku.

https://www.unicef.org/croatia/sites/unicef.org.croatia/files/2019-08/Siroma%C5%A1tvo%20i%20dobrobit%20djece%20pred%C5%A1kolske%20dobi%20u%20Republici%20Hrvatskoj.pdf

Van Voorhis, F., Maier, M.F., Joyce L. E., Lloyd, C.M., Leung, T. (2013). The Impact of Family Involvement on the Education of Children Ages 3 to 8. *Mdrc*. http://dev.mdrc.org/sites/default/files/The_Impact_of_Family_Involvement_FR.pdf (Pristupljeno:25.3.2020.)

Vatterott, C. (2009). Rethinking Homework: Best Practices that Support Diverse Needs. Alexandria: ASCD.

Vellymalay, S. (2012). Parental Involvement at Home: Analyzing the Influence of Parents' Socioeconomic Status. *Studies in Sociology of Science*, 3(1), 1-6.

Verdugo, M.A., Gomez, L.E., Arias, E., Schalock, R.L. (2011). The Integral Quality of Life Scale: Development, Validation, and Use. U: W. Otrebsky (Ur.) *Differences in Variables Influencing the Ratings of Importance and Use of Quality of Life Domains and Indicators by Polish Services Users and Their Parentss*, (47- 60).

https://www.researchgate.net/publication/226591156_The_Integral_Quality_of_Life_Scale_Development_Validation_and_Use (Pristupljeno: 25.3.2020.)

Vican, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika.

Život i škola, 30 (59), 17-37.

Vlada RH (2007). Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine, NN 63/07

Vlah, N., Rašković, K. (2014). Problemi u radu s učenicima s emocionalnim teškoćama i teškoćama u ponašanju i obrasci ponašanja u sukobima kod učitelja razredne nastave. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 141 – 154.

Vlah, N., Ferić, M., Raguž, A. (2019). Nepovjerenje, spremnost i nelagoda roditelja djece s teškoćama u razvoju prilikom traženja socijalno-stručne pomoći. Jahr : Europski časopis za bioetiku, 10 (1), 75 - 97.

Vrkić Dimić, J., Zuckerman, Z., Blaži Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158, (1-2), 49-68.

Vučak, S. (2000). Škola i roditeljski dom. Teorijska polazišta i dosezi suradnje. *Napredak*, 141(3), 301-310.

Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M., Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida: rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12,(2), 241-264.

Vukasović, A. (1990). *Pedagogija*, Zagreb.

Vukasović, A. (2008). Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja u ozračju hrvatske odgojne preobrazbe. *Obnovljeni život*, 63 (1), 35 – 46.

Zablotsky, B., Boswell, K., Smith, C. (2012). An Evaluation of School Involvement and Satisfaction of Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 117(4), 316–330. file:///C:/Users/vlatka/Downloads/ZablotskyandSmith%20(1).pdf (Pristupljeno:20.3.2020)

Zaidman-Zait, A., Jamieson, J.R. (2007). Providing Web-based Support for Families of Infants and Young Children With Established Disabilities. *Infants and Young Children*, 20(1), 11–25.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, NN 87/2008

Zakon o hrvatskom registru o osobama s invaliditetom, NN 64/01

Zimmerman, J. (2006). *Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It*. 90(3), 238-249. https://larrycuban.files.wordpress.com/2011/04/whysometeachersresistchange-zimmerman-2006-1.pdf (Pristupljeno:25.3.2020.)

Zečević, I., Mastilo, B., Bakoč, A.,Vuksanović, G., Kalajdžić, O., Perućica, R. (2018). Socijalna kompetencija i antisocijalno ponašanje slijepih učenika i učenika tipičnog razvoja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54, (1), 24-36.

Zloković, J. (1998). *Školski neuspjeh-problem učenika, roditelja i učitelja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju.

Zovko, G. (1991). Relacije između nepoželjnih oblika ponašanja i snalaženja te kretanja djece oštećena vida u prostoru. *Defektologija*, 28(2), 7-16.

Zrilić, S., Valjan Vukić, V., Vesna, B. (2010). Pedagoško-didaktičke kompetencije učitelja u radu s djecom sa specifičnim teškoćama učenja. Modern Methodological aspects. *Zbornik radova međunarodne konferencije Učiteljskog fakulteta u Subotici*, (1074-1089).

Zrilić, S. (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Zrilić, S. (2012). Participacija učitelja u kreiranju škole. U: N. Hrvatć, A. Klapan (ur.): *Pedagogija i kultura*, sv. 1., 453-460.Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

Žic, A., Igrić, Lj. (2001). Self-assessment of relations of relations with peers in children with intelectual disability, *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 3, 202-211.

Žic Ralić, A, Šifner, E. (2015). Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om. Ljetopis socijalnog rada, 21(3), 453-484.

Zullig, K. J., Huebner, E. S., Patton, J. M. (2010). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133 – 145.

Quittner, A.L., Barker, D. H., Cruz,I., Snell, C., Grimley M. E., Botteri, M. i CDaCI Investigative Team (2010). Parenting Stress among Parents of Deaf and Hearing Children: Associations with Language Delays and Behavior Problems. *Parenting: Science and Practice*.

10(2),136-155. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2895932/ (Pristupljeno:25.2.2020.)

Waanders, C., Mendez, J.L, Downer, J. (2007). Parent characteristics, economic stress, and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45 (6), 619-636. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.003 (Pristupljeno: 5.3.2020.)

Wagner Jakab, A. Cvitković, D. (2006). Some Features and Differences between Parents of Students with Special Needs and Typical Children in Croatia. *The Journal of the International Association of Special Education*, 7, (1), 47-55.

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

Walker, J. M. T. Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., Green, C. L. (2004). Parental Involvement in Homework. A Review of Current Research and Its Implications for Teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders, Vanderbilt University. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.878.2065&rep=rep1&type=pdf (Pristupljeno: 31.12.2018)

Weiss, H.B., Bouffard, S.M., Bridglall, B. L., Gordon, E. W. (2009). *Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity*. Columbia University: A Research Initiative of the Campaign for Educational Equity Teachers College. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523994.pdf (Pristupljeno: 26.3.2020)

Westling, D. L. (1996). What do parents of children with moderate and severe disabilities want? *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31, 86-114.

Woolcock, M., (2001). The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcome. Canadian Journal of Policy Research 2 (1), 11-17.

World Health Organization [WHO] (1997). WHOQOL *Measuring quality of life*. https://www.who.int/mental_health/media/68.pdf

World Health Organization [WHO] (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)* https://www.who.int/classifications/icf/en/ Geneva: World Health Organization (Pristupljeno: 5.8.2019.)

World Health Organization [WHO] (2010). *Better health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families*. The case for change Background paper for the Conference. Bucharest, Romania

World Health Organization [WHO] (2011). *World report on disability 2011*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf (27.1.2019.)

World Health Organization [WHO] (2017). *Definition: Intellectual disability*. http://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/news/news/2010/15/childrens-right-to-family-life/definition-intellectual-disability

World Health Organization [WHO] (2017). Better health, better lives: children and young people with intellectual disabilities and their families. *European Declaration on the Health of Children and Young People with Intellectual Disabilities and their Families*. www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0015/121263/e94506.pdf

World Health Organization [WHO] (2018). *Autism spectrum disorders*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

World Health Organization [WHO]:VISION 2020: The Right to Sight https://www.who.int/blindness/partnerships/vision2020/en/

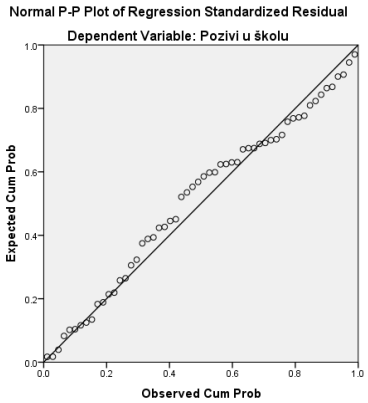
Xanthacou, Y., Babalis, T., Stavrou, N. A. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*, 4(2), 118-123. http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.42017 (Pristupljeno:26.7.2017.)

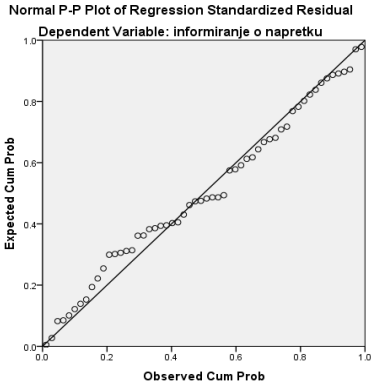
Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A., Almazroui, K. (2017). Examining the differences in school satisfaction between students and their parents in Abu Dhabi. *International Journal of Academic Research in Education*, 3(2), 01-12.

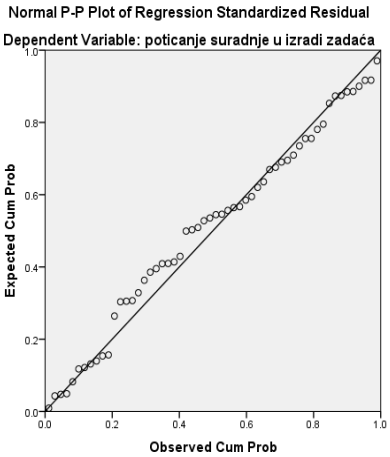
Yotyodying, S., Wild, E. (2016). Predictors of the quantity and different qualities of home-based parental involvement: Evidence from parents of children with learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 49, 74-84.

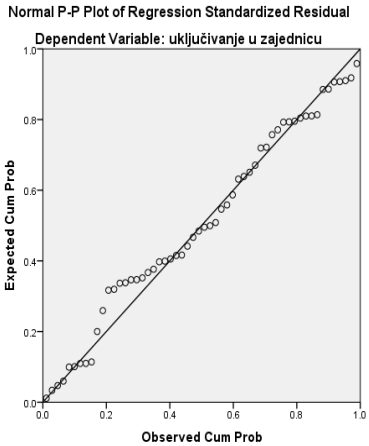
13. PRILOZI

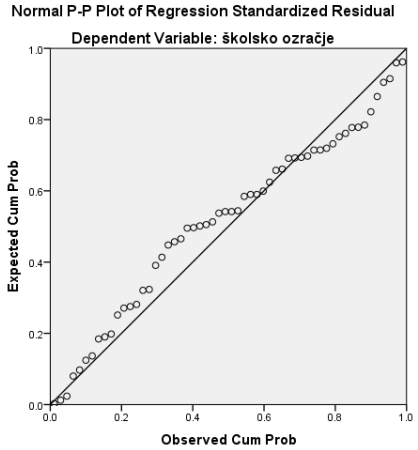
13.1 P-P plot: distribucija regresijskih standardiziranih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece s teškoćama u razvoju)

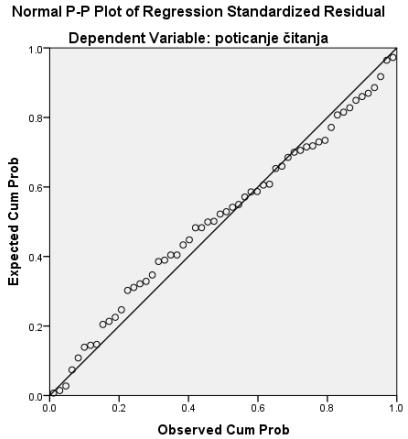


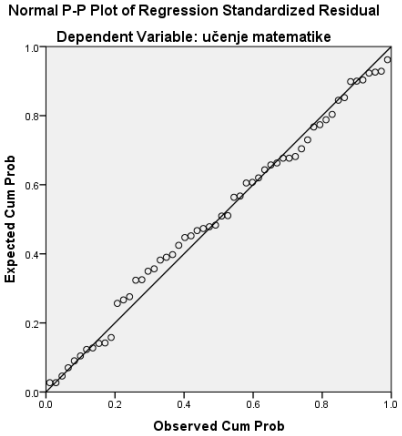


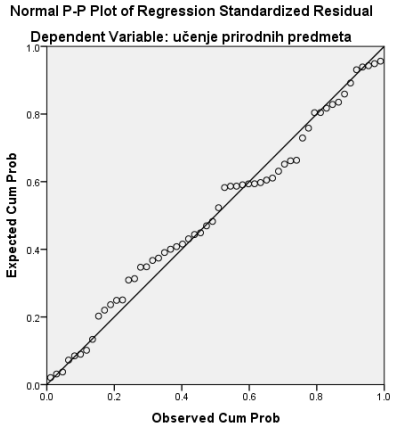


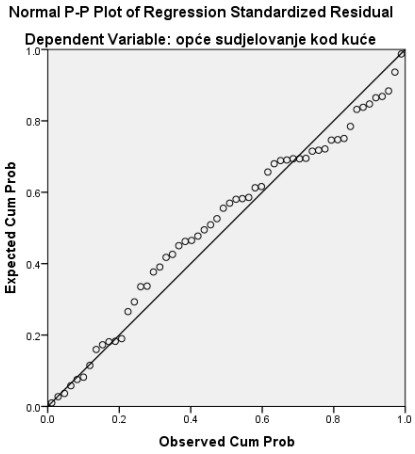


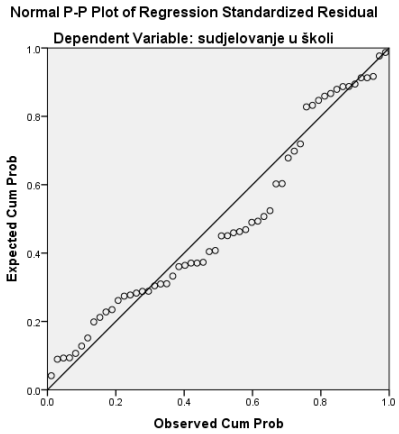

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: školsko ozračje
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

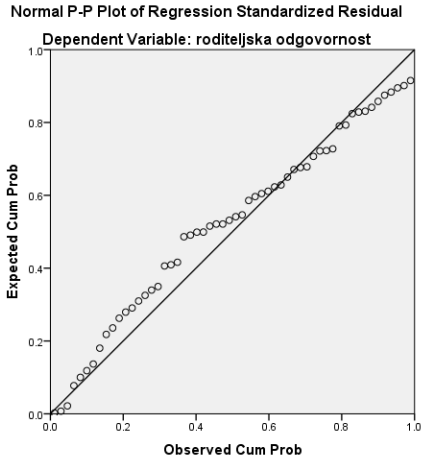

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: poticanje čitanja
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

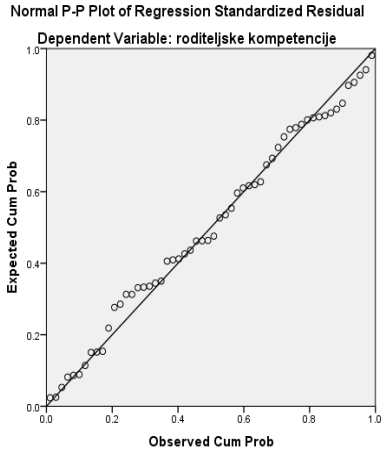

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: učenje matematike
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0


Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: učenje prirodnih predmeta
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

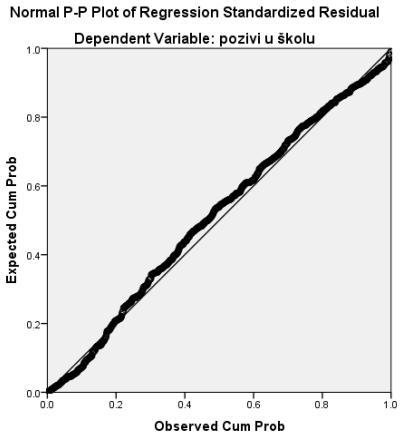

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: opće sudjelovanje kod kuće
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

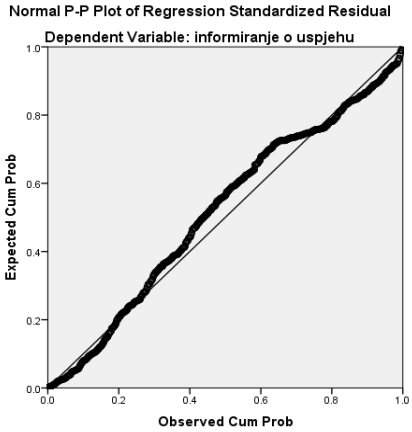

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: sudjelovanje u školi
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

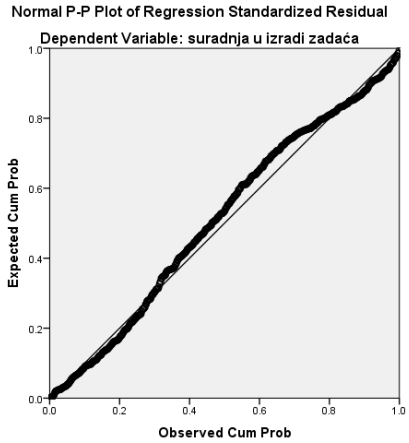

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: roditeljska odgovornost
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

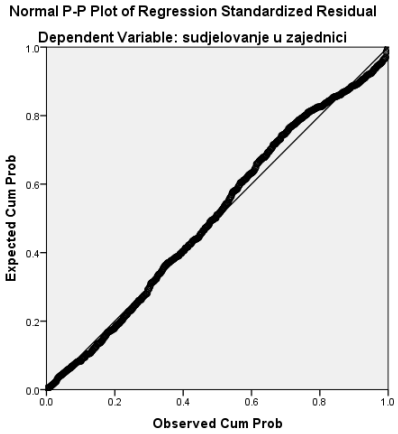

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: roditeljske kompetencije
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

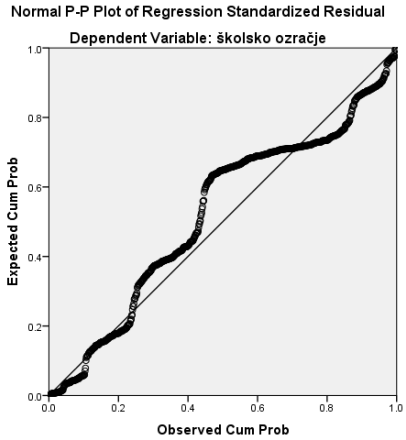
13.2 P-P plot: distribucija regresijskih standardiziranih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece tipičnog razvoja)

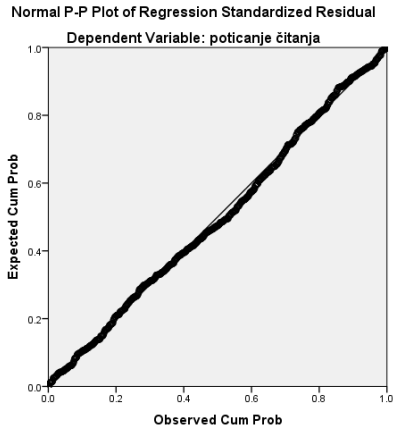


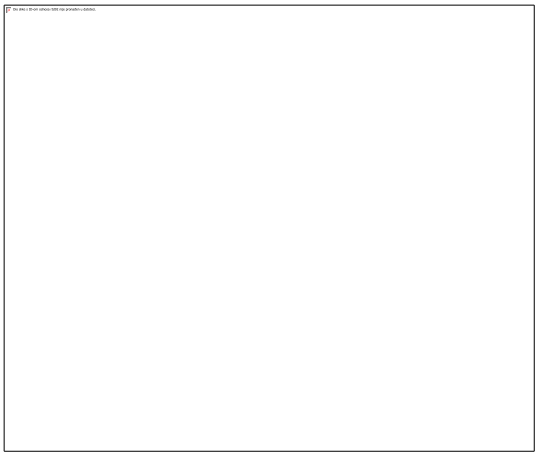


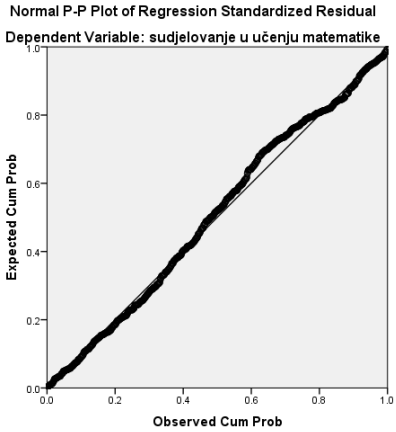


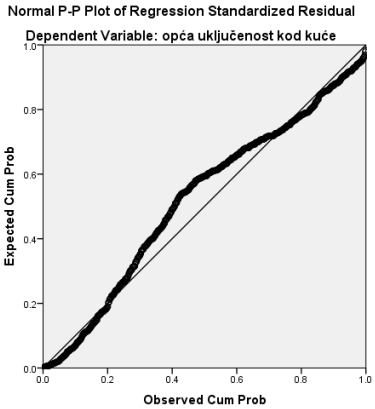


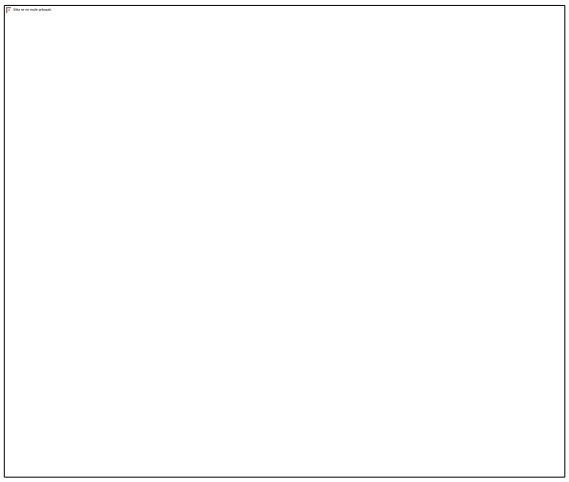

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: školsko ozračje
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

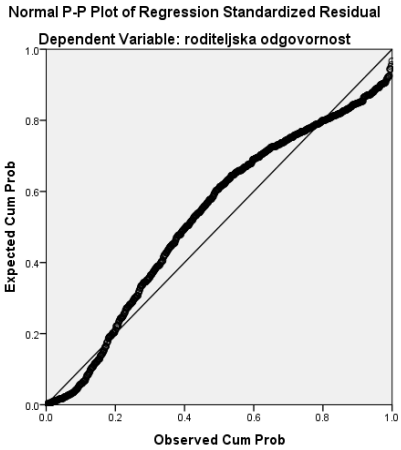

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: poticanje čitanja
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

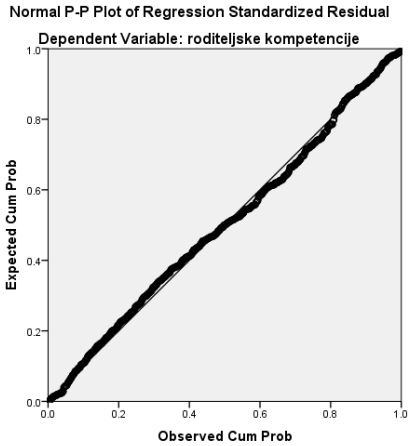



Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: sudjelovanje u učenju matematike
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

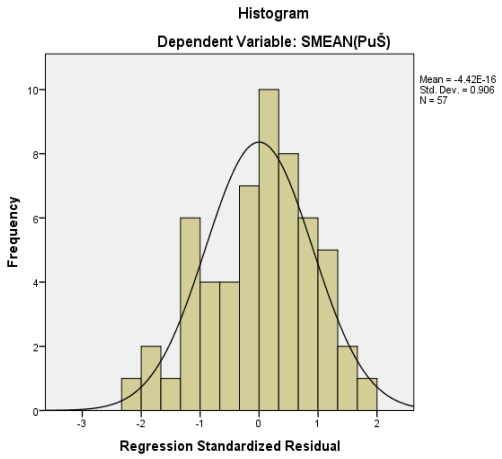

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: opća uključenost kod kuće
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

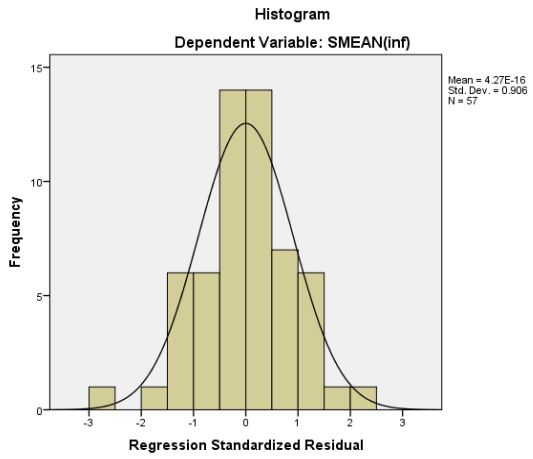


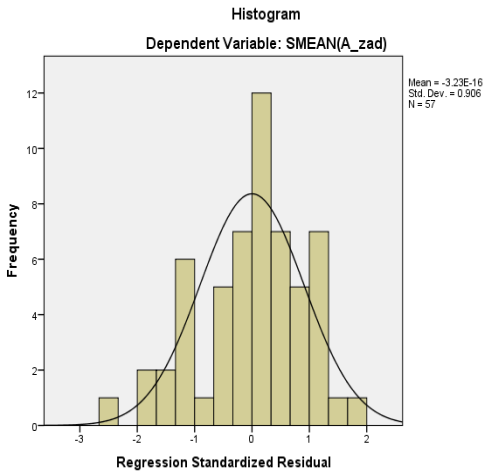

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: roditeljska odgovornost
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

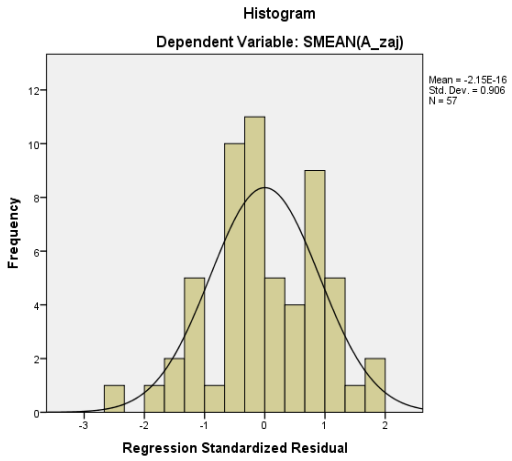

Normal P-P Plot of Regression Standardized Residual
Dependent Variable: roditeljske kompetencije
Expected Cum Prob
Observed Cum Prob
0.0
0.2
0.4
0.6
0.8
1.0

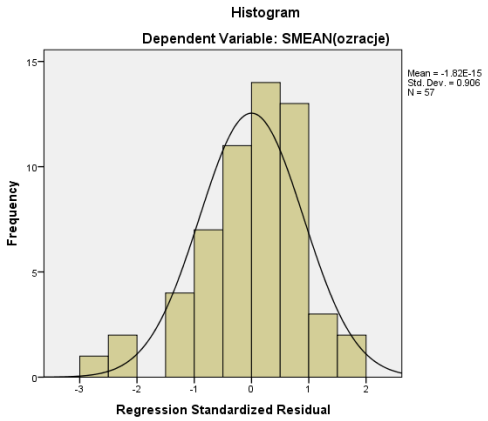
13.3 Distribucija standardiziranih regresijskih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece s teškoćama u razvoju)

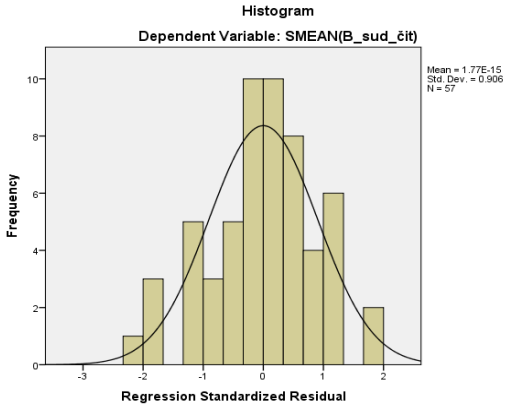


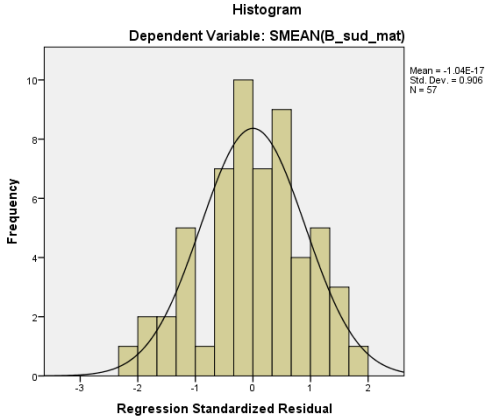


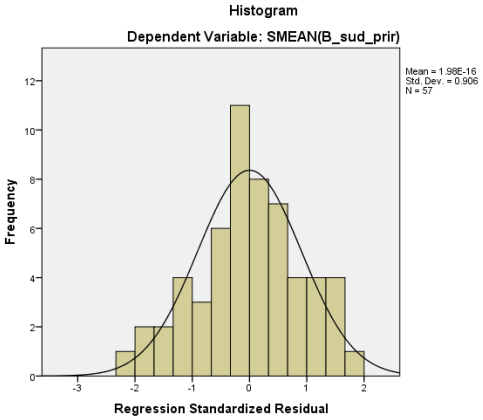


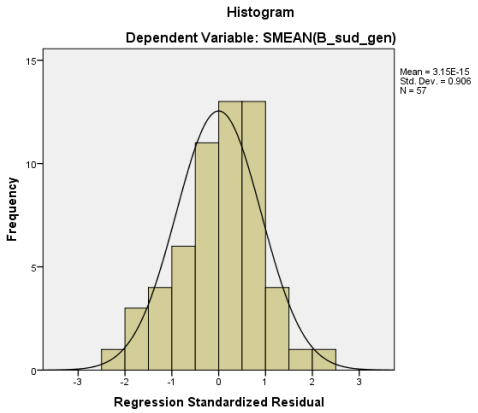


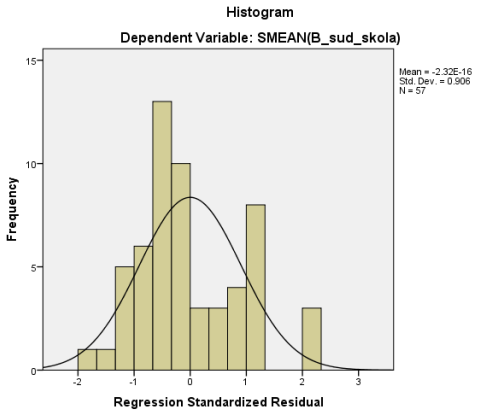

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(ozracje)
Mean = -1.82E-15
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual

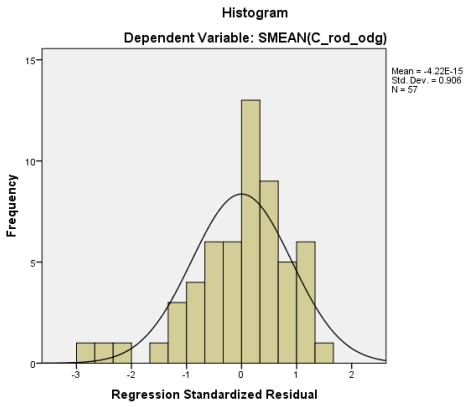

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_čit)
Mean = 1.77E-15
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual

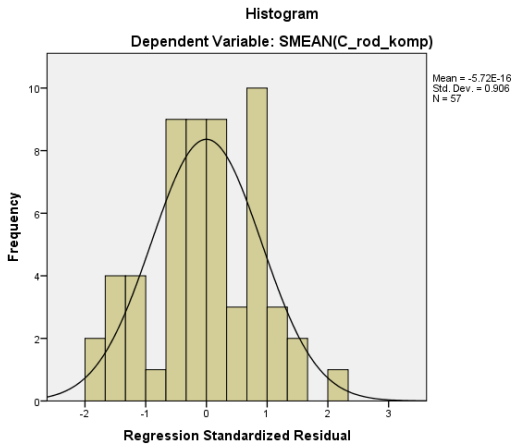

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_mat)
Mean = -1.04E-17
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual


Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_prir)
Mean = 1.98E-16
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual

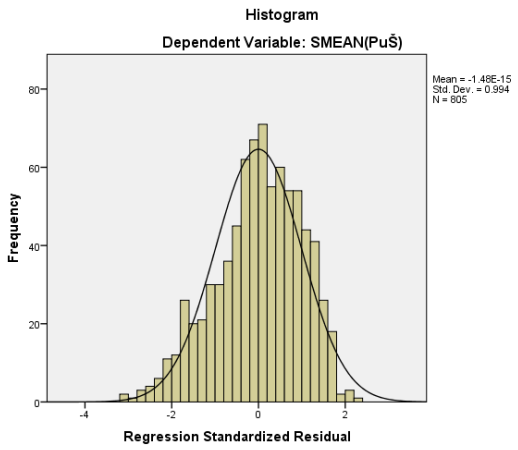

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_gen)
Mean = 3.15E-15
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual

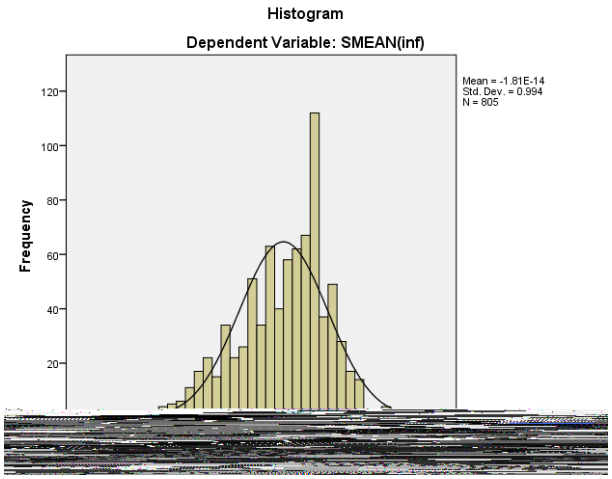

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_skola)
Mean = -2.32E-16
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual

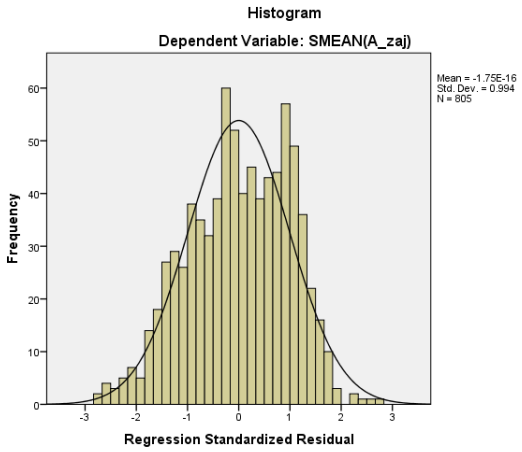

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(C_rod_odg)
Mean = -4.22E-15
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual

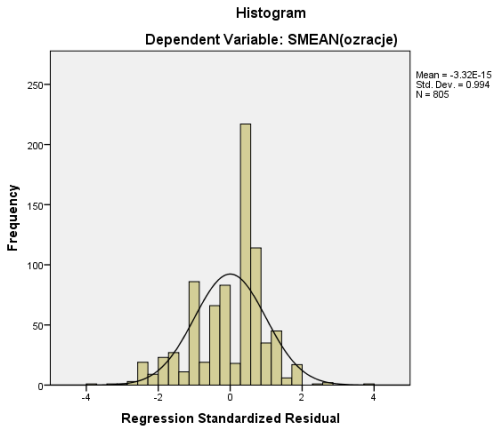

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(C_rod_komp)
Mean = -5.72E-16
Std. Dev. = 0.906
N = 57
Frequency
Regression Standardized Residual

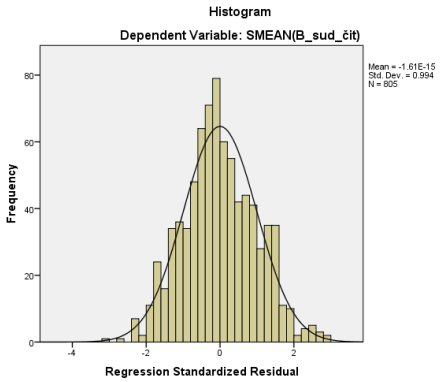
13.4 Distribucija standardiziranih regresijskih reziduala u regresijskoj jednadžbi za ispitivane varijable (uzorak roditelja djece tipičnog razvoja)

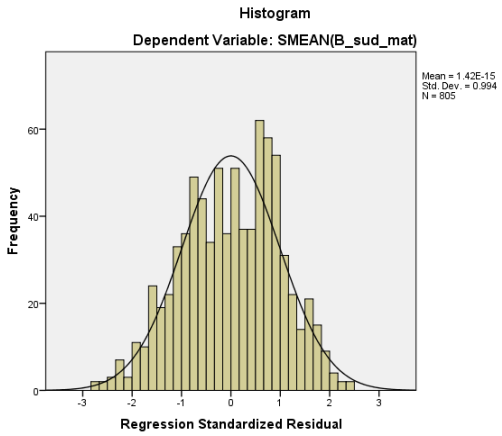


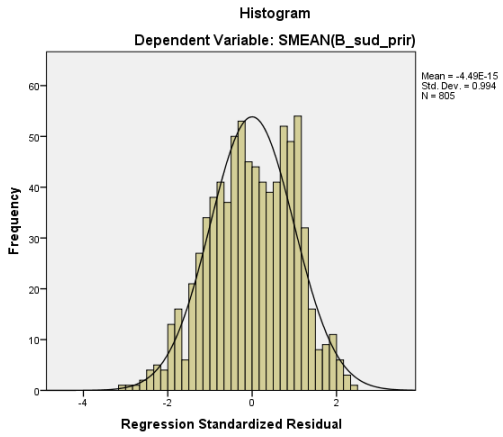


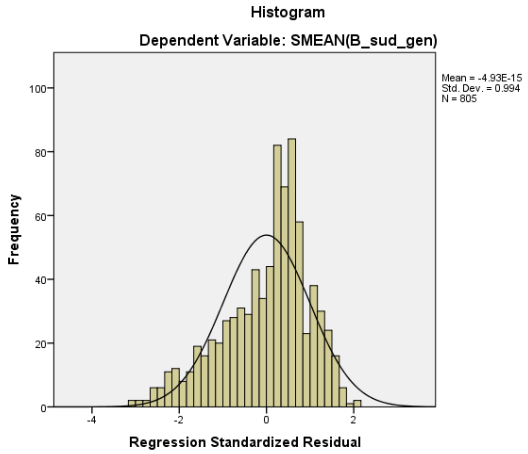


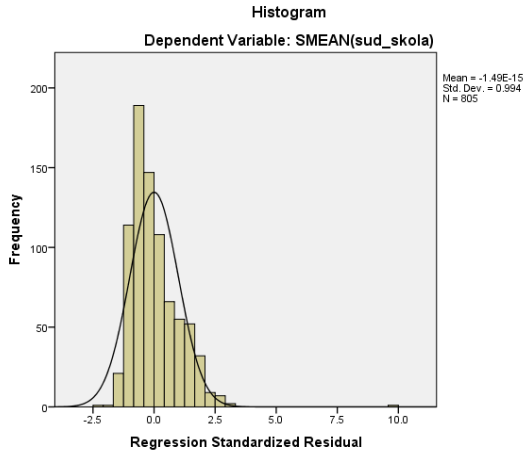

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(ozracje)
Mean = -3.32E-15
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual

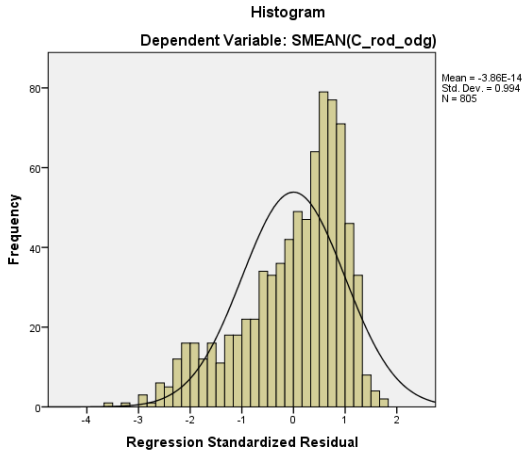

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_čit)
Mean = -1.61E-15
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual

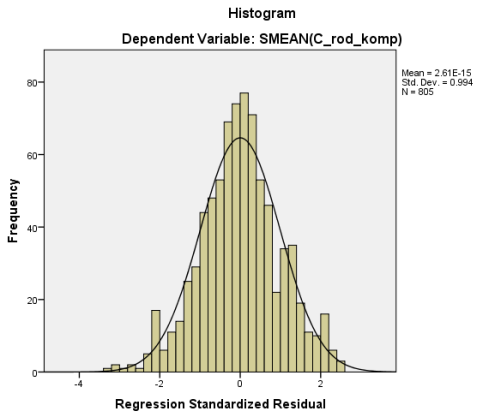

Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_mat)
Mean = 1.42E-15
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual


Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_prir)
Mean = -4.49E-15
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual


Histogram
Dependent Variable: SMEAN(B_sud_gen)
Mean = -4.93E-15
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual


Histogram
Dependent Variable: SMEAN(sud_skola)
Mean = -1.49E-15
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual


Histogram
Dependent Variable: SMEAN(C_rod_odg)
Mean = -3.86E-14
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual


Histogram
Dependent Variable: SMEAN(C_rod_komp)
Mean = 2.61E-15
Std. Dev. = 0.994
N = 805
Frequency
Regression Standardized Residual

13.5 Upitnik za roditelje o obiteljskoj uključenosti i uključenosti zajednice u osnovnoj školi

Sheldon S. B. i Epstein J. L. (2007). Parent survey of family community involvement in the elementary and middle grades, Baltimore: Johns Hopkins University, Center on School, Family and Comunity Partnerships

Poštovani roditelji,

ovaj upitnik odnosi se na utvrđivanje veza između Vaše uključenosti u život i rad škole i Vašeg zadovoljstva školom. Također će se upitnikom utvrditi koliko osobna obilježja roditelja i učenika utječu na navedene odnose. Mnoga istraživanja su pokazala da uključenost roditelja u život i rad škole ima brojne pozitivne učinke za djetetova obrazovna postignuća, njihov emocionalni i socijalni razvoj. Krajnji cilj je utvrditi moguće prepreke i postojeće prednosti pri razvijanju partnerskih odnosa roditelja i škole.

Ispunjavanje upitnika trajat će najviše petnaest minuta, potpuno je anoniman, a podaci će biti statistički obrađeni.

Unaprijed Vam hvala na Vašem mišljenju i uloženom vremenu.

OSNOVNA ŠKOLA _____

Molimo Vas, odgovorite **jednim odgovorom.**

1. Vaše dijete je: A dječak B djevojčica

2. Godine Vašeg djeteta: _____

3. Razred koji trenutno pohađa _____

4. Vaše dijete je:

A jedinac/jedinica

B ima jednog brata/sestru

C ima više braće

U slučaju da je Vaše dijete jedinac/jedinica, molim Vas preskočite peto pitanje.

5. Redoslijed rođenja Vašeg djeteta.

Vaše dijete je _____ rođeno u obitelji.

(prvo, drugo, treće, četvrto,…)

6. Vaše je dijete zadnji završeni razred završilo s

A odličnim uspjehom

B vrlo dobrim uspjehom

C dobrim uspjehom

D dovoljnim uspjehom

E nedovoljnim uspjehom

7. Vladanje Vašeg djeteta u zadnjem završenom razredu ocijenjeno je kao:

A uzorno

B dobro

C loše

8. Vaše dijete nastavu pohađa:

A u redovnom razrednom odjeljenju po redovnom programu

B u redovnom razrednom odjeljenju uz individualizaciju postupaka

C u redovnom razrednom odjeljenju po prilagođenom programu

9. Vi ste djetetu:

A majka

B otac

C pomajka

D poočim

E baka

F djed

G _____

10. Vaša stručna sprema je:

A NK

B KV

C SSS

D VŠS

E VSS

F mr.sc.

G dr.sc.

11. Za svoje dijete želite da završi stupanj obrazovanja:

A osnovnu školu

B trogodišnju srednju školu (strukovnu školu)

C četverogodišnju srednju školu

D preddiplomski studij (prvostupnik)

E diplomski studij (magistar struke)

F doktorski studij

12. Vi ste:

A zaposleni u punom radnom vremenu

B zaposleni na pola radnog vremena

C nezaposleni

13. U Vašoj obitelji:

A oba su roditelja zaposlena

B oba roditelja su nezaposlena

C je samo jedan zaposlen član

D Vi ste samohrani roditelj

E jedan ili više članova korisnici su mjera socijalne skrbi

ZADOVOLJSTVO RODITELJA OSNOVNOM ŠKOLOM

Kaczan, R., Rycielski, P., Wasilewska, O. (2014). Parental satisfaction with school-determining factors

ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM	U potpunosti sam zadovoljan/ zadovoljna	Djelomično sam zadovoljan/ zadovoljna	Imam ozbiljnih primjedaba	U potpunosti sam nezadovoljan/ nezadovoljna
Jeste li zadovoljni odgojem i obrazovanjem Vašeg djeteta u ovoj školi?	4	3	2	1
Generalno, jeste li zadovoljni brigom za Vaše dijete u ovoj školi?	4	3	2	1
Generalno, jeste li zadovoljni s učiteljima u ovoj školi?	4	3	2	1

A ŠKOLSKI KONTAKTI S VAMA

1. Pozivi u školu

Kako procjenjujete rad učitelja ili zaposlenika škole Vašeg djeteta za sljedeće tvrdnje ove školske godine. Zaokružite jedan odgovor u svakom redu ocjenjujući rad škole: odlično (4), dobro (3), slabo (2) ili nikada (1)

UČITELJI I STRUČNI SURADNICI U ŠKOLI MOGA DJETETA...	Odlično	Do-bro	Slabo	Nikada
A pomažu mi razumjeti stupanj razvijenosti moga djeteta.	4	3	2	1
B informiraju me o napretku moga djeteta.	4	3	2	1
C pozivaju me da volontiram u školi.	4	3	2	1
D objašnjavaju mi kako da provjerim djetetovu zadaću.	4	3	2	1
E šalju kući obavijesti o događajima u školi.	4	3	2	1
F informiraju me koja znanja i vještine moje dijete mora imati iz Prirodnih predmeta (PID, priroda, matematika, geografija)	4	3	2	1
Društvenih predmeta (jezici, povijest)	4	3	2	1
Predmeta iz područja kulture (GK, LK, TZK, TK)	4	3	2	1
G osiguravaju mi informacije o uslugama koje zajednica pruža obitelji.	4	3	2	1
H pozivaju me na zajedničke sastanke.	4	3	2	1
I zadaju zadaću koja zahtijeva razgovor s djetetom o naučenom školskom sadržaju.	4	3	2	1

J pozivaju me na školske programe.	4	3	2	1
K pozivaju me na akcije prikupljanja sredstava.	4	3	2	1
L organiziraju informacije za roditelje.	4	3	2	1
M uključuju roditelje u rad školskih tijela prilikom raspravljanja o kurikulumu, financijama, poboljšanju rada škole.	4	3	2	1
N osiguravaju informacije o događajima u zajednici koje bih mogao posjetiti sa svojim djetetom.	4	3	2	1

2. Školsko ozračje

Koliko se slažete ili ne slažete sa sljedećim tvrdnjama o školi i učiteljima Vašeg djeteta?

Zaokružite jedan odgovor u svakom redu ako se: u potpunosti slažete (4), slažete se (3), ne slažete se (2) i u potpunosti se ne slažete (1).

O ŠKOLI	U potpunosti se slažem	Slažem se	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem
A Ovo je jako dobra škola.	4	3	2	1
B Osjećam se dobrodošlim/dobrodošlom u školu.	4	3	2	1
C Dobro se slažem s učiteljem/učiteljicom moga djeteta.	4	3	2	1
D Učitelji u ovoj školi brinu za moje dijete.	4	3	2	1

B VAŠE UKLJUČIVANJE

3. Roditeljsko sudjelovanje u školi/domu

Obitelji na različite načine sudjeluju u školovanju djeteta u školi i kod kuće.

Koliko često Vi sudjelujete u sljedećim aktivnostima?

Zaokružite jedan odgovor u svakom retku: Svaki dan/ Većinu dana (4), jednom tjedno (3), povremeno (2), nikad (1).

KOLIKO ČESTO VI....	Svaki dan/ Većinu dana	Jednom tjedno	Povre-meno	Nikad
A čitate s Vašim djetetom?	4	3	2	1
B volontirate u aktivnostima u učionici ili školi?	4	3	2	1
C radite sa svojim djetetom zadaću iz prirodnih predmeta?	4	3	2	1
D razgovarate i analizirate s djetetom školski rad?	4	3	2	1
E pomažete djetetu s matematikom?	4	3	2	1
F posjećujete školu svog djeteta?	4	3	2	1
G vježbate pravopis s Vašim djetetom?	4	3	2	1
H razgovarate s djetetom o tome što uči iz prirodnih predmeta? (PID, priroda, matematika, geografija)	4	3	2	1
I razgovarate s učiteljem/učiteljicom svoga djeteta?	4	3	2	1
J razgovarate s Vašim djetetom o tome što uči iz matematike?	4	3	2	1
K pomažete djetetu s lektirom?	4	3	2	1

L pomažete djetetu razumjeti što uči iz prirodnih predmeta (PID, priroda, matematika, geografija)?	4	3	2	1
M pomažete djetetu da se pripremi za test iz matematike?	4	3	2	1
N razgovarate s djetetom kako mu ide u školi?	4	3	2	1
O zatražite svoje dijete da Vam pročita što je napisalo?	4	3	2	1
P odlazite na školske događaje (priredbe, sportske događaje, i sl.) ili sastanke?	4	3	2	1
R provjeravate je li dijete završilo svoju zadaću?	4	3	2	1

C ULOGA RODITELJA

4. ODGOVORNOST RODITELJA

Koliko se slažete s navedenim tvrdnjama što bi roditelji trebali činiti?

Zaokružite samo jedan odgovor kako biste odredili Vaš stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama:

U potpunosti se slažem (4), slažem se (3), ne slažem se (2), u potpunosti se ne slažem (1).

RODITELJSKA JE ODGOVORNOST...	U potpunosti se slažem	Slažem se	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem

A uvjeriti se uči li dijete u školi.	4	3	2	1
B naučiti dijete vrijednostima školskog rada.	4	3	2	1
C pokazati djetetu kako se koristi rječnik ili enciklopedija.	4	3	2	1
D kontaktirati učitelja čim se pojavi problem u učenju.	4	3	2	1
E ispitati svoju djecu o predmetima koji se poučavaju u školi.	4	3	2	1
F pratiti napredak djeteta u školi.	4	3	2	1
G kontaktirati učitelja ako primijetite da se dijete muči u školi.	4	3	2	1
H pokazati interes za školski rad djeteta.	4	3	2	1
I pomoći djetetu da razumije domaću zadaću.	4	3	2	1
J znati ako dijete ima problema u školi.	4	3	2	4

RODITELJSKE KOMPETENCIJE

Koliko se slažete ili ne slažete s navedenim tvrdnjama?

Zaokružite jedan odgovor za svaku tvrdnju.

U potpunosti se slažem (4), slažem se (3), ne slažem se (2), u potpunosti se ne slažem (1).

RODITELJSKE KOMPETENCIJE	U potpu-nosti se	Slažem se	Ne slažem se	U potpunosti se ne slažem

	slažem			
A Znam kako pomoći mojem djetetu da bude uspješno u školi.	4	3	2	1
B Nikad ne znam hoću li doprijeti do mog djeteta.	4	3	2	1
C Znam kako ću pomoći svom djetetu da bude dobro ocijenjeno u školi.	4	3	2	1
D Mogu motivirati svoje dijete da bude uspješno u školi.	4	3	2	1
E Osjećam se dobro oko svog uloženog truda u pomaganju djetetu pri učenju.	4	3	2	1
F Ne znam kako pomoći svom djetetu oko školskog rada.	4	3	2	1
G Moji napori da pomognem djetetu pri učenju su uspješni.	4	3	2	1
H Utječem na školski uspjeh djeteta.	4	3	2	1

HVALA VAM NA STRPLJENJU I POMOĆI!

13.6 Popis slika

Slika 1 Odnos uključenosti, suradnje i partnerstva 1 17
Slika 2 Odnos uključenosti, suradnje i partnerstva 2 18
Slika 3 Roditeljski glas……30
Slika 4 Roditeljska prisutnost..... 30
Slika 5 Četiri "A" partnerstva (Sheridan, Kratochwill, 2007, 15)..... 42
Slika 6 Model preklapanja sfera utjecaja – vanjska struktura, Epstein, 2011, 28 44
Slika 7 Model preklapanja sfera utjecaja – unutarnja struktura, Epstein, 2011, 28 44
Slika 8 Model odnosa obitelji i škole, Adams, Ryan, 2005, 6 46
Slika 9 Teorijski model procesa roditeljskog uključivanja, Hoover-Dempsey, Sandler, 2005,7 50
Slika 10Obilježja roditelja, ekonomski stres i konekst susjedstva kao prediktori uključenosti roditelja u predškolsko obrazovanje, Waanders, Mendez, Downer, 2007 52
Slika 11 Holistički model, McKenn i Millen, 2013, 37 53
Slika 12 Međunarodna klasifikacija funkcioniranja, teškoća u razvoju i zdravlja djece i mladih, SZO, 2001, 215 https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_bos_lat.pdf?sequence=3&isAllowed=y 69
Slika 13 Postotak učenika s teškoćama u razvoju po razredu u školskoj godini 2018./2019., MZO https://app.powerbi.com/view 74
Slika 14 Postotak učenika s teškoćama u razvoju integriranih u redoviti razredni odjel po razredu u školskoj godini 2018./2019., MZO https://app.powerbi.com/view..... 75
Slika 15 Model školske kulture, Schoen, Taddlie, 2008, 140 87
Slika 16 Polja autonomije 121
Slika 17 Tipovi roditelja i školske strategije, Smit i suradnici, 2007, 52..... 139
Slika 18 Začarani krug poteškoća i događaja kod djeteta s ADHD-om, Knölker, 2000, prema Juretić, Bujas Petković, Ercegović, 2011, 63 169
Slika 19 Model roditeljskog zadovoljstva školom, Friedman, Bobrowski, Geraci, 2006, 474 176

13.7 Popis tablica

Tablica 1 Prikaz korištenih instrumenata 192
Tablica 2 Broj roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju u pojedinim školama 199
Tablica 3 Broj učenika s primjerenim oblikom školovanja u 2. i 6. razredu 199
Tablica 4 Razred i spol učenika tipičnog razvoja i učenika s teškoćama u razvoju 203
Tablica 5 Broj djece u obitelji ovisno o tome ima li obitelj u školi dijete tipičnog razvoja ili dijete s teškoćama u razvoju 204
Tablica 6 Školski uspjeh djeteta u zadnjem završenom razredu 204
Tablica 7 Ocjena vladanja djeteta u zadnjem završenom razredu 205
Tablica 8 Spol roditelja 206
Tablica 9 Stručna sprema roditelja 207
Tablica 10 Željeno obrazovanje za dijete 208
Tablica 11 Radni status ispitanog roditelja 208
Tablica 12 Deskriptivni pokazatelji za varijable uključenosti i zadovoljstva školom za roditelje u cijelom uzorku (N=896) 212
Tablica 13 Interkorelacije među ispitivanim varijablama 213
Tablica 14 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o razredu koji dijete pohađa 216
Tablica 15 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o broju djece u obitelji 217
Tablica 16 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o školskom uspjehu djeteta 217
Tablica 17 Broj očeva i majki u obje skupine roditelja 217
Tablica 18 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o stupnju obrazovanja 218
Tablica 19 Broj roditelja iz obje skupine ovisno o radnom statusu roditelja 219
Tablica 20 Razlike u uključenosti u sustav redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju (N=57) 220
Tablica 21 Razlike u zadovoljstvu sustavom redovne škole roditelja djece tipičnog razvoja i roditelja djece s teškoćama u razvoju (N=57) 221
Tablica 22 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (pozivi u školu, informiranje o napretku) za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57) 225
Tablica 23 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (interakcija u pisanju zadaća, uključivanje u zajednicu) za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57) 225

Tablica 24 Hijerarhijska regresijska analiza za školsko ozračje za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57) 226
Tablica 25 Hijerarhijske regresijske analize za sudjelovanje roditelja djece s poteškoćama u razvoju u poticanju čitanja i učenju matematike (N=57) 229
Tablica 26 Hijerarhijske regresijske analize za uključenost roditelja u učenje prirode i opća uključenost kod kuće za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57) 230
Tablica 27 Hijerarhijska regresijska analiza za opću uključenost roditelja u školi za roditelje djece s poteškoćama u razvoju (N=57) 232
Tablica 28 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku odgovornost i roditeljske kompetencije za roditelje djece s teškoćama u razvoju (N=57) 234
Tablica 29 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (pozive u školu, informiranje o napretku djeteta) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804) 238
Tablica 30 Hijerarhijske regresijske analize za školske kontakte s roditeljima (zadavanje zadaća, informiranje o napretku djeteta) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804) 239
Tablica 31 Hijerarhijska regresijska analiza za školsko ozračje za roditelje djece tipičnog razvoja (N=805) 240
Tablica 32 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku uključenost (poticanje čitanja, učenje matematike) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804) 243
Tablica 33 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku uključenost (učenje prirodnih predmeta, opću uključenost kod kuće) za roditelje djece tipičnog razvoja (N=804) 244
Tablica 34 Hijerarhijska regresijska analiza za opću uključenost roditelja u školi za roditelje djece s tipičnim razvojem (N=805) 246
Tablica 35 Hijerarhijske regresijske analize za roditeljsku odgovornost i roditeljske kompetencije za roditelje djece tipičnog razvoja (N=805) 248

14. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Vlatka Kovač rođena je u Zagrebu 1972. godine. U Zagrebu je završila osnovnu i srednju školu, a 1992. diplomirala na Filozofskom fakultetu u Zagrebu Studij razredne nastave. Godine 1997. diplomirala je na Studiju za defektologiju na smjeru socijalne pedagogije. Od tada radi u školi na mjestu učiteljice i neprestano se stručno usavršava i sudjeluje u brojnim školskim aktivnostima. Tijekom rada u školi osniva zadrugu, potiče dramski odgoj i stječe zvanje dramskog pedagoga imenovanjem Hrvatskog centra za dramski odgoj.

Posebno je zainteresirana za suradnju s roditeljima i zajednicom, pa sa svojom dramskom družinom obilazi brojne odgojno-obrazovne i kulturne institucije. Organizira brojne zajedničke radionice u sklopu zadružnih aktivnost, radionice o odgoju i obrazovanju, predavanja za roditelje i predavanja roditelja. Potiče roditelje da čitaju svojoj djeci i svakodnevno ih poziva na zajedničko čitanje u učionici.

U radu se često susreće s brojnim zahtjevnim situacijama roditelja djece s teškoćama u razvoju, s kojima surađuje tražeći najbolja rješenja.

2011. magistrirala je na znanstvenom stupnju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, na odsjeku Pedagogijske znanosti s temom Kompetencije učitelja za odgojni rad u osnovnoj školi i 2012. upisuje doktorski studij na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. 2013 napreduje u zvanju i stječe naziv učitelja mentora. Kao učiteljica bila je mentor studentima i učiteljima pripravnicima.

2014. zapošljava se na mjestu ravnateljice osnovne škole koja je jedinstvena u Republici Hrvatskoj po svojoj inkluzivnoj praksi jer čak više od trećine učenika imaju utvrđene teškoće u razvoju. Neprestano ističe nužnost senzibilizacije društva na potrebe roditelja i djece s teškoćama u razvoju i intenzivno radi na otvaranju škole zajednici.

Stručni rad obogaćuje znanstvenim spoznajama. Sudjeluje na znanstvenim skupovima i kongresima, na kojima povremeno izlaže. Član je Povjerenstva za procjenu udžbenika za učenike s teškoćama pri Ministarstvu odgoja i obrazovanja.

Radnu energiju usmjerava prema napretku i modernizaciji hrvatskog školstva i društva općenito. Izuzetno važnim smatra stjecanje kompetencija za život i cjeloživotno učenje te poticaj razvoja svih potencijala mlade osobe.

Popis aktivnosti tijekom poslijediplomskog studija:

- aktivno sudjelovanje na Drugom kongresu pedagoga Hrvatske: Pedagogija i kultura – s temom: Demokratskom školom do demokracije. (Opatija, 24. – 26. rujna 2012.)
- aktivno sudjelovanje na Proljetnoj školi učitelja i odgajatelja: Hrvatsko školstvo u središtu društvene pozornosti, s temom Kroz suradnju u izvannastavnim aktivnostima prema partnerstvu roditelja, škole i lokalne zajednice. (Opatija, 18. – 20. ožujka 2013.)
- aktivno sudjelovanje na X. susretu pedagoga Hrvatske, tema znanstveno-stručnog skupa: Pedagoške kompetencije u suvremenom kurikulumu, s temom Individualni pristup – jedan od temeljnih pristupa odgoju u osnovnoj školi (Zadar, 13. – 16. listopada 2013.)
- aktivno sudjelovanje na Znanstvenom skupu u povodu pedesete obljetnice učiteljskog studija u Zadru s temom Partnerstvo roditelja i škole (Zadar, 21. – 23. studenog 2013.)
- aktivno sudjelovanje na XXI. Međunarodnom znanstvenom skupu Društvo i tehnologija 2014. – Dr. Juraj Plenković s temom Poticanje partnerskih odnosa roditelja i škole otvaranjem internetske stranice razreda (Opatija, 28. – 30. lipnja 2014.)
- aktivno sudjelovanje na 1. Međunarodnom znanstvenom i umjetničkom simpoziju o pedagogiji u umjetnosti s prethodnim priopćenjem Integrirani dramski dan u razrednoj nastavi (Osijek, 17. – 18. listopada 2014.)
- aktivno sudjelovanje na 13. međunarodnoj ICIE konferenciji s posterom (Ondrašek, K., Kovač, V., Cuculić, V.) na temu Model poticaja razvoja darovitosti u Osnovnoj školi Grigora Viteza u Zagrebu (Rijeka, 18. – 21. svibnja 2016.)
- 2014. izabrana u naslovno zvanje predavačice u području društvenih znanosti, polje: pedagogija
- član Povjerenstva za procjenu udžbenika za učenike s teškoćama u razvoju pri MZO-u (Zagreb, 2020)

Popis objavljenih radova tijekom poslijediplomskog studija:

Troha, V. (2012). *Odgojno značenje jezične kompetencije učitelja*, Hrvatski časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture, 10 (2), 59-70.

Troha, V. (2013). Demokratskom školom do demokracije. U: N. Hrvatić, A. Klapan (ur.) *Pedagogija i kultura – teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (sv. 2, str. 328-338). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo

Kovač, V. (2014). Fostering parent-school relationship through class web pages / Poticanje partnerskih odnosa roditelja i škole otvaranjem internetske stranice razreda. U: M. Plenković, V. Galičić, L. Toplak (ur.) Elektronički zbornik radova *Društvo i tehnologija 2014 – dr. Juraj Plenković*(str.357-360)https://bib.irb.hr/datoteka/703746.DIT_2014_-_Dr.Juraj_Plenkovic.pdf

Kovač, V. (2016). Integrirani dramski dan u razrednoj nastavi. U: B. Jerković, T. Škojo (ur.) *Umjetnik kao pedagog pred izazovima suvremenog odgoja i obrazovanja* (str. 337-346). Osijek: Umjetnička akademija u Osijeku