



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Anita Mandarić Vukušić

**RODITELJSKA KOMPETENCIJA I
(NE)PEDAGOŠKA ZANIMANJA**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

Prof.dr.sc. Dubravka Maleš

Zagreb, 2016.



Sveučilište u Zagrebu

Faculty of Humanities and Social Sciences

Anita Mandarić Vukušić

**PARENTAL COMPETENCE AND
(NON)PEDAGOGICAL PROFESSIONS**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: Dubravka Maleš, Ph.D., full professor

Zagreb, 2016.

"Odgovoran roditelj je uspješan roditelj, a uspješan roditelj je i pedagog."

Za mamu, tatu, brata i supruga Vedrana

INFORMACIJE O MENTORICI

Prof. dr. sc. Dubravka Maleš rođena je 29. kolovoza 1952. godine u Zagrebu. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Zagrebu, gdje je 1976. na Filozofskome fakultetu diplomirala pedagogiju i sociologiju. Iste je godine primljena na radno mjesto asistentice na Katedri za sistematsku pedagogiju Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu. Doktorirala je 1983. godine s temom *Utjecaj odgoja u potpunim i nepotpunim obiteljima na stavove djece prema ulogama različitih spolova*, a sljedeće je godine izabrana u status docentice. Na Odsjeku za pedagogiju u Zagrebu zaposlena je i danas kao redovita profesorica u trajnome zvanju. Osnovna područja njenoga interesa predstavljaju obiteljska pedagogija, suradnja odgojno-obrazovnih ustanova i obitelji te odgoj i obrazovanje za ljudska prava i prava djeteta.

Prof. dr. sc. Dubravka Maleš autorica je ili koautorica 9 knjiga te više od 80 znanstvenih i stručnih radova. Tijekom svoje znanstvene karijere aktivno je sudjelovala u radu više od 30 znanstvenih skupova u zemlji i inozemstvu, a s ciljem stručnoga usavršavanja boravila je u Stockholmu (1980.), Petrogradu i Moskvi (1990.), Bergenu (1994.), Soestu (1994.), Tel Avivu (1995.) te Los Angelesu, Calabasasu i Washingtonu (1997.). Utemeljiteljica je i nositeljica kolegija *Obiteljska pedagogija, Roditelji i odgojno-obrazovna ustanova, Pedagoško savjetovanje i profesionalna orijentacija* te *Prava djeteta na odgoj i obrazovanje*. Bila je nositeljica i suradnica brojnih projekata na matičnoj ustanovi i drugim ustanovama, a trenutno je nositeljica znanstvenoga projekta *Nove paradigme ranog odgoja*. Na matičnoj je ustanovi dvaput obnašala funkciju pročelnice Odsjeka za pedagogiju (1989.-1991.; 2009.-2011.) te jednom prodekanice za znanost na Pedagojskim znanostima Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (1994.-1998.). Bila je glavna i odgovorna urednica znanstvenoga časopisa *Napredak* (2002.-2005.), inicijatorica pokretanja i glavna urednica stručno znanstvenoga časopisa *Dijete i društvo* (od 1999. do danas) te glavna urednica stručnoga časopisa *Zrno* (od 1994. do danas). Također, sudjelovala je u radu brojnih povjerenstava i radnih skupina vezanih za unapređenje odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Dobitnica je nagrade *Kata Pejnović* (1990.) za rad na unapređivanju obiteljskoga odgoja, godišnje *Nagrade Ivana Filipovića* (1994.) za rad na unapređivanju pedagojske teorije i pedagoške prakse te *Nagrade za unapređivanje prava djeteta* (2006.) u kategoriji nagrade za životno djelo.

SAŽETAK

Rad se bavi usporedbom samoprocjene roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljskom učinkovitosti, roditeljskih uvjerenja o odgojnim postupcima, slike o djetetu te općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Poticaj za ovo istraživanje bili su rezultati više provedenih istraživanja koji su potvrdili da razina obrazovanja i vrsta zanimanja roditelja mogu utjecati na obnašanje roditeljske uloge. Na tragu tih rezultata ovaj je rad krenuo od pretpostavke da pedagoške kompetencije koje su temelj pedagoških zanimanja mogu pripadnike takvih zanimanja učiniti kompetentnijim roditeljima.

Istraživanje se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu rada problematizira se pitanje suvremene obitelji i njezinih funkcija, razmatraju se promjene do kojih je došlo u obiteljskom odgoju pod utjecajem suvremenih društvenih promjena te se u tom kontekstu sagledava nova uloga roditelja. Roditeljstvu se pristupa kao ulozi, procesu i/ili odnosu, a naglasak se u razmatranju stavlja na odnos roditeljske i radne uloge te roditeljske kompetencije. Polazište je cjelokupnog pristupa da se od suvremenog roditelja očekuje da odgoji samostalnog, produktivnog i odgovornog pojedinca, a takvoj zadaći mogu odgovoriti samo pedagoški kompetentni roditelji koji su u stanju prepoznati, razumjeti i na odgovarajući način odgovoriti na djetetove potrebe.

Cilj empirijskog dijela istraživanja je utvrditi postoji li razlika u različitim područjima roditeljske kompetencije između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Ispitivanjem je obuhvaćeno 437 visokoobrazovanih roditelja pri čemu je 208 roditelja bilo pedagoških zanimanja (odgojitelji, učitelji razredne nastave, nastavnici predmetne i stručne nastave), a 229 roditelja nepedagoških zanimanja (ekonomija, medicina, pravo, građevina, informatika, elektrotehnika). Za sve roditelje u uzorku uvjet je bio da imaju jedno dijete u dobi od tri do sedam godina (bez obzira na broj i dob ostale djece u obitelji).

U istraživanju se krenulo od generalne hipoteze da ne postoji razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije, i to zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima, slici o djetetu te općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu s obzirom na pedagoška i nepedagoška zanimanja roditelja, a koja je djelomično potvrđena. Razlika između ova dva uzorka pokazala se na subskalama: roditeljska učinkovitost, uvjerenja o uključenosti roditelja u odgoj djece, korištenje indukcije, odgovaranje na plač djeteta i nepotrebnost tjelesnog kažnjavanja, a nije

se pokazala na subskalama: zadovoljstva roditeljstvom, uvjerenja o važnosti poslušnosti i podređenosti djeteta, slici djeteta te u samoprocjeni sposobnosti u, i znanjima o roditeljskom djelovanju. Rezultati su pokazali da se roditelji pedagoških zanimanja osjećaju učinkovitijima u svom roditeljstvu, te da imaju suvremenija uvjerenja o važnosti uključenosti roditelja u odgoj djece, primjeni indukcije, poželjnom pravodobnom odgovaranju na djetetov plač i nepotrebnosti tjelesnog kažnjavanja djece od roditelja nepedagoških zanimanja. Ovakav rezultat pokazao je da su pedagoška zanimanja roditelja u odnosu sa roditeljskom kompetencijom, stoga je moguće zaključiti da pedagoške kompetencije koje su temelj pedagoških zanimanja mogu pridonijeti roditeljskoj kompetenciji, iako ne na svim njenim aspektima.

Na temelju svih rezultata izneseni su zaključci rada kao i ograničenja istraživanja te prijedlozi moguće primjene dobivenih rezultata.

Ključne riječi: odgojni postupci, roditeljstvo, roditeljska kompetencija, slika o djetetu, roditeljska uvjerenja, zanimanja roditelja.

ABSTRACT

Background. This thesis comprises a theoretical and an empirical part. The theoretical part of the thesis first problematizes the question of contemporary families and their functions, considers the changes that occurred in family education under the influence of contemporary social change and considers the new role of parents in this context. Parenting is seen as a role, process and/or relationship, and an emphasis is placed on examining the association between parental and work roles and parental competence. The underlying postulate of this approach is that modern parent is expected to raise independent, productive and responsible individuals, and that only pedagogically competent parents who are able to recognize, understand and appropriately respond to the child's needs may successfully respond to this task.

Within this doctoral thesis a comparison is made with respect to parental self-competence, specifically the aspects of parental satisfaction and self-efficacy, parental beliefs regarding child-rearing practices, image of the child, and general sense for competence in parental role, among parents with pedagogical and non-pedagogical professions. This research was motivated by previous studies which confirmed that the level of parents' education and type of occupation may impact parental behavior. Therefore it was hypothesized that pedagogical competences that form the basis of pedagogical professions could make pedagogical workers become more competent parents.

Aim. The aim of empirical part of the conducted research study was to determine whether there exist any differences in parental self-competence, specifically the aspects of parental satisfaction and self-efficacy, parental beliefs regarding child-rearing practices, image of the child, and general sense for competence in parental role, among parents with pedagogical and non-pedagogical professions

Methods. The research sample included 437 parents with higher educational degrees among which 208 parents had pedagogical professions (kindergarden teachers, elementary school teachers, class teachers, subject teachers of specialized teaching), and 229 parents had non-pedagogical professions (economics, medicine, law, engineering, computer science, electrical engineering). Furthermore, all parents in the sample were required to have a child between the ages of three to seven years (regardless of the number and ages of the other children in the family).

Results. The general hypothesis of this study stated that there is no difference in parenting self-competence with respect to the investigated aspects of parental satisfaction and self-efficacy, parental beliefs about child-rearing practices, image of the child, and general sense for competence in parental role among parents with pedagogical and non-pedagogical professions, which was partially confirmed. The differences between the two samples were revealed on the following subscales: parental self-efficacy, beliefs about parental involvement in raising the child, the use of induction, responding to a baby's cry and the unnecessary of physical punishment. In contrast, no differences were revealed with respect to the subscales: parental satisfaction, beliefs about the importance of obedience and subordination of the child, the image of the child and the self-evaluation of knowledge and skills related to their parental role.

Conclusion. The results confirmed that parents with pedagogical professions feel more effective in their parenting, and have more contemporary beliefs about the importance of parental involvement in raising the child, the application of induction, desirable beliefs of response time to baby's cries and unnecessary of corporal punishment of children than parents with non-pedagogical professions. This result showed that the pedagogical professions of parents are related to parental competence, suggesting that pedagogical competencies which represent the foundation of pedagogical profession can contribute to parental competence, although not in all its aspects.

Application. Based on all obtained results, the final parts of the thesis discuss the study's main conclusions, its limitations and advantages, as well as a summary of recommendations for future research on this topics. Results of this study will serve as scientific basis for development of programs for parents with non-pedagogical, as well as pedagogical professions, with the aim of acquiring and improving parental competencies.

Keywords. Rearing practices, parenting, parental competence, image of the child, parental beliefs, parents' profession.

Sadržaj:

1. UVOD.....	1
2. OBILJEŽJA I IZAZOVI SUVREMENE OBITELJI.....	5
2.1. Određenje obitelj.....	5
2.2. Obitelj-zajednica koja se mijenja.....	11
2.3. Obiteljski odnosi i njihova uloga u funkcioniranju suvremene obitelji.....	15
2.4. Obiteljski odgoj.....	20
3. RODITELJSKA ULOGA U KONTEKSTU SUVREMENOG RODITELJSTVA.....	26
3.1. Motivacija za roditeljstvom.....	26
3.2. Rodne uloge i roditeljstvo.....	33
3.3. Roditeljstvo i odgoj - "biti" ili "činiti".....	37
4. RODITELJSTVO I ODGOJ.....	44
4.1. Čimbenici odgoja.....	44
4.2. Roditeljska odgovornost.....	51
4.3. Roditeljska kompetencija u funkciji odgojnoga djelovanja.....	57
4.3.1. Znanje o roditeljstvu i njegovi učinci.....	59
4.3.2. Roditeljske vrijednosti i uvjerenja o odgoju.....	63
4.3.3. Slika djeteta i roditeljstvo.....	67
4.3.4. Roditeljska kompetencija - važnost, dimenzije, utjecaji.....	72
4.4. Roditeljski odgojni stilovi i disciplina.....	80
4.5. Pozitivno roditeljstvo - promišljajuće roditeljstvo.....	87
4.5.1. Učenje o roditeljstvu i za roditeljstvo.....	90
5. RODITELJSTVO I RADNA ULOGA RODITELJA.....	96
5.1. Odnos obiteljske i radne uloge roditelja.....	96
5.1.1. Sukob između radne i obiteljske uloge.....	101
5.1.2. Pozitivno prelijevanje između uloga.....	104
5.2. Čimbenici odnosa između posla i roditeljstva.....	107
5.3. Stupanj obrazovanja, pripadnost društvenom sloju i roditeljstvo.....	114
5.4. Pomagačka zanimanja i roditeljstvo.....	117
5.5. Pedagoško zanimanje i roditeljstvo.....	120

6. ISTRAŽIVANJE RODITELJSKE KOMPETENCIJE KOD RODITELJA (NE)PEDAGOŠKIH ZANIMANJA.....	128
6.1. Problem i cilj istraživanja.....	128
6.2. Hipoteze, zadatci i varijable istraživanja.....	133
6.2.1. Hipoteze istraživanja.....	133
6.2.2. Zadatci istraživanja.....	134
6.2.3. Varijable istraživanja.....	134
6.3. Empirijski pristup istraživanju.....	135
6.3.1. Postupak provedbe istraživanja.....	135
6.3.2. Uzorak istraživanja.....	135
6.3.2.1. Značajke populacije visokoobrazovanih roditelja u gradu Splitu i bližoj okolini..	136
6.3.2.2. Uzorak sudionika istraživanja.....	138
6.3.3. Instrumenti istraživanja.....	150
6.3.4. Konstruktna valjanost te pouzdanost instrumenta.....	152
6.3.4.1. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale zadovoljstva roditeljstvom i roditeljska učinkovitost (<i>PSOC</i>).....	152
6.3.4.2. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima (<i>UOPR</i>).....	154
6.3.4.3. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale roditeljska slika o djetetu (<i>SD</i>).....	156
6.3.4.4. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljskoj ulozi (<i>KRU</i>).....	158
6.3.5. Analiza podataka.....	160
6.4. Rezultati istraživanja i rasprava.....	161
6.4.1. Povezanost rezultata svih subskala na cjelokupnom uzorku roditelja.....	161
6.4.2. Razlike u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.....	167
6.4.3. Razlike u uvjerenjima roditelja o odgojnim postupcima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.....	172
6.4.4. Razlike u poimanju slike djeteta između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.....	179
6.4.5. Razlike u općem doživljaju kompetentnosti za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.....	184

6.4.6. Doprinos zanimanja odgojitelja i učitelja u objašnjenju roditeljske kompetencije...	188
7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA.....	192
7.1. Teorijska analiza roditeljske kompetencije i pedagoškog zanimanja roditelja.....	192
7.2. Zaključci empirijskoga istraživanja roditeljskih zanimanja i roditeljstva.....	198
7.3. Moguća implementacija dobivenih rezultata.....	213
7.4. Prednosti i ograničenja provedenoga istraživanja te preporuke za buduća istraživanja.....	216
LITERATURA.....	221
POPIS TABLICA.....	247
POPIS SLIKA.....	249
PRILOZI (1-7).....	250
ŽIVOTOPIS.....	267

1. UVOD

Obitelj je temeljna društvena zajednica čija je važnost u životu svakog pojedinca neupitna. Prisutna je u svim društvima i pod snažnim je utjecajem vrijednosti i kulture društva kojoj pripada (Haralambos i Holborn, 2002). Suvremenu obitelj zapadnog svijeta obilježava raznolikost s obzirom na oblik i strukturu, a što je posljedica društvenih trendova nastalih nakon Drugog svjetskog rata u pogledu jačanja ljudskih prava, promjene sustava vrijednosti te zahtjeva za rodnom jednakopravnošću. Poštivanje prava na slobodu izbora pridonijelo je stvaranju različitih obiteljskih struktura (npr. jednoroditeljske obitelji, obitelji s ponovljenim brakovima te s djecom iz prethodnih i novih brakova, istospolne zajednice i sl.). Bez obzira na vrstu obitelji, ostaje neupitna njezina važnost za cjelovit i zdrav djetetov razvoj, a posebice njezina odgojna funkcija (Belsky, 2008; Buswell i sur., 2012; Maleš, 1988; Nimac, 2010; Pašalić Kreso, 2012).

Promjene koje su se dogodile u cjelokupnom društvenom kontekstu pod utjecajem značajnih događanja (primjerice, industrijska revolucija, ratovi, migracije i sl.), promjena svijesti o temeljnim ljudskim (1948), a kasnije i djetetovim pravima (1989), intenzivna znanstvena istraživanja u društvenom i humanističkom području, pojava novih znanstvenih disciplina (primjerice, neuroznanost) i sl., odrazile su se izravno na društvenu percepciju obitelji, njezine strukture i funkcioniranja te s tim u svezi i roditeljstva. Navedene promjene nametnule su tako i potrebu intenzivnijega istraživanja i aspekta djetetova razvoja i odgoja u promijenjenim (obiteljskim) okolnostima. Suvremene znanstvene spoznaje o razvoju djece ne samo da su pridonijele promjeni djetetove percepcije nego su se odrazile i na promjenu percepcije uloge roditelja u poticanju dječjeg razvoja (Maleš i sur., 2012). Temeljna promjena koja se dogodila percepcija je djeteta kao aktivne osobe koja uči i razvija se u interakciji sa svojom okolinom (Buswell i sur., 2012; Malaguzzi, 1993; Miljak, 2007; Rinaldi, 2006; Slunjski, 2006; 2011a; 2011b). Istodobno, ističe se i uzajamnost utjecaja te povratna sveza i utjecaji koje djeca imaju na svoje roditelje, pa se u suvremenoj literaturi sve češće ističe reciprocitet u interakciji i djelovanju roditelj – dijete (Irović i Krstović, 2000; Raboteg-Šarić i sur., 2002; Santrock, 1997).

Promjenom spoznaja o važnosti poticanja dječjeg razvoja u obiteljskom kontekstu postavila su se nova očekivanja pred suvremene roditelje, od kojih se očekuje kontinuirano razvijanje i unaprjeđivanje roditeljske kompetencije u skladu sa suvremenim znanstvenim spoznajama (o razvoju i učenju djece), ali i zahtjevima društva. Roditeljska kompetencija

temelji se na osnovnim znanjima o razvoju djece, vještinama i sposobnostima potrebnima za uspješno odgajanje djece, ali i na temeljnim vrijednostima i stavovima o djeci, razvoju, odgoju, poticajima za učenje i sl. (Gilmore i Cuskelly, 2008; Johnston i Mash, 1989; Ljubetić, 2007; Ramaekers i Suissa, 2012; Sabatelli i Waldron, 1995; Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997). Znanja, vrijednosti i stavovi u svezi s roditeljstvom značajno determiniraju roditeljsko odgojno djelovanje, a ciljevi i vrijednosti koje roditelj prepoznaje kao važne u djetetovu razvoju i odgoju utjecat će na roditeljsko ponašanja (Alasuutari i Karila, 2010; Holden, 2010; Spera, 2005). Uvjerenja o poželjnom roditeljskom ponašanju temelje se na znanjima o razvoju djece, vještinama roditeljstva i potrebnim kontekstualnim uvjetima za zdrav rast i razvoj djece (MacNaughton, 2005; Morawska i sur., 2008; Pećnik i sur., 2011), stoga znanja o odgoju jesu ključan, ali ne i jedini čimbenik razvoja roditeljske kompetencije (Morawska i sur., 2008).

Roditelji o roditeljstvu uče iz različitih izvora (Radey i Randolph, 2009). Informacije o roditeljstvu najčešće pronalaze u stručnoj literaturi, na savjetovanjima kod stručnjaka za pitanja odgoja djece i sudjelovanjem u različitim programima s ciljem podizanja razine odgojne roditeljske pismenosti (Bennett i Grimley, 2001; Willems, 2008, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Danas su roditelji motiviraniji učiti o roditeljstvu iz različitih izvora, posebice onih koje osiguravaju suvremene tehnologije te na taj način razvijati svoju roditeljsku kompetenciju koja im je potrebna kako bi pravodobno i primjereno odgovorili na djetetove potrebe.

Učenje o roditeljstvu može znatno unaprijediti roditeljsko djelovanje, ali i pomoći roditeljima da se uspješnije nose sa svakodnevnim izazovima. Zadovoljstvo koje roditelji mogu osjećati u svojoj roditeljskoj ulozi može se prenositi i značajno pozitivno utjecati i na druge aspekte njihova života (Lacković-Grgin, 1994).

No, pored roditeljske uloge, život velike većine roditelja značajno je određen i egzistencijalnim čimbenicima koje im najčešće nameće njihova radna uloga. Ona se smatra posebno važnim izvorom financijskih i materijalnih resursa potrebnih za kvalitetan obiteljski život (Grandey i Cropanzano, 1999; Tsai, 2008). Radna uloga zauzima sve važnije mjesto u životu pojedinaca, pa zbog zahtjeva vremena i energije koju roditelj ima na raspolaganju, može imati različit učinak. Što više vremena roditelj provodi u radnoj ulozi, najčešće ostvaruje veća primanja, uživa veći društveni ugled i lakše pronalazi ljude sličnog i/ili istog interesa od kojih može dobiti potporu kada mu to zatreba (Taris, 1999; Premeaux i sur., 2007). No, s druge strane, zbog osjećaja veće odgovornosti prema svojoj profesiji i radnim zadaćama, roditelji često značajnu količinu vremena i energije ulažu u svoj profesionalni

život, što dovodi i do prevelikog opterećenja radnom ulogom. Stres na radnom mjestu dovodi do većeg osjećaja nezadovoljstva radnom ulogom, što se može reflektirati i na roditeljsku ulogu te doživljaj opterećenja roditeljstvom, što u konačnici može rezultirati nedjelotvornim roditeljskim ponašanjima (Crnic i sur., 2005). Ako se roditelji osjećaju preopterećeni zahtjevima radne uloge, može se javiti osjećaj sagorijevanja na radnom mjestu (González – Romá i sur., 2006; Hakanen i sur., 2006; Schaufeli i sur., 2008), koji će se onda moguće odraziti i na kvalitetu funkcioniranja u obiteljskom životu (Appel i Kim-Appel, 2008; Gorgievski i Hobfoll, 2008).

Radna uloga, stupanj obrazovanja i vrsta zanimanja odražavaju se na ponašanje roditelja, pa roditelji s višim stupnjem obrazovanja i pomagačkih zanimanja pokazuju više razine učinkovitosti u roditeljstvu (Gerris i sur., 1997; Gerald, 1995; Gillies, 2009; Yakovlev i Daniels-Leguizamon, 2012). Među zanimanjima u kojima roditelji pokazuju više razine znanja i veće vještine potrebne za ostvarivanje kvalitetnoga odnosa s djecom, zanimanja su psihoterapeuta, socijalnih radnika i sveučilišnih nastavnika (Grandey i Cropanzano, 1999; Lambert i sur., 2006; Stevanovic i Rupert, 2009). No, često visina obrazovanja pretpostavlja i zahtjevnije radno mjesto roditelja, dulje radno vrijeme te veću odgovornost prema radnoj ulozi, što se može i negativno reflektirati na ponašanje roditelja u njihovoj roditeljskoj ulozi.

Doživljaj zahtjevnosti radne uloge moguće je umanjiti ako je radna uloga sličnija roditeljskoj, što se potvrdilo i u istraživanjima zanimanja iz korpusa pomagačkih djelatnosti. U takvim zanimanjima dolazi do „prelijevanja“ (engl. *educational spillover*), odnosno prenošenja i utjecaja usvojenih znanja, vještina, stavova i perspektiva iz jedne u drugu ulogu (Crouter, 1984), npr. iz radne u roditeljsku ulogu i obratno (Crouter, 1984; Stevanovic i Rupert, 2009). Primjena stečenog znanja, vještina i stavova u profesijama koje zahtijevaju korištenje komunikacijskih vještina, skrbi i brige za osobe kojima je potrebna pomoć, omogućuju pripadnicima tih profesija da se kao roditelji koriste tim kompetencijama u svojoj roditeljskoj ulozi, postižu veće zadovoljstvo i učinkovitije rješavaju roditeljske izazove (Crouter, 1984; Grandey i Cropanzano, 1999; Greenhaus i Beutell, 1985; Greenhaus i Powell, 2006; Lambert i sur., 2006; Stevanovic i Rupert, 2009).

Opravdanim se stoga čini postaviti pitanje jesu li i roditelji pedagoškog zanimanja zbog profesionalnih kompetencija koje zahtijeva njihovo radno mjesto, učinkovitiji roditelji od roditelja drugih zanimanja (nepedagoških)? Na temelju ove dileme proizašao je i cilj empirijskog dijela istraživanja. Cilj rada je utvrditi postoji li razlika u roditeljskim kompetencijama između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Pragmatični cilj koji

se postavlja bolje je razumijevanje povezanosti pedagoške i roditeljske kompetencije. Rezultati ovog istraživanja poslužit će kao znanstveni temelj u izradi programa namijenjenih roditeljima nepedagoških i pedagoških zanimanja, a s ciljem stjecanja i unaprjeđivanja roditeljske kompetencije.

2. OBILJEŽJA I IZAZOVI SUVREMENE OBITELJI

2. 1. Određenje obitelji

Obitelj se može odrediti na različite načine, a neke od najčešćih definicija određuju obitelj kao jedinstveni sustav, strukturu i primarnu društvenu zajednicu koja predstavlja sastavni dio pojedinčeve osobnosti i njegova života (Fanuko, 1997; Haralmbos i Holborn, 2002). Obitelj čine dvoje ili više osoba povezanih rođenjem, brakom ili posvojenjem koje zajedno žive na istome mjestu (Census Bureau, prema Cox, 2006). Ona najčešće obuhvaća odrasle osobe obaju spolova od kojih barem dvije održavaju društveno prihvaćenu spolnu vezu i njihovo jedno ili više djece, vlastite ili usvojene (Murdock 1949, prema Haralambos i Holborn, 2002). Slično, Pašalić Kreso (2012, str. 54) navodi da „obitelj čine roditelji, ili najmanje jedna odrasla osoba i djeca ili najmanje jedno dijete, koji žive u zajedničkom domaćinstvu, uspješno funkcioniraju kao zajednica zadovoljavanja potreba njenih članova, a njihov odnos se temelji na krvnom srodstvu, zakonskoj (brak, adopcija) ili običajnoj regulativi". Najmanju obiteljsku strukturu čini obiteljska jedinica koja se još naziva i nuklearna obitelj, a čine ju muž, žena i njihova djeca, dok se jedinice veće od nje nazivaju proširena obitelj (Haralambos i Holborn, 2002). Obitelj je moguće razmatrati i iz aspekta orijentacije i prokreacije (Pašalić Kreso, 2012), ovisno o tome jesu li djeca isključivo potomci svojih roditelja (obitelj orijentacije) ili i sami imaju vlastito potomstvo (obitelj prokreacije).

U navedenim objašnjenjima obitelji može se uočiti usmjerenost na shvaćanje obitelji kao zajednice koja se temelji na krvnoj povezanosti ili se opisuje kao zajednica pojedinaca koji obitavaju u zajedničkom prostoru (Epstein, 1995). Takvim određenjima obitelji pridonose zakonske ili običajne regulative prema kojima se uloge njezinih članova jasno određuju, a „moć“ tih uloga potječe iz srodničkih odnosa, stoga svaki član obitelji ima pravo na naslijeđe jer ono proizlazi iz prava na srodstvo koje je definirano Obiteljskim zakonom.

U svrhu boljeg razumijevanja obitelji, obiteljskih odnosa i zaštite djetetova statusa, hrvatski pravni sustav donio je niz odredaba kojima se uređuju brak, izvanbračna zajednica žene i muškaraca, odnosi roditelja i djece, mjere za zaštitu prava i dobrobiti djeteta, posvojenje, skrbništvo, uzdržavanje, obvezno savjetovanje i obiteljska medijacija te postupci u svezi s obiteljskim odnosima i skrbništvom (Obiteljski zakon, 2015, članak 1.)¹. Prema Obiteljskom zakonu (2015) štite se i promiču oni odnosi koji se temelje na ravnopravnosti

¹ Obiteljski zakon (NN, 103/15), <http://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon>, posjećeno 14. siječnja 2016.

žene i muškaraca te solidarnosti, uzajamnom poštovanju i pomaganju svih članova obitelji, prvenstvu zaštite dobrobiti i prava djeteta, odgovornosti obaju roditelja za podizanje i odgoj djeteta, primjerenom skrbničkoj zaštiti djeteta bez roditeljske skrbi te odraslih osoba koje se nisu sposobne same brinuti o sebi. Osim toga, ovim Zakonom reguliraju se i odnosi među članovima koji su u obiteljsko-pravnim postupcima, pri čemu se posebno naglašava zaštita djetetove dobrobiti (Obiteljski zakon, 2015). Prema Obiteljskom zakonu (2015) moguće je primijetiti da se brak i dalje definira kao životna zajednica žene i muškarca (Obiteljski zakon, 2015, članak 12.) iako se značajniji pomak može uočiti u razumijevanju i prihvaćanju različitih oblika obitelji. Hrvatski zakonodavni sustav prepoznao je raznolikost potreba suvremene obitelji, pa nudi i odredbe po kojima se reguliraju obiteljski odnosi u izvanbračnim zajednicama, ali i reguliraju prava osoba koje imaju registrirano životno partnerstva s osobom istog spola (Obiteljski zakon, 2015, članak 378.).

Razlog zbog kojeg se brak u Republici Hrvatskoj još uvijek zakonom definira kao zajednica žene i muškarca razumljivo je uzme li se u obzir činjenica da su se na referendumu 1. prosinca 2013. godine, koji je potakla građanska inicijativa „U ime obitelji“, građani Republike Hrvatske u najvećem broju izjasnili kako žele da se u Ustavu Republike Hrvatske brak definira kao zajednica muškarca i žene. Takvi rezultat referenduma pokazuje da još uvijek u percepciji većeg dijela građana Republike Hrvatske postoji dominantno tradicionalno prihvaćanje braka kao temelja obiteljske strukture, slijedom čega se obitelj percipira kao zajednica roditelja obaju spolova i njihove djece.

No, iako su zakoni potrebni poglavito da bi se izbjegla mogućnost incesta u obiteljskoj zajednici, moguće je reći kako potrebe suvremenih obitelji nadilaze strogo formalno-pravnu zakonsku regulativu. Suptilni obiteljski procesi uglavnom se i ne mogu pravno regulirati (Marinoff, 2000, prema Ljubetić, 2007), a i sve češće obitelji se ne mogu ni oslanjati na sigurnost koju su tijekom povijesti imale unutar tradicionalne obitelji.

Osim toga, želi li se promatrati tradicionalnu obitelj i njezinu vrijednost u kontekstu modernizma, nužno je razumjeti pojmove tradicija, tradicijsko, tradicionalno (Nimac, 2010). Izraz tradicija (lat. *tradere*- prenositi, predati) sve češće zamjenjuje riječ trend kao „fenomen koji više ne okuplja osobe koje su vrijednosno slično orijentirane, već one koje istodobno proživljavaju neke trenutne emocije“ (Nimac, 2010, str. 24). Shvaćanje da je tradicijska obitelj vrijednost, temelji se na pozitivnom tumačenju pojma tradicije kao prenositeljice vrijednosnih elemenata kroz vrijeme i pojma obitelji kao primarne nužnosti i vitalne tradicije svakog društva" (Nimac, 2010, str. 23). Ovako shvaćena obitelji je „vitalna, univerzalna i

nepromjenjiva tradicija, a načini njene organizacije podjele uloga, struktura članova i sl. promjenjive su varijable, odnosno mogu varirati u pojedinom društvu i vremenu“ (Nimac, 2010, str. 26).

Dubljim razumijevanjem obitelji kao forme (oblika ili strukture) i njezine funkcije (stvaranje odnosa među članovima), otvorile su se snažne polemike u znanstvenim istraživanjima koje pokušavaju sagledati obitelj pristupajući joj na dvama načinima. Prvi način čini teorijski model koji razumijeva obitelj iz pozicije njezine forme ili strukture te daje objašnjenje obitelji kao integrativne zajednice, a naziva se modelom jedinstva (engl. *integrative model*), dok drugi pristup objašnjava obitelj s obzirom na njezinu funkciju i naziva se modelom raznolikosti² (engl. *diversity model*) obitelji (McClain i Cere, 2013).

Objašnjenju obitelji kao forme ili oblika koji čini temeljnu društvenu strukturu, primjereniji je model jedinstva. Prema ovom modelu obitelj se može odrediti kao univerzalnu društvenu zajednicu (Giddens, 2007; Haralambos i Holborn, 2002; Stacey, 2013) koja predstavlja jedinstveni sustav i strukturu (Haralambos i Holborn, 2002), a čiji se međusobni odnosi temelje na krvnom srodstvu, zakonskoj ili običajnoj regulativi (Pašalić Kreso, 2012). U određenju obitelji kao strukture ili forme koja se temelji na srodstvu, pozornost se usmjerava na važnost prava odraslih članova obitelji, ali i njihovih odgovornosti za djetetovu skrb, a koje proizlaze iz definiranih regulativa koje određuju obitelj i reguliraju srodničke odnose (Cere, 2013).

Prema modelu jedinstva temeljnu obiteljsku strukturu čini sklopljeni brak između osoba obaju spolova, dok temeljna djetetova prava te socijalna i biološka dobrobit proizlaze iz takve obiteljske zajednice. Prema ovom modelu prednost se daje strukturi, a ne doživljajima pojedinaca, jer struktura daje okvir unutar kojega je moguće bolje razumjeti važnost međusobnih odnosa (Ritzer, 1997). Odnosi između članova obitelji počivaju na privrženosti koja se temelji na naslijeđu i srodstvu između članova obitelji (McClain i Cere, 2013).

U razumijevanju važnosti obitelji u modelu jedinstva, privrženost i srodstvo zauzimaju središnje mjesto, jer ljudi razlikuju obiteljske odnose i veze od drugih odnosa i veza upravo s obzirom na srodstvo i osjećaj privrženosti prema svojim srodnicima (Bahr i Slauch Bahr,

² U prijevodu s engl. *integrative and diversity model* preuzeto je Morinovo (2001) objašnjenje pojmova jedinstvenosti i raznolikosti. Autor navodi kako će „odgoj budućnosti morati bdjeti nad time da ideja jedinstva ljudske vrste ne zasjeni ili ne izbriše ideju njezine raznolikosti, ali i da ideja raznolikosti ne izbriše ideju jedinstva...Ljudsko jedinstvo nosi u sebi načela svojih višestrukih raznolikosti“ (Morin, 2001, str. 61). U objašnjenju Morinovih (2001) pojmova jedinstva i raznolikosti našla se poveznica za primjeren prijevod pojmova *integrative and diversity model* kojim se koriste McClain i Cere (2013).

1996). Srodstvo se odnosi na roditelje, braću i sestre, bake i djedove te isto tako i na širu rodbinu. Znanje o srođnicima je važno članovima obitelji jer omogućava izbjegavanje incesta (Cere, 2013), a upravo je izbjegavanje incesta temelj stvaranja obitelji i odnosa koji su imanentni čovjekovoj prirodi (Lévi-Strauss, 1969, prema Cere, 2013).

Srodstvo određuju „tri temeljne veze koje imaju svoj izvor u evoluciji: krvno srodstvo, seksualni odnosi i roditeljski odnosi. Temeljna struktura srodstva sastavni je dio ljudske prirode“ (Chapais, 2008, prema Cere, 2013, str. 31). U obiteljskom životu jedna od najvažnijih veza je ona između roditelja i djeteta, a osim srodstva ona obuhvaća i „duboke emocije i intenzivnu posvećenost“ (Bahr i Slauch Bahr, 1996, str. 548). U središte modela jedinstva smješta se privrženost ili osjećaj pripadnosti koju članovi obitelji osjećaju među sobom, ali koja se prema Cere (2013) ne može promatrati izvan konteksta srodstva. Prema teoriji privrženosti, obitelj predstavlja mjesto jedinstvenih društvenih odnosa koji se temelje na privrženosti između roditelja i djece i zbog toga obitelj zauzima najvažnije mjesto u životu svakog pojedinca (Bowlby 1981, prema Cere, 2013). No, Cere (2013) posebno naglašava da se shvaćanje privrženosti kao osjećaja pripadnosti među članovima obitelji tijekom povijesti uvijek povezivalo s krvnim srodstvom. Stoga Cere (2013) ističe da se u budućim istraživanjima mora više dovoditi u vezu razvoj privrženosti i srodstva kako bi se bolje razumjelo u kojoj mjeri je srodstvo ključan element u definiranju obitelji i osjećaja pripadnosti među njezinim članovima.

Nasuprot shvaćanju obitelji kao forme koja se temelji na srodstvu, nalazi se objašnjenje važnosti obitelji s obzirom na njezinu funkciju. Svaka društvena jedinica (pa tako i obitelj) sastoji se od različitih pozicija odnosa od kojih svaki pojedinačno pridonosi obiteljskom funkcioniranju, ali u konačnici i društvenoj ravnoteži (Janković, 1996; Rinaldi, 2006; Ritzer, 1997). U ovom pristupu objašnjenju obitelji i ostvarivanju uvjeta koji će dati potporu njezinu funkcioniranju bliži je model raznovrsnosti (McClain, 2013).

Sukladno modelu raznolikosti koji se temelji na razumijevanju obiteljske funkcije, bliža su određenja obitelji po kojima se ona može opisati kao živ i dinamičan sustav u kojem osobni razvoj svakog njezina člana utječe na promjenu obiteljskog konteksta, ozračja, klime ili diskursa (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). Stoga se obitelj može definirati i kao „živi sustav koji predstavlja organiziranu, relativno trajnu, reproduktivnu društvenu cjelinu s ograničeno promjenjivim obrascima ponašanja vezanima za uloge, strukturu i način djelovanja. Kao i svaki drugi sustav, ona nije samo zbroj članova ili podsustava. Ona djeluje kao posve novi, zaseban entitet sa svojim pravilima funkcioniranja

kroz relativno dugo vrijeme, od trenutka nastanka do završetka ustaljenog ciklusa” (Janković, 1996, str. 65). Prema ovoj definiciji najznačajnija karakteristika obitelji je njezino funkcioniranje koje ovisi o kvaliteti funkcioniranja cjelokupnog sustava, ali i pojedinih podsustava. Obiteljske podsustave čine jedinstveni i vrlo osobiti odnosi između njezinih članova koji svojom kvalitetom, intenzitetom i dinamikom izravno utječu na funkcioniranje cjelokupnoga obiteljskog sustava. Jedan od takvih odnosa su primjerice odnos(i) majka i otac (podsustav roditelja) i dijete/djeca (podsustav potomaka), od kojih svatko razvija jedinstven odnos sa svakim pojedinim članom unutar podsustava. Tako se unutar obiteljskog sustava formiraju podsustavi roditelji, roditelji-djeca i braća-sestre (Janković, 1996), što obiteljsku zajednicu čini dinamičnom i jedinstvenom te moguće objašnjivom prema modelu raznolikosti.

Model raznolikosti naglašava da vrijednost obitelji ne proizlazi iz vrijednosti forme ili strukture, već ovisi o drugim konstitutivnim elementima važnima za obiteljsko funkcioniranje (McClain i Cere, 2013).

Zagovornici pristupa raznolikosti smatraju kako suvremena obitelj nije u krizi. Obitelj je i dalje za pojedince vrijednost po sebi, a ono što je potrebno mijenjati shvaćanje je obitelji u kontekstu novih formi, strukture i raznolikosti njezinih oblika (Stacey, 2013). Govoreći o raznolikosti obitelji, ne želi se umanjiti važnost obiteljske strukture, već se želi usmjeriti na one aspekte koji bi mogli pridonijeti kvaliteti odnosa između njezinih članova (Stacey, 2013), što je bliže stvarnim potrebama suvremenih obitelji.

Suvremene obitelji više su izložene potencijalnim društvenim rizicima nego tradicionalna obitelj, tim više što potrebe suvremene obitelji često nisu zaštićene zakonskim regulativama (McClain, 2013). Autorica McClain (2013) smatra da je u obiteljskom pravu nužno definirati obitelj s obzirom na suvremeni kontekst i nastale promjene, jer je jedino tako moguće staviti naglasak na najvažniju obiteljsku ulogu temeljenu na roditeljskoj odgovornosti. Odgovornost roditelja ne proizlazi samo iz roditeljskog prava i činjenice da je brak formalno sklopljen ili ne, već i iz činjenice da su roditelji odgovorni prema svojoj djeci bez obzira na pravne temelje obiteljske zajednice (McClain, 2013). Bergant, 1979; Bosanac, 1976; Golubović, 1981 (prema Maleš, 1988, str. 7) stoga, naglašavaju kako „konstituirajući dio obitelji čini dijete, a ne brak, iako ga partneri najčešće sklapaju s namjerom da osnuju obitelj“. Gledano u kontekstu pedagoškog shvaćanja, obitelj je potrebno razumijevati kao „odgojnu zajednicu roditelja i djece (bez obzira na to je li riječ o biološkoj ili usvojenoj djeci) zasnovanu na emocijama ljubavi i privlačenja, a karakteriziranu zajedničkim stanovanjem i ekonomskom kooperacijom članova“ (Maleš, 1988, str. 7).

Stoga u središte razumijevanja obitelji važno je staviti odnose između njezinih članova (Janković, 1996; McClain, 2013; Rinaldi, 2006), odnosno odnose koji se temelje na odgovornosti, povjerenju i pripadnosti (Jurčević Lozančić, 2011). Obitelj pruža ono što ni jedna druga zajednica ne može, a to je nezamjenjiv osjećaj pripadnosti, ljubavi, poštovanja i sigurnosti (Pašalić Kreso, 2012) zbog čega su obiteljski odnosi snažniji nego odnosi u ostalim društvenim zajednicama (Nimac, 2010).

Moguće je zaključiti da su se promjene koje je donio suvremeni način života izravno odrazile na promjenu obiteljske strukture i dovele u pitanje shvaćanje tradicionalne obitelji i njezinih funkcija i obiteljskih odnosa. Objašnjenje tih promjena moguće je pronaći i u navedenom modelu jedinstva i raznolikosti obitelji. Svaki od tih modela daje svoj doprinos razumijevanju obitelji tako da model jedinstva objašnjava razloge zbog kojih je obiteljska struktura važna za održavanje obiteljske funkcije, dok model raznolikosti posredno daje mogući odgovor na pitanje kako pomoći modernim obiteljima u njihovu učinkovitom funkcioniranju.

Model jedinstva naglašava biološku važnost srodničkih odnosa u razumijevanju obitelji te veći naglasak stavlja na njezinu strukturu pri čemu se obitelj shvaća kao zajednica muža, žene i njihove djece (Cere, 2013). Istodobno, manja važnost pridaje se interakcijama članova i njihovim međusobnim osjećajima, a koji značajno pridonose kvaliteti obiteljskog funkcioniranja (Bettelheim, 1988). Model raznolikosti, za koji se u ovom radu zalaže, naglašava važnost odgovornosti roditelja i njihove odgojne uloge (Buswell i sur., 2012; Belsky, 2008; Jurčević Lozančić, 2011; Maleš, 1988; McClain, 2013), koju je zbog promjene tradicionalnog shvaćanja obitelji potrebno sveobuhvatnije i jasnije zakonski definirati u skladu s filozofijom, vrijednostima, načelima, znanstvenim i civilizacijskim dosezima društva u kojem obitelj egzistira. Iako je moguće ovakvo što može smatrati utopijom, niz negativnih primjera iz svakodnevnog života upućuju na činjenicu da pojam odgovornog roditeljstva nije dostatno jasno definiran, a još je manje poznat potencijalnim i aktualnim roditeljima. Svjesni činjenice da kvalitetu međusobnih odnosa nije moguće formalno-pravno regulirati jer je riječ kod obitelji primjerice, o živom interpersonalnom zajedništvu (Brajša, 1982), ipak se smatra potrebnim stalno skretati pozornost na potrebu osvješćivanja javnosti o važnosti kvalitete i unutar obiteljskih odnosa i mogućnosti stjecanja kompetencija u tom aspektu roditeljskoga djelovanja.

Na temelju svega navedenoga, u ovom istraživanju zalažemo se za razumijevanje obitelji prema modelu raznolikosti jer smatramo da može bolje odgovoriti na potrebe

suvremene obitelji i naglasak koji on stavlja na odnose između roditelja i djeteta. Pri tome se ne želi umanjiti važnost i uloga srodstva u definiranju prava i obveza članova obitelji, što je obilježje modela jedinstva.

2.2. Obitelj - zajednica koja se mijenja

Obitelj je najmanja, najosjetljivija, a time i najranjivija društvena zajednica koja se nalazi u međuovisnosti sa širim društvenim kontekstom u kojem egzistira (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). Konstantne i često vrlo turbulentne promjene koje su se dogodile posljednjih 70-ak godina na globalnoj razini, a koje nisu mimoišle ni hrvatsko društvo (izazovi poraća 2. svjetskog rata, intenzivnija industrijalizacija, migracije, pojačana konkurentnost na tržištu rada, uvođenje suvremenih tehnologija u sve aspekte čovjekova života i djelovanja, intenzivna fluktuacija radno sposobnog stanovništva, intenziviranje potrebe za permanentnim obrazovanjem nakon stjecanja formalnoga obrazovanja, demokratizacija društvenih odnosa i sl.), reflektirale su se na obitelj, njezinu strukturu, uloge, zadaće, interakcije njezinih članova, ali i društvenu percepciju obitelji. Procesi demokratizacije i humanizacije društvenih odnosa utjecali su i na unutarobiteljske odnose, od odnosa između partnera do odnosa između roditelja i djece. Prihvatanje različitosti, prava na slobodu izbora svakog pojedinca te ravnopravnosti muškarca i žene, postali su uporište za izgradnju novih odnosa između partnera, a što je rezultiralo i novim oblicima obiteljskog života. U takvim uvjetima tradicionalna obitelj koju čine roditelji obaju spolova i njihova biološka djeca, postaje samo jedan od oblika obiteljskog života (Cere, 2013; Giddens, 2005; Juul, 2004; McClain i Cere, 2013; Widmer, 2010).

Promjene koje su dovele do propitivanja vrijednosti tradicionalne obitelji vezuju se uz promjene koje su uslijedile kao posljedice tranzicije društava iz socijalističkog društveno-ekonomskog sustava u demokratski tijekom 20. stoljeća. Tranzicijska društva počela su se sve više ekonomski otvarati prema drugim društvima, što je pridonijelo većoj otvorenosti tržišta, ali i migraciji stanovnika te razmjeni informacija i prelijevanju znanja (Marshall, 1890, prema Giuri i Mariani, 2013). Veća otvorenost društva dovodi do intenzivnije povezanosti njegovih članova, što je jedno od obilježja demokratizacijskih procesa u čijoj se pozadini nalaze globalizacijski procesi (Giddens, 2005).

Proces tranzicije i globalizacije ne odnosi se samo na promjene koje se odvijaju na gospodarskoj razini društva već on inicira društvene promjene koje su konstitucijski

zasnovane na načelu poštovanja i življenja prava na slobodu izbora i prihvaćanje različitosti. Te su promjene potvrđene donošenjem Deklaracije o ljudskim pravima (1948) te Konvencije o pravima djeteta (1989), a zemlje potpisnice tih povelja obvezuju se da će štiti i poštovati temeljna ljudska prava na svim društvenim razinama. Promjene koje su uslijedile nakon donošenja tih povelja, utjecale su na uređenje odnosa na svim društvenim razinama, pa tako i obitelji. Evidentno je da širi društveni kontekst i intenzivne promjene koje ga zahvaćaju i na lokalnoj i na globalnoj razini, posljedično utječe na promjene u svim aspektima njegova funkcioniranja uključujući i najmanju jedinicu – obiteljsku zajednicu. Istodobno, promjena širega konteksta podrazumijeva i promjenu percepcije, razumijevanja i odnosa prema instituciji braka te slijedom toga i obiteljskoj zajednici (Giddens, 2005). Stoga je moguće govoriti o kauzalnoj povezanosti globalnih, lokalnih i individualnih percepcija i razumijevanja funkcioniranja društvene zajednice u cijelosti kao i njezinih segmenata kakva je primjerice obitelj.

Globalizacija je omogućila doticaj s različitim kulturama te tako i vrijednostima i uvjerenjima u svezi s obitelji, njezinom strukturom i funkcijama, roditeljskim ulogama i zadaćama, odgovornostima, autoritetom i sl. Slika idealne obitelji kao zajednice roditelja obaju spolova i njihove djece, pri čemu su uloge svih članova obitelji jasno i unaprijed definirane, otvorila je put propitivanju determiniranosti uvjerenja o strukturi obitelji. Osim toga, sve veća sloboda izbora pojedinca i ravnopravnost kao odraz demokratičnosti društvenih odnosa, dovela je do većih sloboda u izboru načina života. Evidentan je porast broja razvedenih brakova i ponovno sklapanje braka, sklapanje istospolnog braka (McClain, 2013), manji broj djece u obitelji, odgađanje roditeljstva ili sve duže ostajanje mladih kod kuće svojih roditelja (Akrap i Čipin, 2008; 2006; Nimac, 2010). Sve su to razlozi zbog kojih se mijenja shvaćanje i uvriježena percepcija obitelji kao zajednice muža i žene i njihove biološke djece. Prihvaćanje različitosti rezultiralo je sve većim brojem jednoroditeljskih obitelji i parova koji žive odvojeno ili u kohabitaciji, pojavom *patchwork*-obitelji (engl., stvaranje nove obitelji iz ponovljenih brakova), obitelji s *gay*-roditeljima (Juul, 2004; Widmer, 2010) te obitelji s usvojenom djecom drugih rasa i kultura, što je relativno česta pojava, posebice u svjetskim okvirima, ali je prisutna i kod nas. Ove promjene očituju se i u motivaciji za sklapanjem braka te u organizaciji i funkcioniranju predbračnog i bračnog života. S tim u svezi rezultati istraživanja pokazuju kako je u svijetu u posljednjih 25 godina broj mladenki koje prije vjenčanja žive u kohabitaciji porastao sa 6 % na 60 %, a jedno od troje djece je rođeno izvan braka; jedna od pet obitelji s malodobnom djecom je jednoroditeljska, a jedno

od dvanaestero malodobne djece živi u obitelji s poočimom ili pomajkom (Utting, 2007, prema Ljubetić, 2011). Iako su trendovi nešto usporeniji u odnosu na europske pokazatelje, i u Republici Hrvatskoj pokazuju se promjene u obiteljskoj strukturi (Akrap, 2015; Akrap i Čipin, 2008; 2006). Iako još uvijek prevladava dvoroditeljska heteroseksualna obitelj s biološkom ili adoptiranom djecom, raste i broj izvanbračnih zajednica, jednoroditeljskih obitelji, kao i opći trend smanjenja i starenja stanovništva. Prema Državnom zavodu za statistiku³, u 2014. godini zabilježen je pad živorođene djece za 0,9 % u odnosu na 2013., dok je stopa nataliteta (živorođeni na 1 000 stanovnika) u 2014. iznosila je 9,3, a stopa totalnog fertiliteta iznosila 1,46, što je znatno ispod razine jednostavne reprodukcije (2,1). Kao i u prethodnoj godini, tako je i u 2014. najviše bilo prvorođene djece, i to 46,2 %, drugorođene 35,0 %, trećerođene 12,8 % te četvrtođene i višerođene 6,0 %. Izvan braka rođeno je 6 889 živorođene djece, tj. 17,4 % od ukupno živorođene djece. Prosječna starost majke pri prvom porodu u blagom je porastu, pa je ona npr. u 1968. bila 22,8 godina, a u 2014. je 28,4 godine. Prosječna starost pri sklapanju prvog braka povećava se i za ženika i za nevjestu, te je u 1989. prosječna starost nevjeste pri sklapanju prvog braka iznosila 23,1 godinu, ženika 26,7 godina, dok je u 2014. prosječna starost nevjeste iznosila 28,1 godinu, a ženika 30,9 godina. Primjetan je trend i smanjenja broja sklopljenih brakova, a povećanje broja razvedenih brakova. Za usporedbu, 2001. bilo je 4 670 razvedenih brakova, pri čemu je broj razvedenih brakova na 1000 stanovnika iznosio 1,1. U 2014. bilo je 6 570 pravomoćno razvedenih brakova, pri čemu je broj razvedenih brakova na 1 000 sklopljenih iznosio 336,9 odnosno broj razvedenih brakova na 1 000 stanovnika iznosio je 1,5.

Proces globalizacije i tranzicije intenzivirao je već prisutne pojave na društvenoj sceni, a koje su se značajno odrazile ne samo na promjene strukture obitelji već i na obiteljsku dinamiku. Jedna od tih promjena je veće sudjelovanje žena na tržištu rada. U zemljama Europske unije između 1997. i 2001. godine procijenjeno je da su 6 milijuna od sveukupno 10 milijuna radnika činile žene (European Commission, 2001). Zbog sve veće odsutnosti majke iz obiteljskog života, odgoj djece od najranije dobi u većem broju prepušten je odgojno-obrazovnim institucijama. U Skandinaviji više od 90 % današnjih roditelja provelo je otprilike 25 000 sati tijekom svog djetinjstva u odgojno-obrazovnim ustanovama, što znači da djeca najveći broj sati u danu provedu upravo s profesionalcima (Juul, 2004).

Druga su značajna promjena migracije koje su odlika suvremenog života, a posljednjih desetljeća intenzivirane su kao posljedica ratnih zbivanja i terorističkih aktivnosti u različitim

³ <http://www.dzs.hr/>, posjećeno 14. siječnja 2015.

područjima svijeta, ali i ekonomske nesigurnosti, posebice u tranzicijskim zemljama kakva je i naša. Istodobno, nikada kao do sada zbog dobre povezanosti i mogućnosti lakše komunikacije putem različitih medija i suvremene tehnologije, dolazi do sve veće pokretljivosti pojedinaca, najčešće mlađe dobi, pa se može očekivati da su neki od njih i roditelji. Razmatranje migracijskih tijekova u širem društvenom kontekstu dobiva potpuno novu dimenziju uzmu li se u obzir stanje i perspektive obitelji koja migrira, ali i društvena zajednica u koju obitelj imigrira. Migracija stanovništva ostavlja traga na obiteljskom funkcioniranju, stvaranju i održavanju veza i odnosa između njezinih članova (Suárez-Orozco i Suárez-Orozco, 2013), ali vrlo često uzrokuje i potrebu za prilagodbom društva u koje se migrantska obitelj nastoji uklopiti.

Među značajnijim razlozima migracija prepoznaju se oni vezani za posao. Prema Suárez-Orozco i Suárez-Orozco (2013), 2010. godine zabilježeno je 214 milijuna migranata i izbjeglica na svijetu pa uz pretpostavku da je u prosjeku svatko od njih ostavio barem dva člana svoje obitelji u matičnoj zemlji, to je otprilike 642 milijuna osoba koji su imale izravno i neizravno iskustvo migracije uz sve izazove koje ono donosi. Sve većim migracijama u zemljama Azije, Amerike i Europe ostavljeni su duboki tragovi na živote obitelji, tako da se javio sve veći broj onih obitelji koje su imale iskustvo transnacionalne obitelji, a koja osim osobnog iskustva, mijenja i značenje obitelji kao zajednice pojedinaca koji žive u istom prostoru (Salazar Parreñas, 2013).

Proces globalizacije i tranzicije nije zaobišao ni Republiku Hrvatsku, a od ulaska u Europsku uniju 1. srpnja 2013., sve više su prisutne migracije stanovnika. Usporedbe radi, u 2010-oj godini taj broj bio je 9 860, dok je u 2013-oj on porastao na 15 262, a u 2014-oj na 20 858 (Državni zavod za statistiku).

Migracijski procesi i intenzivna pokretljivost, posebice radno sposobnog stanovništva, rezultiraju doticanjem i miješanjem različitih kultura koje mogu višestruko utjecati na obiteljsko funkcioniranje, pa sve naglašenija postaje dimenzija dijaloga među kulturama, koja pretpostavlja nužnu otvorenost i socijalnu dimenziju dodira (Matijević i sur., 1994.). Prihvatanje činjenice da u različitim kulturama postoje različito uređene norme i običaji koji se odnose na shvaćanje obitelji, dovele su i do razumijevanja obitelji kao relativne kategorije, ali i do svjesnosti o socio-kulturnoj uvjetovanosti obitelji (Moore, 2002). Naglašena dimenzija dijaloga među kulturama daje interkulturalizmu potrebnu otvorenost i socijalnu dimenziju dodira, što se izravno odražava na društvenu i pojedinačnu percepciju obitelji u suvremenom svijetu.

2.3. Obiteljski odnosi i njihova uloga u funkcioniranju suvremene obitelji

Obiteljski odnosi smatraju se najvažnijim čimbenikom obiteljskoga funkcioniranja jer izravno utječu na kvalitetu obiteljskog ozračja. Neovisno o tome o kakvoj je obitelji riječ, važno je usmjeriti fokus na unutarobiteljske odnos(e) ili veze jer upravo njihova kvaliteta određuje napredovanje i razvoj njezinih članova ili, pak, stagnaciju i/ili nazadovanje. Obiteljski odnosi kreiraju okolnosti koje mogu biti (ne)povoljne za odgoj djece (Juul, 2004; Nimac, 2010), ali i „stabilizaciju odraslih ličnosti pripadnika društva“ (Parsons, prema Haralambos i Heald, 1994, str. 321). U pozitivnom okruženju, u kojem vladaju prihvaćajući, podržavajući i skrbni odnosi te djelotvorna, dvosmjerna i uvažavajuća komunikacija, članovi obitelji osjećaju se ugodno i slobodni su biti autentični.

Najznačajniji čimbenik pozitivnoga obiteljskog ozračja kvaliteta je komunikacije između njezinih članova koja je odraz kvalitete odnosa, ali istodobno, u povratnoj sprezi, kvaliteta komunikacije izravno utječe na kvalitetu unutarobiteljskih odnosa. Komunikacija može biti jednosmjerna ili dvosmjerna i prema njoj je moguće razumijevati odnose među članovima obitelji (Barnes i Olson, 1985). Ako se članovi obitelji koriste djelotvornim komunikacijskim obrascima, vrlo vjerojatno će uspostaviti bliže i privrženije odnose od onih koji nemaju vještine zdrave komunikacije te koji se ne koriste skrbnim navikama u komunikaciji, a koje izgrađuju i unaprjeđuju međuljudske odnose (Glasser, 1994). Kvalitetnu komunikaciju karakteriziraju razumijevanje i potpomaganje između članova kao i korištenje skrbnih navika u komunikaciji, učestalo dogovaranje, pregovaranje i traženje kompromisa te preuzimanje osobne odgovornosti za dogovoreno (Glasser, 1994; Fine i Wardle, 2001). Kvaliteta komunikacije među supružnicima smatra se izuzetno važnom za kvalitetu obiteljskoga ozračja i komunikaciju općenito. Naime, osjećaj razumijevanja, poštovanja i prihvaćenosti između supružnika pokazao se važnim čimbenikom u djetetovu osjećaju sigurnosti. Ako dijete osjeća netrpeljivost i neslaganje svojih roditelja i ako je svakodnevno izloženo njihovim svađama, sukobima i nekonstruktivnom rješavanju problema između članova obitelji, djeca razvijaju osjećaj nesigurnosti (Belsky, 1984). Među važnije čimbenike kvalitete obiteljskog konteksta svrstavaju se i karakteristike roditelja, poput razine njihova obrazovanja i emocionalne zrelosti, dobi u kojoj prvi put postaju roditelji te njihova socioekonomskog statusa (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Juul, 2004; McClain i Cere, 2013; Widmer, 2010). Beavers i Walsh (1982, prema Karpowitz, 2001) navode i ostale značajne čimbenike koji utječu na optimalno obiteljsko funkcioniranje:

- članovi su međusobno ovisni jedni o drugima
- svakodnevna interakcija odvija se na temelju ravnopravnosti
- jasno su postavljene granice između članova s obzirom na dob i ravnopravno poštovanje privatnosti
- kontekst i priroda odnosa su jasni kao i odnosi moći između roditelja uz prihvaćanje djeteta
- podupire se autonomija, preuzimanje odgovornosti i jasno izražavanje potreba
- prisutni su sreća i uroda u odnosima
- dnevni život organizira se prema sposobnostima članova obitelji, a ne prema naredbama te
- dijele se iste ili slične životne vrijednosti.

Također, i Golombok (2000) navodi značajne čimbenike koji pridonose obiteljskom funkcioniranju, kao što su:

- prilagodljivost i razumijevanje
- jasne uloge i komunikacija
- poticanje autonomije i samostalnog razvoja pojedinca te
- poticanje moralnih i etičkih smjernica odgoja.

Razvidno je kako teoretičari obitelji (Beavers i Walsh, 1982, prema Karpowitz, 2001; Golombok, 2000) prepoznaju i ističu odnosne i komunikacijske aspekte kao ključne za kvalitetno funkcioniranje obitelji, pri čemu naglašavaju humane vrijednosti (razumijevanje, poštovanje, ravnopravnost, prilagodljivost, autonomija, odgovornost i sl.) kao temelj za izgradnju kvalitetnih odnosa. Komunikacija i interakcije unutar obitelji temeljene na ovim (zajedničkim) vrijednostima omogućavaju stvaranje odnosa privrženosti i pripadanja među njezinim članovima, što jača obiteljsku koheziju. Beavers i Walsh, (1982, prema Karpowitz, 2001; Golombok, 2000) svoje razumijevanje obitelji temelje na uvjerenju kako funkcioniranje obitelji ne proizlazi (samo) iz činjenice da su članovi obitelji u međusobnom srodstvu, već iz činjenice da su u međusobnom odnosu jedni s drugima.

Među najznačajnijim promjenama koje su započele u vrijeme industrijalizacije, a koje su zahvatile obitelji na prijelazu iz modernizma u postmodernizam, a prema nekim autorima već i u postpostmodernizam (Iggers, 2009; Leicester, 2000), bilo je napuštanje zajedničkog prebivališta, odnosno, odvajanje od šire obiteljske zajednice i osnivanje samostalnih stambenih obiteljskih zajednica koje su često značajno geografski udaljene od matične i šire obitelji. Danas roditelji nastoje osigurati obiteljsku intimu dislociranjem od matične obitelji i osiguravanjem uvjeta za samostalno stanovanje. Upravo takav način života istaknuo je još

više važnost ostvarenja kvalitetnih odnosa unutar obitelji jer često u takvoj otuđenosti od drugih članova šire obitelji, obitelj gubi primarnu potporu i zaštitu koju je imala u prošlosti.

Važnost društvene potpore posebno je vidljiva u kriznim situacijama kada obitelj treba konkretnu i izravnu pomoć i potporu u svladavanju životnih izazova (Janković, 1996; Miljević-Ridički i Pavin Ivanec 2009; Stacey, 2013). One obitelji koje nemaju snažnu povezanost i međusobno i s matičnom i/ili širom obitelji, ali i društvenom zajednicom te ne dobivaju društvenu potporu, postaju obitelji „slučajevi“. Takve obitelji češće se nalaze na društvenoj margini i teže im je pristupiti s ciljem pružanja potpore (Widmer, 2010).

Obiteljima – „slučajevima“ često se smatraju upravo one obitelji koje su doživjele promjene u svojoj strukturi, pa se te strukturalne promjene izravno dovode u svezu s obiteljskim funkcioniranjem. Tako se za djecu iz necjelovitih obitelji smatra da su pod rizikom te su neka istraživanja utvrdila da pokazuju nešto slabija kognitivna postignuća (Miljević-Ridički i Pavin Ivanec, 2009). Objašnjenje takvih rezultata najčešće se nalazi u specifičnom socijalnom kontekstu i narušenim emocionalnim odnosima kao i činjenici da roditelj u jednoroditeljskoj obitelji mora svakodnevno skrbiti o temeljnim egzistencijalnim obiteljskim pitanjima, što je vrlo vjerojatno dodatno opterećenje i izazov za obiteljsko funkcioniranje. Istodobno, rezultati istraživanja pokazuju da nema razlike u rezultatima u verbalnom i neverbalnom testu inteligencije djece predškolske dobi, kao ni u školskom uspjehu djece u prvom razredu osnovne škole koja dolaze iz strukturno različitih obitelji, pod uvjetom da su zadovoljeni preduvjeti poput materijalnog okruženja, obrazovanja majki, uključenosti majke u djetetovo obrazovanje te životno zadovoljstvo majke (Miljević-Ridički, 2004, prema Miljević-Ridički i Pavin Ivanec 2009). Moguće je reći da struktura obitelji nije ta koja determinira kvalitetu života u njoj i dječja postignuća, nego sposobnost roditelja (u jednoroditeljskoj obitelji, u ovom slučaju majke) da se prilagodi situaciji, osigura emocionalnu potporu djetetu, bude uključen(a) u djetetov život te da i sam(a) bude zadovoljan(a) svojim životom.

Mogućnost oslanjanja na potporu šire obiteljske zajednice (majka/baka, braća/sestre, rodbina i prijatelji), necjelovitim obiteljima pruža osjećaj sigurnosti, što značajno pridonosi njihovom općem osjećaju zadovoljstva (Stacey, 2013). Konfiguracija (Moreno, 1934, prema Widmer 2010) ili socijalna mreža koje je obitelj dio, odnosi se na trajnije i kontinuirane interakcije, koje ne moraju imati jednako značenje za sve njezine članove. Socijalna mreža omogućuje razmjenu resursa između subjekata koji pripadaju određenoj obiteljskoj mreži. Izmjenom resursa unutar socijalne mreže obitelj dobiva potporu u prevladavanju trenutačnih

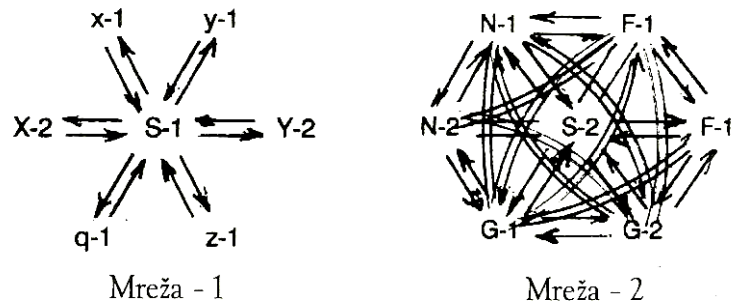
ili kontinuiranih teškoća od jednog ili više aktera (subjekata socijalne mreže), pa Janković (1996, str. 50) naglašava kako je „moć subjekta veća što je veći broj alternativnih opskrbljivača“.

Pojam konfiguracije prvi je predložio Moreno (1934), utemeljitelj sociometrije i sociodrame. Prema Widmeru (2010, str. 6) Elias (1994) definira konfiguraciju kao „strukturu međusobno orijentiranih i ovisnih pojedinaca“. Sastavni dio konfiguracije je dijada koja pripada socijalnoj mreži, a ta dijada je samo jedan podsustav koji se nalazi pod utjecajem oblika konfiguracije u cjelini. Temeljnu obiteljsku dijadu čine odnos između bračnih partnera ili odnos roditelj-dijete. Dijada nije samo dio te obiteljske zajednice već pripada široj obiteljskoj grupi ili obiteljskoj konfiguraciji (Widmer, 2010).

Obiteljska dijada međuovisna je o drugim članovima i dijadama (Widmer i Jallinoja, 2008, prema Widmer, 2010), a odnosi su oblikovani većim mrežama odnosa između svih članova nuklearne obitelji s članovima izvan nje. Naglasak se stavlja na članove koji nužno ne moraju živjeti u istom kućanstvu, već članovi obitelji mogu imati snažne veze/odnose sa svojim prijateljima i drugim članovima iz širega obiteljskog okruženja. Mreža odnosa ili konfiguracija obitelji širi se ako se obitelj širi i prima nove članove poput novih bračnih partnera i njihove djece, tj. ako dolazi do „proširenog roditeljstva“ (Cox, 2006). Međuovisnost dijada nije slučajna, već se temelji na reciprocitetu i tranzitivnosti. Individue unutar pojedine konfiguracije teže ravnoteži i daju ono što primaju iz drugih odnosa očekujući reciprocitet. Međutim, ako pojedinci očekujući suradnju i reciprocitet, osjećaju da nema reciprociteta u odnosima, dolazi do neravnoteže koja postaje izvor nemoći, frustracije i konflikata između pojedinaca.

Događanja među dijadama značajno utječu na čitavu mrežu odnosa. Prije svega, emocionalna potpora, podupiruća komunikacija te jaki osjećaji koje članovi obitelji imaju jedni za druge, temeljna su dimenzija konfiguracijske međuovisnosti. U tako snažnoj obiteljskoj zajednici, zdrava međupovezanost njezinih članova nosi veću dobrobit za obitelj u cjelini. Prijateljski odnosi s drugim članovima izvan nuklearne obitelji mogu predstavljati izvor zadovoljstva i potpore te se kao takvi mogu prenositi na odnose prema bračnom partneru i/ili djeci. S druge strane, konflikt s prijateljem ili nekim drugim članom iz šire obitelji, može izazvati osjećaj frustracije, nezadovoljstva i pojavu tenzije u pojedinca, koje onda izravno ili neizravno opterećuju odnose među članovima nuklearne obitelji. Raznolikost i bogatstvo socijalne potpore pridonosi osjećaju povezanosti koja postaje resursom koji omogućava izmjenu informacija te materijalnu i emocionalnu potporu, a može utjecati

pozitivno i negativno na događanja unutar obiteljske dijade (Widmer, 2010). Mreža socijalne potpore može biti jednostavna, ali i izuzetno kompleksna, a njezini učinci na funkcioniranje obitelji vrlo različiti s nizom pozitivnih, ali i negativnih učinaka. Kompleksnost socijalne mreže odnosa u obitelji prikazani su Slikom 1.



Slika 1. Teorija socijalne mreže prema Jankoviću (1996, str. 51)

Na Slici 1. prikazane su dvije mreže s istim brojem sudionika, ali različitom gustoćom interakcija. Mreža odnosa - 1 slabo je isprepletana jer je pojedini član mreže u odnosu sa samo jednim članom obitelji. Mreža odnosa - 2 gusta je mreža višesmjernih odnosa u kojoj se odvijaju interakcije svih sudionika međusobno (Janković, 1996). O gustoći mreže odnosa, ali i njezinoj kvaliteti, ovisi kako će se obitelj suočavati sa svakodnevnim, ali i različitim izvanrednim i stresnim situacijama, pa je moguće očekivati da gušća mreža obiteljskih odnosa može pozitivno djelovati na sve članove obiteljske zajednice, a posebice npr. na djetetovu prilagodbu u kriznim životnim razdobljima (Janković, 1996).

Socijalna mreža ili konfiguracija daje odgovor na pitanje o tome kako promijenjena obiteljska struktura koja se ne temelji isključivo na srodničkim odnosima, može pridonijeti kvaliteti obiteljskih odnosa. Iako se obitelj kao konfiguracija može shvaćati i kao „struktura“, ona pokazuje da obitelj može obavljati sve svoje zadaće i kada funkcionira prema načelu neformalnih i dragovoljnih veza.

Razmatrajući potrebe suvremene obitelji u širem društvenom kontekstu, uvažavajući značenje unutarobiteljske i izvanobiteljske mreže odnosa i moguće potpore obitelji, prateći zakonske regulative koje se odnose na obitelj te obiteljske funkcije, nameće se pitanje roditeljstva, posebice odgovornosti za odgoj djece kao jednog od temeljnih pitanja suvremenog roditeljstva.

2.4. Obiteljski odgoj

Šire društveno prihvaćanje različitih obiteljskih struktura iniciralo je propitivanje samorazumljivosti hijerarhijskih unutarobiteljskih odnosa, kao i odnosa moći između članova obitelji temeljenih na toj hijerarhiji. Promjene u obiteljskoj strukturi usmjerile su pozornost na važnost kvalitete odnosa između obaju roditelja i djeteta (Cere, 2013; McClain, 2013; Stacey, 2013; Wood, 2013). Koliko je važna promjena koja je nastupila u odnosima između članova obitelji, govori i potreba da se ta promjena uvede i u zakonsku odredbu koja definira obiteljske odnose (npr. Obiteljski zakon 2015).

Kompleksnost objašnjenja obitelji kao oblika i funkcije, ne odnosi se samo na odnos majka-otac-dijete nego i na članove šire obitelji (rodbine), ali i prijatelja (Janković, 1996; Widmer, 2010) te društvene sredine u kojoj obitelj egzistira (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001), a koji se nalaze u recipročnim odnosima.

Svako odgojno djelovanje u uskoj je svezi s kulturom i povijesnim razvojem (Giesecke, 1993), pri čemu se važnim čini istaknuti upravo povezanost obitelji i društva, jer obitelj kao zajednica čini najvažniju zajednicu i za pojedinca i za društvo. Prepoznavanje promjena i potreba suvremenih obitelji na široj društvenoj razini, potrebna je upravo kako bi se pojedincima unutar različitih obitelji mogla pružiti adekvatna potpora, skrb ili zaštita.

To se čini posebno važnim u demokratskim i kapitalističkim društvima u kojima se živi „brzim“ načinom života, u kojem roditelji sve više vremena provode usmjereni na posao i rješavanje egzistencijalnih pitanja, pa za obiteljsku ulogu i djecu mogu imati sve manje kapaciteta. U društvima u kojima pojedinci osjećaju društvenu potporu te mogu birati između više različitih vrsta posla i radnog vremena, postoji veća vjerojatnost da će roditelji imati više mogućnosti posvetiti se vlastitoj obitelji i odgoju djece.

Tako, istodobno, kako zasnivanje i funkcioniranje obitelji ovisi o osobnom izboru pojedinaca, ovisi i o društvu u kojem se nalazi, pa je moguće reći kako ni odgoj u obiteljskom kontekstu nije pitanje samo privatne obiteljske sfere ili izbora odgojnog djelovanja roditelja prema djetetu nego i šire društveno pitanje. Coontz (1999, prema Hrđy, 2009, Cere, 2013) naglašava da djeca najbolje napreduju u društvima u kojima se odgoj smatra prevažnim pitanjem da bi bio prepušteno isključivo roditeljima. To je vidljivo posebice u društvima koja su usvojila i poštuju temeljna ljudska i djetetova prava, za razliku od onih društava koja nemaju razvijenu svijest o tome, pa djecu često i radno eksploatiraju (npr. neka područja u Aziji). U onim društvima u kojima se odgoj regulira ne samo u okviru institucija nego i u

obiteljskom kontekstu, nastoji se regulirati i dati potpora jednakoj odgovornosti majki i očeva za skrb i odgoj djece (Wood, 2013). Takvo što govori koliko obitelj u svojoj biti nije izgubila svoju vrijednost, a promjenjive varijable poput obiteljske strukture i podjele uloga među članovima unutar obiteljske zajednice samo upućuju na potrebu za fleksibilnosti i brзом prilagodbom kako bi se uz ostale obiteljske funkcije, kvalitetno ispunila i ona najvažnija, roditeljska - obiteljski odgoj (Nimac, 2010).

Iako obitelj u svojoj osnovi nije intencionalna pedagoška institucija (jer unutar obitelji djeca mogu stjecati i dobra i loša iskustva), već životna zajednica (Giesecke, 1993), ona ipak jest prva zajednica u kojoj se dijete odgaja. Upravo stoga što je obitelj mjesto primarnog odgoja, njezino značenje u procesu cjeloživotnog razvoja osobe izuzetno je veliko. Ovisno o karakteristikama obitelji, a poglavito o kvaliteti odnosa između njezinih članova (Hentig, 2007, Juul, 2004), ovisi i kakva će biti kvaliteta obiteljskog odgoja, odnosno koliko će njezini članovi napredovati i razvijati se (Juul, 2004).

Obiteljski odgoj može se odrediti kao „djelovanje cjelokupnog obiteljskog konteksta, kao cjeline međusobno zavisnih pojava na razvitak ličnosti djeteta, radi izgrađivanja njegovih osobnih kvaliteta, i kvaliteta koje mu omogućuju uspješno uključivanje u okolinu u kojoj živi i djelovanje u njoj“ (Maleš, 1988, str. 16). Osim toga, obiteljski odgoj moguće je promatrati u širem i užem smislu, pa Bratanić (1970, prema Maleš, 1988, str. 16), pod „obiteljskim odgojem u užem smislu smatra izravne, namjerne postupke roditelja - radi utjecaja na pravilan fizički, psihički i socijalni razvitak djeteta, a obiteljskim odgojem u širem značenju smatra utjecaj svih činitelja obiteljskog života koji, posredno ili neposredno, namjerno ili nenamjerno, utječu na oblikovanje ličnosti.“

Odgoj predstavlja proces poticanja razvoja djeteta ili „...aktivnost koja se obavlja prema subjektu odgajanja“ (Antić, 2000, str. 98), pa je odgojem moguće smatrati „socijalne radnje kojima ljudi pokušavaju sklop psihičkih dispozicija drugih ljudi trajno poboljšati psihičkim i(ili) sociokulturnim sredstvima ili sačuvati njihove komponente koje su ocijenjene kao vrijedne“ (Brezinka, 1971, prema Gisecke, 1993, str. 57). Osim toga, odgoj se shvaća i kao proces emancipacije i poticanje cjelovitoga dječjeg razvoja (Gudjons, 1994; Konig i Zedler, 1998), a koji omogućuju i potiču primjereni roditeljski odgojni postupci. Cilj roditeljskoga odgojnog djelovanja omogućavanje je i poticanje razvoja svih djetetovih potencijala za osobnu, obiteljsku i opće društvenu dobrobit. Stoga je moguće zaključiti kako je obitelj dinamična zajednica u kojoj se odvijaju različite interakcije, namjerne i nenamjerne,

te se može smatrati posebnim interesom pedagogije upravo radi odgojnog utjecaja koji ima na djecu.

U razumijevanju obiteljskog odgoja u užem i širem značenju, mogu pomoći istraživanja koja s jedne strane za cilj imaju ispitati roditeljsku kompetenciju, roditeljsku učinkovitost, zadovoljstvo u odgojnom djelovanju te roditeljska znanja, vještine i stavove koji mogu odrediti roditeljsko djelovanje prema djetetu kao i u kreiranju okruženja i ozračja u obitelji. Takva istraživanja pripadaju istraživanju obiteljskog odgoja u užem smislu (Gilmore i Cuskelly, 2008; Ljubetić, 2007; Morawska i sur., 2008; Sabatelli i Waldron, 1995; Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997).

Istraživanja koja imaju za cilj utvrditi obiteljski odgoj u širem značenju istraživanja su koja su usmjerena na ispitivanje društvene potpore koju obitelj prima, zakonske regulative, posla i zanimanja roditelja, zdravstvene skrbi i sl. (Belsky, 2008; Buswell i sur., 2012; Grandey i Cropanzano, 1999; Maleš, 1988; Nimac, 2010; Pašalić Kreso, 2012; Tsai, 2008). Takva istraživanja upozoravaju na nužnost razumijevanja kontekstualnih uvjeta u kojima se obitelj nalazi, a koji se mogu odraziti na roditelje i njihove težnje da djeluju planski s ciljem optimalnoga djetetova razvoja. Kontekstualni uvjeti u kojima se obitelj nalazi mogu značajno odrediti kvalitetu odgoja, a više razine kontekstualnih uvjeta (posao koji roditelj ima, vrsta i stupanj obrazovanja, potpora uže i šire rodbine i prijatelja, potpora kvaliteti roditeljstva na lokalnoj razini i sl.) mogu se dovesti u vezu s višim razinama roditeljskog djelovanja (Belsky, 1984, 2008).

Povezanost obitelji i društva očituje se i u prihvaćanju življenja demokratskih vrijednosti. U demokratskim društvima dopušteno je propitivanje samorazumljivosti autoriteta, stoga se u učenju kako biti građanin demokratskog društva koje postaje pluralistično, stavlja veća odgovornost na pojedince da budu odgovorni za vlastiti život (Giesecke, 1993). Pluralizam se sve više očituje u izražavanju različitog mišljenja i prava na izbor koji su otvorili put višestrukim mogućnostima življenja.

Kako bi pojedinci donosili samostalne i odgovorne odluke u društvu koje nudi višestruke izbore, potrebno je da od najranije dobi budu odgajani u obiteljima koje funkcioniraju na demokratskim načelima. Preuzimanje i usvajanje načela unutar obitelji koja su usklađena s općim društvenim načelima (poput temeljnih ljudskih i djetetovih prava) nužnost je zato što je obitelj sastavni dio veće društvene mreže te se procesi koji se odvijaju unutar obitelji ne odražavaju samo na njezine članove nego i na šire društveno razumijevanje vrijednosti koje se vežu uz obitelj. Ako je obitelj mjesto unutar kojega se zadovoljavaju

temeljne ljudske potrebe i poštuju prava, upoznaje djecu s društvenim i kulturnim normama, djeca će moći steći osnovna iskustva, stavove i ponašanja potrebna za kvalitetan život izvan obiteljske zajednice (Gisecke, 1993). Upravo je obitelj idealno mjesto za usvajanje načela potrebnih za kompetentan suživot u zajednici, jer kako ističe Maleš (1988), ni u jednoj drugoj zajednici ne postoji tolika mogućnost individualnog pristupa djetetu kao u obitelji.

Moguće je zaključiti kako je obitelj mjesto koje predstavlja zajednicu koja čini premosnicu između pojedinca i društva (Maleš, 1988), a istodobno, obitelj ima mogućnost da individualiziranim pristupom djetetu potiče njegov cjelokupni razvoj, daje značenje i smisao okolnostima obiteljskog konteksta te priprema dijete za njegovo aktivno i samousmjerno sudjelovanje u društvu.

Obitelj koja se temelji na načelu demokracije, zahtijeva i od roditelja postupke koji će pripremiti dijete za budući život u demokratskom društvu. U državama, a tako i u Republici Hrvatskoj, koje se još uvijek nalaze u tranzicijskom procesu iz socijalističkih u demokratska društva, i koje tek uče demokratska načela na svim društvenim razinama, pojedinci mogu osjećati nedoumice o tome kojim se vrijednostima voditi u odgojnom djelovanju. Internalizacija općeprihvaćenih, humanih društvenih vrijednosti važna je i stoga što roditeljima omogućava postavljanje odgojnih ciljeva, ali i očekivanja od odgoja vlastite djece. Primjerice, ponekad roditelji mogu biti u nedoumici kako poticati u djeteta razvoj autonomije i participacije u donošenju odluka, uz istodobno prihvaćanje osobne odgovornosti, ali i prava i sloboda drugih oko sebe (Pećnik i sur., 2011).

Upravo stoga važnim se čini i razumijevanje odnosa jedinstva i raznolikosti (Morin, 2001) te policentričnosti ljudske misli, jer odgajati za takav način razmišljanja predstavlja odgoj za budućnost (Hentig, 2007). Stoga Hentig (2007) naglašava kako onaj koji odgaja za budućnost ne smije djelovati bez jasne i kritičke svijesti o proturječnom stanju društva. Istodobno, razvoj kritike i samokritike nije nužan samo zbog toga da se promijeni svijet i odnosi nego da se djeca i mladi ojačaju za njih (Hentig, 2007).

Odgojno djelovanje u kontekstu obitelji za potrebe aktivnog sudjelovanja u dobu demokratskih vrijednosti, pluralizma i individualizma, podrazumijeva i aktivno djetetovo sudjelovanje. Posebno važnim stoga čini se način na koji roditelji kreiraju materijalno okruženje, obiteljsko ozračje i prepoznaju odgojni potencijal u obiteljskom kontekstu (Buswell i sur. 2012; Malaguzzi, 1993; Rinaldi, 2006). Obiteljski odgoj u današnjem dobu trebao bi obuhvatiti učenje vrijednosti tradicionalnoga, ali i naučiti djecu živjeti u skladu s novim vrijednostima, znanjima i sposobnostima potrebnima za život u 21. stoljeću. Takav

odgoj trebao bi pripremiti djecu za zrelo djelovanje i osjećaj za zajednicu, samoregulaciju i samoodređenje (Hentig, 2007), a moguće ga je opisati i kao odgoj za razvoj.

Kako navodi Fountain (1999, prema Vizek Vidović i sur., 2003), odgoj za razvoj temelji se na pet ključnih načela: (1) bez obzira na to gdje živimo, međuovisni smo sa svim ostalim ljudima na Zemlji; (2) naš doživljaj svijeta ovisi o načinu njegove interpretacije, a naša percepcija je često pod utjecajem stereotipa i predrasuda. Učiti o tome kako stavovi utječu na percepciju može pomoći mladima da se oslobode diskriminativnih uvjerenja; (3) samo socijalna pravda (osjećaj poštenja i ljudskih prava) omogućuju pojedincu razviti svoje potencijale i ostvariti pravedan svijet; (4) potrebno je razviti vještine nenasilnog i konstruktivnog rješavanja konflikata i primjenjivati ih i na osobnom i širem društvenom planu te (5) svijet se mijenja i nastavit će se mijenjati u skladu s onim što se čini danas. Proces razvoja učenja odvija se istraživanjem promjena, ali i traženjem načina na koji se promjene mogu koristiti za stvaranje bolje budućnosti ili boljeg društvenoga okruženja. Kako bi odgoj za razvoj bio moguć, potrebno ga je provoditi na više razina i to istraživanjem, uključivanjem i djelovanjem (Godwin, 1993, prema Vizek Vidović i sur., 2003).

Kvalitetni obiteljski kontekst u kojem se njeguju demokratske vrijednosti i potiče djecu na razvoj, ovisit će i o tome koliko su roditelji autentični u svom ponašanju. Autentično ponašanje roditelja u odgojnom djelovanju je nužnost, jer ako se roditelji ponašaju u skladu sa svojim predodžbama, djeca će u takvom kontekstu imati priliku naučiti kako živjeti u skladu sa svojim uvjerenjima (Hentig, 2007).

Potrebno je naglasiti kako je za djetetov odgoj važno da odrasli preuzmu odgovornost za vodstvo s jedne strane, a s druge za stvaranje odnosa u obiteljskom kontekstu koji se temelji na „ravnopravnom dostojanstvu“ (Juul, 2004, str. 24). Važno je da odrasli preuzimaju vođenje jer su oni odgovorni za obiteljsku zajednicu i imaju „stvarnu ekonomsku i društvenu moć te podjednako važnu psihološku moć - to jest, oni nadgledaju i odgovorni su za ton, atmosferu i raspoloženje u obitelji“ (Juul, 2004, str. 25). Odrasli su ti koji preuzimaju odgovornost za vođenje djece jer u obiteljima u kojima to izostaje, djeca se slabo razvijaju i napreduju (Juul, 2004). Ravnopravno dostojanstvo u obiteljskim odnosima obilježje je onih obitelji u kojima se s „jednakom ozbiljnošću shvaća želje, mišljenja i potrebe obiju strana te ih (se) ne odbacuje i ne omalovažava pozivajući se na nečiji spol, uzrast ili manu...ono se odnosi na temeljnu potrebu svakog čovjeka, a to je da ga se kao pojedinca vidi, čuje i shvati ozbiljno“ (Juul, 2004, str. 24). U takvoj zajednici u kojoj odrasli prihvaćaju odgovornost za vođenje na temelju ravnopravnog dostojanstva između njezinih članova, odluke se donose

zajednički ili odlučuje kompetentniji partner (Juul, 1996). Jedino u obiteljima u kojima se uspostave odnosi utemeljeni na ravnopravnom dostojanstvu, djeca imaju mogućnost učiti značenje demokratskih vrijednosti te iskustveno učiti kako na temelju dogovora i u skladu sa sposobnostima donositi odgovorne odluke.

Može se s pravom reći kako je obitelj prva zajednica djetetova odgoja i učenja, stoga i ne čudi njezina usporedba s „poligonom“ za stjecanje djetetovih kompetencija kako navodi Ljubetić (2012). Odrasli članovi obitelji svojim odgojnim utjecajima, stavovima, uvjerenjima i stilom ponašanja koje izražavaju verbalno i neverbalno, mogu utjecati na prihvaćanje drugih osoba iz svog okruženja. Osim toga, toplo i prihvaćajuće obiteljsko okruženje u kojem se djeci nude raznovrsni poticaji za njihovo učenje te omogućuje istraživanje i otkrivanje okruženja, djelovat će poticajno za razvoj djetetovih višestrukih inteligencija i stjecanje različitih kompetencija. U okruženju u kojem se djecu potiče na učenje i uči ih se kako učiti te ih se potiče na suradnju s drugom djecom i odraslima, omogućava se i socijalno učenje djece (Ljubetić, 2012). Nasuprot tomu, u obiteljima u kojima se roditelj ne osjeća kompetentnim, roditelj neće moći odgovorno obnašati roditeljsku ulogu, ostvariti kvalitetan odnos sa svojim djetetom niti mu pružiti primjereni model ponašanja. Nekompetentni roditelji takvim ponašanjem i propuštanjem odgojnog djelovanja, pridonose stvaranju okruženja, ozračja i odnosa koji mogu u djece potaknuti nastanak poremećaja u ponašanju (Ljubetić, 2012).

Razmatranje važnosti obitelji za odgoj djece pokazuje koliku vrijednost ona ima za pojedinca, a promjene koje dovode do dekonstrukcije značenja uloga i funkcija obitelji, u središte pozornosti stavljaju roditeljstvo i odgoj djece, odnosno roditeljsku pedagošku funkciju. Uz ostale funkcije (reproduktivna, gospodarska, socijalna, emocionalna) kontinuirana zaštita i skrb za sve članove, a posebice djecu te njihov odgoj za uspješno urastanje u društvo, jedna je od dominantnih funkcija koju optimalno može obaviti jedino kvalitetna obitelj i kompetentan roditelj (Belsky, 1984; Kalil i Ryan, 2010; Pašalić Kreso, 2012; van Bakel i Riksen-Walraven, 2002; Waldfogel i sur. 2010).

3. RODITELJSKA ULOGA U KONTEKSTU SUVREMENOG RODITELJSTVA

3.1. Motivacija za roditeljstvom

U korak s društvenim promjenama i stavljanjem većeg akcenta na odgojnu ulogu obitelji, i roditeljstvo se intenzivnije počinje istraživati. Prema Littlewood (2009) rani istraživači roditeljstva u posljednjih 70-ak godina značajno su pridonijeli razumijevanju kvalitete roditeljstva te odgoja djece u obiteljskom kontekstu. Istraživači su se u tom razdoblju najčešće usmjeravali na istraživanja utjecaja majke na rani odgoj djece (Freud, 1940), roditeljske kontrole nad djecom (Skinner i Spock, 1960), privrženosti djece roditeljima (Bowlby, 1950) i odgojnog stila roditelja (Baumrind, 1991). Osim tih istraživanja, od 60-ih i 70-ih godina intenzivno se provode i istraživanja razvoja odgovornosti i samostalnosti djece, što je pridonijelo promjeni shvaćanja roditeljske odgojne uloge. Rezultati provedenih istraživanja nedvojbeno su upozorili na potrebu dokidanja, do tada uobičajenoga, krutog kažnjavanja, a sve veći naglasak stavio se na razgovor i dogovor s djetetom, objašnjavanje i vođenje djeteta (Stearns, 2003, prema Littlewood, 2009). Drugim riječima, kontinuirana istraživanja roditeljskog odgojnog djelovanja potvrdila su da je roditeljstvo puno više od društveno propisanih uloga i očekivanja, pa se na njega gleda i kao na proces, doživljaj i odnos s djetetom (Bettelheim, 1988; Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Holden, 2010).

Druga značajna karakteristika u promjeni shvaćanja roditeljstva i roditeljske odgovornosti rezultat je shvaćanja roditeljstva kao dinamičnog procesa (Holden, 2010), što se potvrđuje činjenicom da roditelji u svojoj roditeljskoj ulozi prolaze kroz različite faze. Pri tome autori Kestenbergu (1970) i Kapor-Stanulović (1985, prema Lacković-Grgin, 2011, str. 1065) navode da roditelji prolaze kroz faze:

1. potpunog roditeljstva (od rođenja do polaska djeteta u školu)
2. djelomičnog roditeljstva (tijekom djetinjstva i adolescencije) te
3. roditeljstva bez djece (nakon odlaska djeteta od kuće).

U opisu roditeljstva kao dinamičnog procesa koji se mijenja kako se razvijaju djeca i roditelji, u posljednje vrijeme sve se više govori i o pripremnoj fazi za postajanje roditeljem (Bee i sur., 1982). Iako ni filozofska ni teorijska razmatranja još uvijek nisu uskladila svoj stav oko toga u kojem se trenutku točno postaje roditeljem, znanstvena istraživanja potvrđuju da što roditelji prije započnu s pripremama za doček djeteta, odnosno s vlastitom pripremom za novu ulogu, to će biti povoljniji učinci na trenutačni i kasniji djetetov razvoj (Bee i sur.,

1982; Protzko i sur., 2013). Iako se pri tome veća važnost pridaje kontekstualnim okolnostima u kojima se roditelji, a pogotovo majka nalaze, smatra se da će tek dublje razumijevanje procesa koji djeluju na djetetov odgoj od samog njegova začeca, moći dovesti do boljeg razumijevanja važnosti i odgovornijeg pristupanja roditeljskoj ulozi.

Razmišljajući o važnosti i spremnosti za preuzimanje roditeljske uloge, kao i odgovornosti za roditeljsko djelovanje, potrebno je uzeti u obzir te razumjeti promjene u motivaciji za roditeljstvom kod suvremenih roditelja.

Tijekom povijesti obiteljskog razvoja, obitelj se najčešće promatrala kroz tradicionalne funkcije koje je imala u društvu. Neke od njezinih najvažnijih funkcija bile su i ostale reproduktivna, ekonomska, socijalna, emocionalna, ali i zaštita i skrb za sve članove obitelji. Usko povezana s ovim funkcijama su i društvena očekivanja od svakog pojedinog roditelja. Tako se do nedavno najčešće smatralo kako se uloga majke i oca značajno razlikuje s obzirom na njihovu participaciju u obiteljskom životu. Od očeva se tradicionalno očekuje da budu hranitelji i zaštitnici obitelji, dok se od majki očekuje preuzimanja brige za skrb i odgoj djece. Međutim, značajne promjene u načinu i organizaciji svakodnevnog života, koje su bile rezultat općih društvenih promjena, nužno su zahtijevale prilagodbu roditelja te promjene i u njihovim roditeljskim ulogama. Giddens (2005) ističe kako je najznačajnija promjena koja se dogodila bila upravo ona u svezi s načinom na koji pojedinac doživljava sebe i na koji stupa u odnose s drugim ljudima. Stoga se s pravom može zaključiti kako je promjena u stupanju u odnose slobodnom voljom pojedinaca značajno promijenila i shvaćanje braka i obitelji, kao i potrebu za roditeljstvom.

Danas pojedinci najčešće samostalno izabiru s kime će i u kojem obliku uspostaviti svoju vezu, pa se ta promjena odražava i na područje seksualnosti, ali i sklapanje braka (Giddens, 2005). Promjene u sklapanju braka na temelju romantičnih veza i slobodan odabir partnera s kojim će se osnovati obitelj i odgajati djeca, dovele su i do promjena u motivaciji za roditeljstvom. Posljedično sve je prisutnija pojava sve kasnijeg stupanja u bračne odnose i odgađanje roditeljstva (Kušević, 2013). U promišljanju razloga zbog kojih dolazi do odgađanja roditeljstva, najčešće se navodi potreba suvremenih roditelja za stjecanjem višeg stupnja obrazovanja i osiguranjem osobnog kapitala (Kušević, 2013). To još više potvrđuje činjenicu da su danas pojedinci više usmjereni na egzistencijalne potrebe, ali i više nego ikada prije, barem kada su u pitanju žene, i na potrebu za vlastitom samoaktualizacijom. Ipak, ni usmjerenost na zadovoljavanje egzistencijalnih potreba niti usmjerenost na potrebe

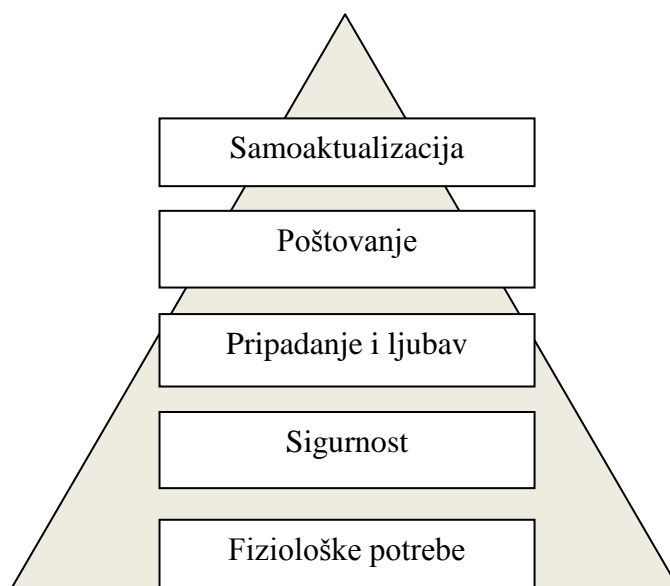
samoaktualizacije ne objašnjavaju u dovoljnoj mjeri opredjeljenje pojedinaca na izbor partnera i donošenje odluke o roditeljstvu.

Motivacija za roditeljstvom u prošlosti se smatrala samorazumljivom, jer se uz pojam braka i obitelji podrazumijevalo i dijete kao konstitutivni element te zajednice (Maleš, 1988). Primjereno shvaćanju neupitnosti biološke funkcije obitelji, smatra se da je roditeljstvo odraz biološke potrebe za stvaranjem zajednice koja se temelji na srodstvu, što je uporište razumijevanju obitelji po modelu jedinstva (Cere, 2013). U tom smislu funkcija je reprodukcije obitelji zadovoljena preuzimanjem roditeljske uloge uz koju se usko vezuje majčina uloga te tako osobna potreba za roditeljstvom zadovoljava i očekivanja zajednice. Često se kroz tu prizmu promišlja i samoaktualizacija žene kao majke, jer majčinska uloga ima i šire društveno i kulturološko značenje. S druge strane, prema modelu raznolikosti (McClain, 2013) potrebu za roditeljstvom moglo bi se promatrati i kroz prizmu psihološke potrebe za ljubavlju i pripadanjem u kojoj osobe zadovoljavaju svoju primarnu potrebu za stvaranjem bliskih i brižnih odnosa. Ovim pristupom širi se razumijevanje roditeljskih uloga, a samim time se veći naglasak stavlja i na motivaciju za roditeljstvom koja nužno nije vezana za rodne uloge. Prema navedenom, oba modela (jedinstva i raznolikosti) daju svoj doprinos u razumijevanju razloga zbog kojih roditelji žele osnovati obitelj, ali ne daju jasnije objašnjenje o tome kako ili zašto su pojedinci motivirani postati roditeljima.

Kako bi se bolje razumjele promjene nastale u promjeni motivacije za roditeljstvom, potrebno je krenuti od opće teorije motivacije. Teorija motivacije općenito polazi od pretpostavke da, bez obzira na društvenu pripadnost, svi ljudi imaju osnovne potrebe koje se mogu poredati po hijerarhijskoj vrijednosti. Zadovoljavanje potreba odvija se prema važnosti koje pojedina potreba ima za pojedinca u određenom trenutku njegova života, stoga će pojedinci birati svoja ponašanja u skladu s prioritetnim potrebama i usmjeravati ih k njihovu uspješnom zadovoljenju (Salkind, 2008). U objašnjenju hijerarhije potreba najčešće se navodi Maslowljeva (1943, prema Kenrick i sur., 2010; Salkind, 2008; Slavin, 2006) piramida osnovnih ljudskih potreba (Sl. 2).

Kenrick i sur. (2010) temeljnim potrebama smatraju: fiziološke potrebe te potrebe za sigurnosti, ljubavlju (pripadanje i privrženost), poštovanjem i samoaktualizacijom. Salkind (2008) ističe kako je navedene potrebe moguće podijeliti u dvije važne kategorije: na temeljne/egzistencijalne (fiziološke potrebe, sigurnost, pripadanje i ljubav te poštovanje) i psihološke potrebe (spoznajne, estetske i samoaktualizacija).

U Maslowljevoj hijerarhiji potreba (1943) primarne ljudske potrebe čine osnovne ili fiziološke potrebe koje osiguravaju fizički opstanak i sigurnost, a koje ujedno čine temelj za ostvarenje potreba koje se nalaze iznad njih (potrebe višeg reda). Na vrhu piramide nalaze se psihološke potrebe koje omogućuju i vode prema ostvarenju čovjekove samoaktualizacije. Riječ je o potrebama koje pojedincima omogućavaju razvoj svih osobnih potencijala i pružaju smisao njihova postojanja (Kenrick i sur., 2010; Salkind, 2008).



Slika 2. Maslowljeva piramida potreba (Kenrick i sur., 2010 str. 311)

Prema Maslowljevu (1943) tumačenju temeljnih ljudskih potreba, postoji hijerarhija odnosno, načelo razvojnog prioriteta. Tek kada pojedinac zadovolji osnovne potrebe nižeg reda ili egzistencijalne potrebe, moći će ostvariti one višeg reda. Prilikom ostvarivanja potreba višeg reda, onih psiholoških, prioritet će imati one potrebe koje pojedinac smatra da su mu nedostatno i/ili u potpunosti nezadovoljene. Nezadovoljenost potreba ima frustrirajući učinak na pojedinca, pa se frustracija prepoznaje i kao pokretač koji potiče pojedinca na traganje za načinima kojima će uspješno zadovoljiti potrebu koju prepoznaje kao nedostatno zadovoljenu (Kenrick i sur., 2010). Najviše pozicionirana potreba u hijerarhijskom modelu (Maslow, 1943), potreba je za samoaktualizacijom. Iako je Maslow (1943, prema Kenrick i sur., 2010) tvrdio da potreba za samoaktualizacijom ne mora nužno biti povezana s temeljnim fiziološkim potrebama, Kenrick i sur. (2010) zaključuju da to ne znači da ona svejedno nije u vezi s biološkim mehanizmima. Potreba za samoaktualizacijom opisuje se kao potreba za

osobnim rastom i razvojem ili postizanjem vlastita integriteta ostvarivanjem vlastitih potencijala, talenata ili kreativnosti. Autori Kenrick i sur. (2010) stoga naglašavaju kako potreba za samoaktualizacijom nije isključivo potreba za vlastitim samoostvarenjem jer se zadovoljavanjem ove potrebe pojedinac potvrđuje u društvu, a samim time postaje i socijalno poželjniji.

Objašnjenje hijerarhijskog modela potreba smatra se relevantnim za razumijevanje motivacije za roditeljstvom jer je potrebu za roditeljstvom moguće dovesti u izravnu vezu s potrebom za ljubavlju i pripadanjem. Upravo ova potreba objašnjava želju i nastojanje za stvaranjem bliskih odnosa i osjećaja pripadnosti primarnoj grupi značajnih pojedinaca, pa se potrebom za ljubavlju može objasniti i potreba za stvaranjem obitelji (Salkind, 2008). Moguće je da pojedinci odrasli u obiteljima (što je slučaj s većinom) iz vlastitih pozitivnih iskustava znaju da se reciprocitet u davanju i primanju ljubavi (brige, skrbi, pripadanja) ostvaruje u obiteljskoj zajednici, stoga najčešće u određenoj dobi svoga života i sami teže osnivanju vlastite obiteljske zajednice. Ipak, svjesni smo i činjenice da odrastanje u matičnoj obitelji nije uvijek idilično, pa je moguće upravo to jedan od motiva za zasnivanje vlastite obitelji kako bi se djeci osiguralo kvalitetnije okruženje i ozračje od onih u kojima je pojedinac (roditelj) odrastao. Moguće je da i oni pojedinci koji su bili lišeni roditeljske ljubavi i skrbi te su odrastali u institucijama društvene skrbi, također imaju potrebu aktualizirati se kroz roditeljsku ulogu te pružiti i dobiti emocije kojih su sami bili lišeni. Ljubav i zrelo roditeljstvo moguće je razumjeti, ali ih je ponekad teško objasniti. U prilog ovoj tezi govori i Maslow (1970) koji ističe kako „nikad ne bismo mogli razumjeti u potpunosti potrebu za ljubavlju bez obzira koliko bismo mogli znati o nagonu gladi“ (Kenrick i sur., 2010, str. 294). Ono čega je ipak gotovo svaki pojedinac svjestan jest činjenica da se sretnim, zadovoljnim i kompletnim osjeća tek onda kada daje i prima ljubav, no i te spoznaje ne omogućuju jednostrano objašnjenje motivacije za roditeljstvom, posebice ako isključivo uzimamo u obzir potrebu za ljubavlju i pripadanjem.

Nešto dalje u objašnjenju motivacije za roditeljstvom došli su Kenrick i sur. (2010) oslanjajući se na Maslowljeva (1943) objašnjenja temeljnih ljudskih potreba. Polazna ideja njihova razumijevanja motivacije za roditeljstvom očituje se u promjeni nastaloj u potrebi za ljubavi na temelju vlastitog izbora primjerenog partnera/partnerice, ulaganju sve većeg napora u ostvarivanje odnosa s odabranikom/odabranicom te stvaranju potomstva kao odraza kvalitetnog odnosa s drugim partnerom (Kenrick i sur., 2010).

Kenrick i sur. (2010) smatraju kako se potreba za roditeljstvom nalazi na vrhu piramide, ispod koje su hijerarhijski poredane potrebe koje pojedincu pomažu u postajanju roditeljem (fiziološke potrebe, samozaštita, pripadanje, poštovanje, pronalazak partnera i održavanje odnosa), što je prikazano slikom 3. U ostvarenju potrebe za roditeljstvom, autori ističu postojanje podređenih potreba poput privlačnosti drugoj osobi, održavanja odnosa te zajedničke brige za pomladak (Kenrick i sur., 2010).



Slika 3. Piramida potreba za roditeljstvom (Kenrick i sur., 2010)

Kao i kod Maslowa (1943), i piramida potreba za roditeljstvom (Kenrick i sur., 2010) temelji se na osnovnim fiziološkim potrebama, stvaranju osjećaja zaštite i sigurnosti, pripadanju i uvažavanju, ali se nadograđuje potrebama za pronalazak partnera, održavanje odnosa s partnerom i roditeljstvo. U prepoznavanju podređenih potreba posebno važnim ističe se mehanizam odabira partnera kojeg se smatra primjerenim za zasnivanje obitelji (Kenrick i sur., 2010). U želji da ostvare svoju potrebu za roditeljstvom, pojedinci procjenjuju dobit koju donosi ostvarenje vlastite obitelji, pa se ona prepoznaje kao plan ulaganja i procjena koristi koju donosi život u paru (Li i sur., 2002). To se opravdava činjenicom da život u paru i/ili u kućanstvu u kojem ima više odraslih osoba sposobnih za rad, postoji veća mogućnost

zadovoljavanja temeljnih ljudskih potreba, odnosno osiguravanje egzistencije i potrebnog životnog standarda uz istodobno zadovoljenje osjećaja pripadnosti. Primjereno tome, moguće je pretpostaviti da će pojedinci ulagati u odnos i održavanje tog odnosa onoliko koliko procjenjuju da imaju korist od njega, emocionalnu ili materijalnu (Li i sur., 2002). Ovakva, kao i slična razmišljanja, koja u fokusu imaju obitelj kao ekonomsku zajednicu u kojoj je izgradnja odnosa s drugima potrebna kako bi pojedinac osigurao osnovne životne potrebe, potvrđuju provedena istraživanja odabira životnih partnera. Jedno od takvih istraživanja, o kojima izvješćuju Li i sur. (2002), pokazalo je da su pri izboru partnera važnu ulogu imala i primanja drugog partnera/partnerice kao i ljubaznost partnera. Tako kod pojedinca koji imaju niža primanja, muškarci biraju atraktivnije partnerice jer one na neki način predstavljaju ideju o većoj prokreaciji, dok žene s nižim primanjima prilikom odabira partnera više su usmjerene na socijalni status muškarca. Pri tom socijalnom statusu pripisuje se sposobnost partnera, a ljubaznost pokazuje dobrovoljnost stupanju u odnose (Jensen-Campbell i sur., 1995, prema Li i sur., 2002). Kod pojedinaca s većim primanjima, i muškarci i žene više se usmjeravaju na osobnost partnera i njegovu/njezinu kreativnost (Li i sur., 2010).

Ovakva i slična istraživanja (Li i sur., 2002; Kenrick i sur., 2010) pokazuju da je izbor partnera najčešće ovisan o socijalno poželjnim osobinama, te je kao takav bliži duboko ukorijenjenim tradicionalnim uvjerenjima o poželjnosti partnera i njegovu/njezinu odabiru s obzirom na vanjska obilježja i/ili materijalni status. Istodobno, takva istraživanja upućuju na činjenicu da je još uvijek teško egzaktno odgovoriti na pitanje u kojoj mjeri je odabir partnera i ostvarenje potrebe za roditeljstvom socijalno uvjetovano, a koliko je ono pitanje evolucije (Buss, 1989, Howard i sur., 1987, Symons, 1979, Tooby i Cosmides, 1990, prema Li i sur., 2002).

Na temelju navedenih objašnjenja motivacije za roditeljstvom, uočljivo je da se ono sve manje javlja kao potreba koja proizlazi iz evolucijske funkcije, a sve više javlja se kao razvojna potreba koja ovisi, između ostaloga (zrelost, odgoj, naobrazba, religijska uvjerenja i sl.) i o trenutačnim prioritetima pojedinaca (Kenrick i sur., 2010). Također, važnim se čini naglasiti i činjenicu da se iste potrebe ne javljaju u svim fazama životnog ciklusa, već se one razlikuju s obzirom na razvojnu dob pojedinca, ali i ostale njegove osobine kao i čimbenike okruženja. Potreba za romantičnom ljubavi i stvaranjem obitelji povezuje se s generativnom razvojnom fazom (Erikson, 1984, prema Tucak Junaković, 2011). Erikson (1984) generativnom fazom smatra onu u kojoj osoba ima izraženu potrebu i snažan osjećaj brige za

druge te izraženu želju za vođenjem sljedećeg naraštaja s ciljem ostavljanja naslijeđa budućoj generaciji (Tucak Junaković, 2011).

Čini se važnim istaknuti i ovaj aspekt razumijevanja roditeljstva, jer ako se ono razumije kao konstrukt koji je kompleksniji od dominantne biološke uvjetovanosti roditeljskog djelovanja (Kenrick i sur., 2010), može se očekivati da će biti moguće primjerenije odgovoriti na potrebe suvremenog roditeljstva.

Mayes i sur. (2005, prema Kenrick i sur., 2010, str. 20) smatraju kako je roditeljska ponašanja moguće objasniti kao „rezultat hormonalnih i neurobioloških odgovora koji su nastali u interakciji sa svojim djetetom i osobnim iskustvom roditelja iz ranog djetinjstva“. Međutim, i ovo objašnjenje ne pruža u dovoljnoj mjeri odgovor na pitanje nalazi li se u motivaciji za roditeljstvom pored temeljnih bioloških potreba i potreba za odgojem djece.

Ovakvo razmišljanje motivirano je tvrdnjama autora koji navode da su suvremeni roditelji sve više orijentirani na preuzimanje uloge voditelja u djetetovu razvoju (Hawk i Holden, 2006; Holden, 2010a), što nadilazi biološko tumačenje motivacije za roditeljstvom. Vrlo je vjerojatno kako je u objašnjenju motivacije za roditeljstvom suvremenih roditelja potrebno uzeti u obzir sve navedene aspekte. Najčešće, od trenutka kada saznaju da očekuju dijete, ali i mnogo prije, zreli, zdravi i kompetentni roditelji započinju s pripremanjima za dolazak djeteta želeći mu omogućiti uvjete za cjelovit i zdrav razvoj (Lipton, 2005, prema Ljubetić, 2012). Želja za roditeljskim ostvarenjem može biti potaknuta osnovnom biološkom i psihološkom potrebom za pripadanjem i ljubavlju, ali u suvremenom dobu uočljiva je i potreba za samoostvarenjem pojedinca kroz kompetentnu roditeljsku ulogu.

3.2. Rodne uloge i roditeljstvo

Društvene promjene koje su se intenzivno odvijale između dvaju svjetskih ratova i nakon njih odrazile su se primarno na promjene u obiteljskoj strukturi. To je ujedno i vrijeme porasta broja jednoroditeljskih obitelji, što zbog smrti jednog od roditelja, što zbog sve učestalije pojave rastave braka (Maleš, 1995), pa su se promjene vidljive u obiteljskom funkcioniranju često pripisivale promjenama nastalima u obiteljskoj strukturi. Slijedom toga, jednoroditeljske obitelji često su bile etiketirane kao „nepotpune“ ili one koje nisu u skladu s idealnom slikom obitelji, što je posljedično dovelo do uvjerenja da suvremene obitelji sve teže ispunjavaju svoju najvažniju ulogu – onu pedagošku. Tek su naknadna istraživanja čimbenika

koji utječu na obitelj potvrdila da obitelji koje žive u drugačijoj formi od idealne, žive u težim uvjetima i da su ovisnije o društvenoj potpori (Maleš, 1984, prema Maleš, 1995).

Razvoj opće svijesti o važnosti zaštite i davanja potpore jednoroditeljskim obiteljima, još je više potaklo na razmišljanje o važnosti uloge obitelji u društvu i za društvo. Uvjerenje da obitelj neće moći obaviti svoju ulogu u društvu ako nije zajednica koju čine otac, majka i njihova biološka ili posvojena djeca i koju veže krvna ili srodna povezanost (Bahr i Slauch Bahr, 1996; Epstein, 1995; McClain i Cere, 2013), sve se više napušta. Nasuprot takvom razmišljanju počelo se prihvaćati uvjerenje da je obiteljska uloga u društvu mnogo više od društveno i kulturno propisanih očekivanja. Do promjene u razumijevanju obitelji dolazi radi važnosti koja se pridaje obiteljskom funkcioniranju i kvaliteti odnosa koji se uspostavljaju između njezinih članova i dobrobiti koja ona nosi i za društvo, ali i za pojedinca (Barnes i Olson, 1985; Belsky, 1984; Janković, 1996; McClain i Cere, 2013). Stoga glavna funkcija obitelji stavlja se na odgovornost članova obitelji za stvaranje funkcionalnih, privrženih i podupirućih odnosa (McClain i Cere, 2013), pri čemu se ni na roditeljstvo više ne gleda isključivo kao na stanje ili ulogu koju roditelj stječe na temelju srodnog ili stečenog prava na odgoj djece (McClain i Cere, 2013). Ovakvim razumijevanjem želi se još više istaknuti da odrasli imaju veću autonomiju i odgovornost, a djeca „temeljno pravo na zdravu privrženost i dobro roditeljstvo“ (McClain i Cere, 2013, str. 4).

Razvojem društva i promjenama u obiteljskom kontekstu (Seligman i Katz 1996, prema Ferić, 2009) koje su uslijedile posljednjih 70-ak godina (osvještenje važnosti ljudskih, a posebice djetetovih prava pod utjecajem feminističkih pokreta, ukidanjima rasne i ostalih vrsta diskriminacije i sl.), mijenjaju se do tada nametnute stereotipne uloge, ali i percepcija vrijednosti pojedinaca. Sve su te promjene pridonijele i većoj osobnoj aktivnosti žena u društvenom životu i na tržištu rada, što je nametnulo nove izazove pred ustaljeno, tradicionalno funkcioniranje obitelji i podjelu roditeljskih uloga (Brooks, 2001, Čudina-Obradović i Obradović, 2000, prema Maleš i Kušević, 2011). Do ovih intenzivnih društvenih promjena, od majki se očekivala briga o kućanstvu i skrb za djecu, a od očeva osiguravanje materijalne i financijske sigurnosti obitelji (Brooks, 2001, prema Maleš i Kušević, 2011).

Takvom razmišljanju idu u prilog i ona određenja obitelji koja ju vide kao minimalnu jedinicu koja se sastoji od žene i o njoj ovisne djece, a ostali tipovi obitelji nastaju pridodavanjem novih članova toj osnovnoj cjelini (Haralambos i Holborn, 2002). Prema ovom shvaćanju obitelj u užem smislu vezuje se uz pojam majčinstva, pri čemu se žena/majka te

njezina obiteljska uloga smatraju „jezgrom obitelji“ (Sheeran, 1993, prema Haralambos i Holborn, 2002).

Danas se percepcija obitelji pa tako i roditeljskih uloga mijenja jer se mijenjanju i potrebe pojedinaca. Sve veće pravo na slobodu izbora pojedinca, što mu omogućava veću ili manju usmjerenost na samoaktualizaciju, pridonose činjenici da žene sve više vremena provode u nekim drugim ulogama, primjerice radnoj, koje joj omogućavaju osobni razvoj i osjećaj ispunjenosti, a koje nisu nužno u vezi s roditeljskom ulogom. Razvidno je kako suvremene majke, pored zadaća i odgovornosti koje imaju i osjećaju prema svojoj obitelji, sve više vremena provode na poslu. Nekada su razlozi tome osobna potreba majke za afirmacijom, samoaktualizacijom, napredovanjem u karijeri i sl., no vrlo često razlozi se pronalaze u pritiscima i nerealnim očekivanjima poslodavaca, koja ako nisu ispunjena, dovode u pitanje egzistenciju. Nastale promjene na relaciji obitelj-posao zahtijevaju promjenu u raspodjeli skrbi za obitelj između obaju roditelja, što može značajno olakšati majčinu roditeljsku ulogu. Suvremeni način života u kojem se značajno povećavaju zahtjevi koji se stavljaju pred roditelje, nameće pitanje koliko zaista društvene okolnosti pridonose većoj ravnopravnosti supružnika (u smislu raspodjele obiteljskih zadaća i odgovornosti), a koliko su te okolnosti majkama nametnule nove uloge te time i nove odgovornosti. Preuzimanje višestrukih uloga, a time i višestrukih odgovornosti žena, u današnjem načinu života moguće je obrazložiti činjenicom da se „demokratski procesi u obitelji odvijaju vrlo sporo i više su rezultat spontanog odvijanja nego namjernog djelovanja pojedinca, budući ljudi još uvijek nisu osvijestili ulogu žene, odnosno muškarca“ (Maleš, 1988, prema Ljubetić, 2007, str. 20).

Teorija uloga može pomoći u razumijevanju različitih uloga koje preuzimaju očevi i majke. Tradicionalna uloga očeva određuje ga kao onoga tko financijski brine za majku i dijete/djecu te koji održava čvrstu disciplinu, dok tradicionalna uloga majke podrazumijeva njezinu usmjerenost na kućanstvo i veće izražavanje emocija (Parsons i Bales, 1995, prema Friedlmeier, 2006). Nasuprot tradicionalnom razumijevanju uloga oca i majke, današnji očevi sve više vremena provode sa svojom djecom, jednako participiraju u njihovu odgoju te najčešće slobodno iskazuju svoje emocije. To se pozitivno može odraziti i na djecu jer očevi koji su topli, podupiru svoju djecu i uključeni su u njihov odgoj, prenose na njih takva ponašanja. Očevi koji aktivno sudjeluju u odgoju svoje djece svojim sinovima pružaju pozitivan model ponašanja kako se treba ponašati u ulozi oca, dok kćerima pružaju model kako bi se njihov budući suprug trebao ponašati (Stearns 1991, prema Friedlmeier, 2006). Pri tome nisu zanemariva ni istraživanja koja pokazuju da djeca čiji su očevi aktivno uključeni u

odgoj svoje djece, pokazuju značajno manje problema u ponašanju te u intelektualnom i emocionalnom razvoju (Finley i Schwartz, 2004; Maleš, 1988; Sarkadi i sur., 2008).

Istraživanja koja pokazuju postojanje razlike u postupanju s djecom između očeva i majki zapravo je odraz iskustva kojeg roditelji imaju, a ne pitanje spola te je neprihvatljivo uvjerenje da su očevi manje kompetentni u svojoj ulozi (Schaffer, 2000, prema Ljubetić, 2007). Očevi mogu drugačije utjecati na razvoj svoje djece pri čemu se njihov utjecaj očituje i u biološkom i u društveno-kulturnim aspektima njihove muškosti (Sirridge, 2001, prema Ljubetić, 2007). Međutim, aktivno sudjelovanje očeva u odgoju vlastite djece ima višestruku dobrobit i za samog oca, i za djecu, ali pozitivno utječe i na ukupno zadovoljstvo brakom (Ishii-Kuntz, 1994, prema Ljubetić, 2007). „Novo očinstvo“ s jedne strane pruža veću mogućnost za zadovoljavanje djetetovih temeljnih potreba, a s druge može biti rješenje za probleme koji izrastaju zbog većeg zaposlenja žena (Gerson, 1977b, prema Ljubetić, 2007, str. 60). Slijedom navedenoga, razvidno je kako je suvremeno očinstvo ipak važno poticati i zagovarati i to ne isključivo samo radi dobrobiti i važnosti koju ono ima za zdrav djetetov razvoj nego i za same očeve (Palkovitz i sur., 2001).

Kako bi djeca ideju ravnopravnosti rodnih uloga usvojila već u najranijoj dobi te kako bi ju internalizirala u svoje obrasce ponašanja, djeci je potrebno pružiti model, a prvo učenje po modelu započinje upravo u obiteljskom okruženju. Djeca najbolje uče promatrajući svoje roditelje obaju spolova koji su autentični u preuzimanju različitih uloga i ne robuju stereotipima rodno određenih uloga. Maleš (1988, prema Ljubetić, 2007, str. 20) navodi da će takvo što „biti moguće samo ako se i muškarci emancipiraju od uloge hranitelja koja im je tradicionalno pripadala i u svojoj svijesti sliku tradicionalnog muža zamijene slikom suvremenog muškarca čije je pravo i obveza sudjelovati u kućanskim poslovima i odgoju i njezi djece“. Upravo iz ovih razloga niz autora (Buswell i sur., 2012; Duncan i Brooks-Gunn, 2000, Carlson i Corcoran, 2001, Lugo-Gil i Tamis-LeMonda, 2008, prema Miljević-Ridički i Pavin Ivanec, 2009; Karpowitz, 2001) smatra idealnim za dijete odrastanje u obiteljskim zajednicama u kojima su prisutni roditelji obaju spolova. Time se, naravno, ne želi umanjiti vrijednost jednoroditeljskih obitelji niti njihova važnost u usvajanju rodnih uloga.

Djeca čiji su roditelja obaju spolova aktivno uključeni u odgoj od najranije dobi, imaju priliku učiti o vlastitom rodnom identitetu i karakteristikama obaju spolova. U formiranju rodnog identiteta pridaje se važnost poželjnim osobinama dječaka i djevojčica koje su determinirane obiteljskim i društvenim vrijednostima i očekivanjima. Istraživanja pokazuju kako u konstrukciji vlastitog rodnog identiteta žene znatno veću važnost pridaju vrijednostima

dobrohotnosti, univerzalizma i sigurnosti, jednakosti, pravde, emocionalne bliskosti i skrbi za druge, dok muškarci više vrednuju poduzetnost, moć, hedonizam, postignuća i nezavisnost (Ferić, 2009; Maleš, 1988; Miguel i sur., 2009; Tomić-Koludrović, 1995). Razlika u očekivanjima od djece prepoznatljiva je i u tome što se od najranije dobi od djevojčica očekuje da budu umiljate, ponosne, skromne, blage naravi te da sudjeluju u obiteljskim obvezama (najčešće obavljanju kućanskih poslova), dok se kod dječaka potiče i ohrabruje poduzetnost, neovisnost te istraživački duh (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Littlewood, 2009; Maleš, 1988; Tomić-Koludrović, 1995). Kako dijete odrasta, raste i sličnost u slaganju djece s vrijednosnim orijentacijama svojih roditelja s obzirom na njihov spol, pa su ženska djeca po vrijednosnim orijentacijama sličnija majkama nego očevima, dok je kod dječaka obrnuto (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Littlewood, 2009). To je još jedna potvrda da se rodne razlike uče i usvajaju tijekom odrastanja i to upravo pod utjecajem roditeljskih odgojnih postupaka, preuzimanjem obrazaca roditeljskih ponašanja (učenje po modelu) te kao odgovor djece na očekivanja obitelji i društva.

Nalazi znanstvenih istraživanja, kao i primjeri svakodnevne prakse, pokazuju da su rodne razlike, promatrane kroz prizmu preuzimanja roditeljskih i ostalih životnih uloga majka i očeva, činjenica i društvena stvarnost. No, gledajući u kontekstu roditeljstva, rodne razlike roditelja trebalo bi shvaćati kao prednost koja obogaćuje i obitelj i pojedinca. Iako razlike postoje, one mogu biti i komplementarne, tim više što se ne može naći jednoznačan dokaz o razlici u majčinu i očevu doživljaju roditeljstva (Rossi, 1968; Bee i sur., 1982; Deave i sur. 2008). Stoga se u ovom radu zalaže za „jedinstvo različitosti“ u smislu roditeljskih rodni uloga te za ravnopravnu odgovornost za djetetov odgoj, odnosno za „ravnopravno roditeljsko partnerstvo“ (Deutsch, 2001, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2003, str. 51).

3.3. Roditeljstvo i odgoj – „biti“ ili „činiti“?

Suvremeno roditeljstvo u zapadnim društvima, pa tako i kod nas, obilježavaju značajne promjene koje se poglavito odnose na odgojno djelovanje roditelja prema djeci. Neke od značajnijih promjena koje su sve uočljivije, veća je potreba roditelja da budu aktivno uključeni u odgoj svoje djece te češće upotrebljavaju pozitivnu disciplinu tako da izbjegavaju kruto i fizičko kažnjavanje djece (Stearns, 2003, prema Littlewood, 2009). Osim toga, roditelji danas imaju sve veću potrebu biti u tijeku sa suvremenim znanstvenim spoznajama i „trendovima“ u odgoju djece, stoga se može uočiti i sve veći broj onih roditelja koji aktivno

sudjeluju u djetetovu učenju te stvaranju poticajnog okruženja za cjelovit i zdrav razvoj djece u obiteljskom okruženju (Dillen, 2008; Haukanes i Thelen 2010; Ljubetić, 2012). Nastale promjene u roditeljskim postupcima rezultat su promijenjenih uvjerenja o odgoju djece na opće-društvenoj razini, što je rezultat podizanja svijesti članova društva o djeci, odgoju i roditeljstvu općenito, pa se prirodno te promjene odražavaju i na pojedince. Oni sada pak na bitno drugačiji način razumijevaju roditeljsku ulogu i zadaće koje iz njih proizlaze (Ramaekers i Suissa, 2012). To je i razumljivo krene li se od pretpostavke da je roditeljstvo uvjetovano preuzimanjem roditeljske uloge. Janković (1996, str. 17) objašnjava kako se „preuzimanje uloge odnosi na tendenciju preuzimanja određene uloge u različitim društvenim situacijama i mijenjanje vlastitog, autentičnog ponašanja i djelovanja prema zahtjevima uloge koja se preuzela“.

Preuzimanje bilo koje uloge, pa tako i one roditeljske, uvijek egzistira u odnosu na društveni kontekst unutar kojega se ono događa. Razumijevanje roditeljstva kao i prihvaćanje roditeljske uloge, kompleksan je proces koji se odvija na više razina. Ramaekers i Suissa (2012) navode kako se roditeljstvo može analizirati iz perspektive samog roditelja, pa prema tome roditeljstvo ovisi o tome kako roditelji sebe doživljavaju (engl. *on parents*), ali i o tome što misle da se od njih očekuje u smislu njihova djelovanja i postizanja određenih (odgojnih) ishoda. Nadalje, ono što roditelji misle o sebi usko je povezano s uvjerenjima prisutnima u javnosti, a u svezi s roditeljima i roditeljstvom (engl. *about parents and parenting*). Iznad onoga što roditelji misle o sebi i javnog mišljenja o tome što i kakvo bi roditeljstvo trebalo biti, nalazi se širi teorijski konstrukt o roditeljstvu (engl. *of parenthood*). Promišljajući roditeljstvo, moguće je postaviti pitanje što je to što roditeljstvo od pojedinca zahtijeva kada se na njega gleda kao na „humanu aktivnost u bogatom etičkom određenju svijeta“ (Ramaekers i Suissa, 2012, str. 7). Roditeljsku ulogu moguće je objašnjavati iz osobne perspektive svakog pojedinog roditelja, ali i iz perspektive opće- prihvaćenog i/ili teorijskog razumijevanja roditeljstva kao konstrukta. U tom smislu Ambert (1994, prema Bennett i Grimley, 2001, str. 98) zaključuje da je roditeljstvo socijalno-konstruiran pojam koji se uvijek nalazi u skladu s „ideologijom i paradigmatom znanosti i struke koja je trenutno dominantna i koja u određenom vremenu diktira što je dobro za dijete“.

Svaka uloga, pa tako i roditeljska, pred svoje aktere stavlja očekivanja u svezi s njihovim djelovanjem, a s obzirom na odgovornosti koje su manje ili više propisane zakonskim ili običajnim regulativama. Stoga Haukanes i Thelen (2010, str. 11) navode da je „roditeljstvo (engl. *parenthood*) društveno konstruiran pojam koji je u svezi sa stanjem u

kojem se biva roditeljem (engl. *the state of being a parent*), a koje je određeno specifičnim politikama i zakonima“. Nadalje, ovi autori ističu kako se roditeljstvo razumijeva i kao roditeljsko djelovanje (engl. *parenting*), a koje se odnosi na „stvarnu praksu roditelja s obzirom na njihovu djecu, pri čemu su roditelji (engl. *parents*) oni koji određuju taj pojam i praksu“ (Haukanes i Thelen 2010, str. 11).

Objašnjenje pojma roditeljstva koje se u engleskom govornom području može jasno razgraničiti na imenicu ili stanje (engl. *parent*) te na glagol ili djelovanje i praksu (engl. *parenting*), upućuje na to da roditeljstvo nije samo biološka datost propisana zakonskim ili običajnim normama koje proizlaze iz rodnosti, podrijetla ili srodstva. Ono, pored biološkog aspekta, obuhvaća i roditeljsko djelovanje, odnosno konkretnu roditeljsku praksu (aktivnu komponentu) u skladu s društvenim očekivanjima (Hoghugh, 2004, prema Maleš i Kušević, 2011; Haukanes i Thelen 2010; McClain i Cere, 2013).

Razvidno je kako se pod pojmom roditeljstvo nalazi puno dublje značenje koje se ne smije smatrati samorazumljivim. Doprinos razumijevanju značenja riječi roditelj ili roditeljstvo, a koje se u engleskom govornom području razlikuje kao riječi *parent* (imenica) ili *parent-ing* (glagol), u hrvatskom jeziku prevodi se kao roditelj ili roditeljstvo, odnosno kao imenica (Maleš i Kušević, 2011). Tako se npr. prema rječniku englesko-hrvatskog jezika (Filipović, 1989) roditeljstvo s engleskog jezika na hrvatski prevodi: kao

parent – roditelj/-i, otac, majka, podrijetlo, izvor

parental – roditeljski, očinski, majčinski

parenthood – roditeljstvo te

parentage – podrijetlo, loza, srodstvo, rod, izvor, početak.

Prema englesko-hrvatskom rječniku (Filipović, 1989), pod terminom *parent* (engl.) smatra se roditelja ili onoga tko se nalazi u stanju roditelja, otac, majka, ali i onog tko osniva nešto novo, izvornik od koga potječe nešto novo, dok se *parenthood* (engl.) prevodi kao roditeljstvo (Filipović, 1989). Roditeljstvo se nadalje može odrediti kao stanje i sposobnost da se bude roditelj (Hrvatski jezični portal)⁴, a roditelj kao otac i mati ili mužjak i ženka u životinjskom svijetu ili biljka koja se križa s dugom radi dobivanja nove vrste, ali i u prenesenom smislu kao osnivač, pokretač i začetnik (Hrvatski jezični portal)⁵. Razumijevanje riječi roditelj ili roditeljstvo koje se temelji isključivo na biološkom aspektu tog pojma, kako ističu autorice Maleš i Kušević (2011), ipak su pojmovi kojima treba pristupiti dubljim

⁴ <http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search>

⁵ <http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search>

razumijevanjem njihova shvaćanja jer „pojmovi kao što su roditelj i roditeljstvo nisu jednoznačni“ (Maleš i Kušević, 2011, str. 47).

Autorice Maleš i Kušević (2011) objašnjavaju da postojanje razlike u engleskom govornom području između riječi roditelj ili roditeljstvo u hrvatskom jeziku proizlazi upravo zbog glagolskog odnosno imeničkog oblika te riječi. Prema jednom i drugom obliku riječi roditelj ili roditeljstvo postoji razlika koja u engleskom govornom području implicira potpuno drugačiju osnovu značenja „roditeljstva“ (Maleš i Kušević, 2011). I same autorice ističu kako je značajna razlika upravo u značenju te riječi, odnosno važno je razlikovati govori li se o roditeljstvu iz aspekta imenice (bivanje roditeljem što se odnosi više na biološku vezu roditelja i djeteta) ili iz aspekta glagola, odnosno roditeljskog djelovanja (Hoghugh, 2004, prema Maleš i Kušević, 2011). Ako se o roditeljstvu govori iz značenja roditeljskog djelovanja ili poduzimanja određenih postupaka i akcija, onda se ono odnosi na glagolski oblik te riječi, pa autorice Maleš i Kušević (2011, str. 48) u duhu razumijevanja ove problematike predlažu glagolski oblik riječi roditeljstvo, odnosno riječ „roditeljevati“. Preciznom terminologijom i razumijevanjem razlike koja je u pozadini termina roditeljstvo ili roditeljevati, želi se istaknuti važnost pedagoške uloge roditelja, odnosno onog aspekta roditeljstva koji se odnosi na „ono što roditelji čine, a ne što oni jesu“ (Maleš i Kušević, 2011, str. 48).

Slijedom navedenoga, razvidno je da jedna tumačenja roditeljstva proizlaze iz uvjerenja da je na društvenoj razini moguće pravno regulirati roditeljstvo s obzirom na njegovu srodničku osnovu, dok druga naglašavaju njegovu djelatnu komponentu i važnost dekonstruiranja tog pojma te predlažu uporabu preciznijeg određenja pojma roditeljstvo (roditeljevati, hrv.: *parenting*, engl.) kako bi još više naglasili važnost roditeljske pedagoške uloge. U ovom radu polazi se od uvjerenja kako je u našem društvu prije svega potrebno mijenjati javno uvjerenje i dekonstruirati uvriježene obrasce razumijevanja pojma roditeljstva kao i njegova značenja koje se smatra samorazumljivim. Također, smatra se važnim odgovoriti na pitanje je li moguće razmišljati o roditeljstvu isključivo iz pozicije roditeljskog djelovanja. Kontekst unutar kojeg se danas toliko često govori o važnosti roditeljskog djelovanja uistinu je pridonio razumijevanju važnosti roditeljskog aktivnog sudjelovanja u djetetovu razvoju. Danas se roditelji, više nego ikada prije, osjećaju obvezanima činiti svoje roditeljstvo boljim te tako omogućiti djeci da imaju što bolju budućnost (Berscheid, 1996). Kako bi to postigli, roditelji vrlo često prilagođuju i usklađuju svoje odgojne ciljeve s djetetovim interesima i sposobnostima, a posebice svoja odgojna djelovanja kako bi postigli

željene ishode. Suvremeni roditelji najčešće se informiraju preko različitih informativnih kanala i stječu potrebna znanja o tome kako postupati prema svom djetetu žele li uspješno zadovoljiti njegove potrebe, razviti njegove potencijale, posebne talente i sl. Stoga i ne čudi da se roditelji 21. stoljeća prepoznaju i kao „učeći roditelji“ (Ljubetić, 2012, str. 103).

Layard and Dunn (2009, prema Ramaekers i Suissa, 2012) naglašavaju kako u želji da postanu što bolji roditelji prije negoli se rodi prvo dijete, roditelji se najčešće žele informirati o svemu što uključuje kvalitetan djetetov odgoj, o njegovoj fizičkoj i emocionalnoj njezi i utjecaju koji mogu imati na izgradnju odnosa s djetetom. Ramaekers i Suissa (2012, str. 87) pomalo se kritički osvrću na takav pristup razumijevanju roditeljstva smatrajući kako takvo razmišljanje „ne samo da je iluzorno, nego već i pomalo iskrivljuje shvaćanje roditeljstva“, jer se roditelj percipira kao osoba koja „kreira posebnu vrstu djeteta i posebnu vrstu pedagoškog procesa“ (Ramaekers i Suissa, 2012, str. 33). Stoga ne čudi da se od roditelja danas očekuje da na neki način profesionaliziraju svoju roditeljsku ulogu (Ramaekers i Suissa, 2012) i da budu „odgojno pismeni“⁶ (Willems, 2008, prema Ramaekers i Suissa, 2012, str. 26). U skladu s ovim zahtjevima, sve češće se na tržištu mogu naći „instrukcijski priručnici s temama, pitanjima, dokazima i savjetima za roditelje“ (Ramaekers i Suissa, 2012, str. 24), pa postaje pravi izazov procijeniti koliko su oni relevantna literatura koja zaista može pomoći roditeljima u odgovaranju na izazove roditeljstva, a koliko je riječ o marketinškim potezima usmjerenima na ostvarivanje dobiti (Howlett i sur., 2011; Zimmerman i sur., 2007). Navodeći ove dileme i stavove eminentnih znanstvenika (Ramaekers i Suissa, 2012), ne želi se umanjiti potreba kontinuiranog učenja o roditeljstvu kao jednog od aspekata kompetentnog roditeljstva, već se želi istaknuti kako mnogi današnji roditelji često sumnjaju u kvalitetu svoga odgojnog djelovanja, ali i u sebe kao roditelje. Razlog tome je vrlo vjerojatno i u javnom mišljenju koje sve češće propagira uvjerenje da suvremeni roditelji nisu dovoljno dobri u svojoj roditeljskoj ulozi (Ramaekers i Suissa, 2012). Pogrešna uvjerenja na koja se često nailazi u javnosti su primjerice da roditelji mogu biti savršeni roditelji ili uvjerenje da su jedini i odlučujući čimbenik u djetetovu razvoju (Ramaekers i Suissa, 2012). Vjerovanje da su roditelji odlučujući čimbenik odgoja djece proizlazi iz uvjerenja o determinističkom utjecaju roditelja na djetetov razvoj (Kagan, 1998, Furedi, 2001, prema Ramaekers i Suissa, 2012), ali

⁶ Engl. *parenting knowledge or child rearing literacy*, Willems (2008) koristi kako bi razlikovao pojam roditeljska znanja ili odgojnu pismenost od više razine roditeljstva kao roditeljsku svjesnost o kvaliteti i uvjetima koji su određeni roditeljskim osjećajem odgovornosti i osjetljivosti za djetetove potrebe, reparacijom osobnih trauma iz djetinjstva, roditeljskim psihičkim zdravljem, emocionalnom stabilnošću i zrelošću, socijalnom mrežom podrške i slično (Ramaekers i Suissa, 2012, str. 26).

i uvjerenja o svemoći odgoja pri čemu se zanemaruje činjenica kako je svaki pojedinac, pa tako i dijete, jedinstvena bio-psiho-socijalna struktura na koju je moguće više ili manje uspješno odgojno djelovati. Dijete je aktivni sudionik svog razvoja zbog čega je moguće primijetiti da roditeljev utjecaj na dijete nije jednosmjernan (Bronfenbrenner, 1979, Belsky i Tolan, 1981, prema Ljubetić, 2007). Tako se sve češće mogu naći istraživanja koja pokazuju reciprocitet u interakciji roditelja i djeteta (Dillen, 2008; Irović i Krstović, 2000; Holden, 2010; Raboteg-Šarić i sur., 2002; Santrock, 1997), ali i ona istraživanja koja potvrđuju da na roditelje, pa onda (ne)posredno i na njihovo roditeljstvo, može utjecati obiteljsko, ali i šire društveno okruženje (Belsky, 2008; Buswell i sur. 2012; Protzko i sur., 2013; Widmer, 2010).

Osim toga, bitna karakteristika odrastanja svakog pojedinca je nepredvidivost koja ipak nije u apsolutnoj kontroli pojedinca, pa tako ni roditelja. Stoga i sami autori zaključuju (Ramaekers i Suissa, 2012, str. 87) da ako nije moguće garantirati kakva će djeca biti u konačnici, nije moguće nikada ni tvrditi je li roditeljstvo uistinu „uspjelo“. U skladu s ovim razmišljanjima Ljubetić (2007, str. 45) naglašava kako je „roditeljstvo važna i zahtjevna životna uloga koja mnogim roditeljima predstavlja izazov čiji je ishod unaprijed neizvjestan“.

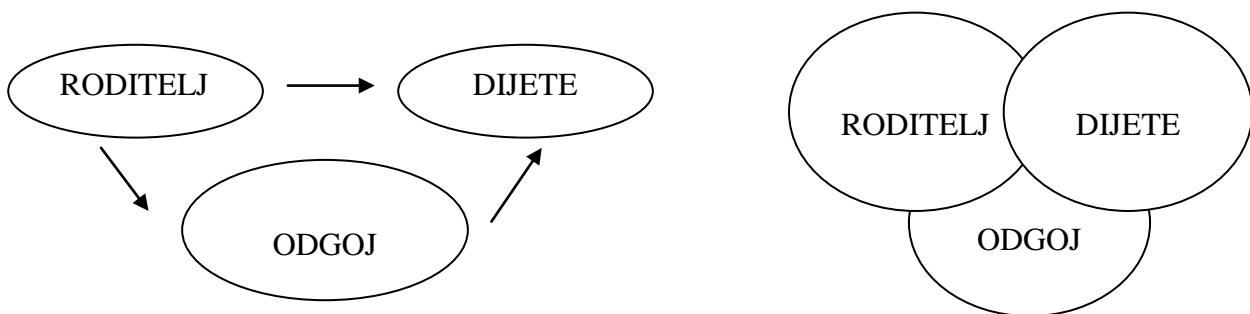
Osim toga, isključiva usmjerenost na roditeljsko činjenje, a zanemarivanje onoga što bi bivanjem roditeljem trebalo biti, usmjerava nas na razmišljanje o roditeljstvu kao „tehnološkom razvoju vještina i tehnika, pri čemu se gubi spontanost i intuitivna veza između roditelja i djeteta“ (Smith, 2010, str. 357). Upravo Smith (2010) u svom članku Total Parenting ističe činjenicu da su današnja promišljanja o roditeljstvu sve češće usmjerena na izvedbu, umjesto na ono što bivanje roditeljem (engl. *being a parent*) znači. Svoj stav obrazlaže činjenicom da se ta ideja promiče posebice u stručnoj literaturi koja obiluje savjetima usmjerenima na učinkovitost i na one roditeljske postupke kojima roditelj može postići željenu promjenu u djetetovu ponašanju (Smith, 2010). Stoga ne iznenađuje činjenica da su roditelji usmjereni na maksimalan učinak na dijete, što poprima oblik „objesne performativnosti“, pa autor Smith (2010, str. 357) zaključuje da su današnji roditelji postali „opsesivni uspješnošću i djelotvornošću ulaznih varijabli i produktom“.

S druge strane, razumijevanje „bivanja roditeljem“ moglo bi biti bliže stanju u kojem roditelj aktivno preuzima odgovornost za svoje postupke, ali u tom procesu primarno mijenja sebe i vlastito roditeljstvo, a ne dijete (Ljubetić, 2007; Ljubetić, 2012). Slijedom navedenoga, a potkrijepljeno razmišljanjima Berscheida (1996), može se zaključiti kako je roditeljstvo stanje koje nadilazi sam doživljaj roditeljske uloge. Ako roditelj želi uistinu biti „dovoljno dobar roditelj“ svom djetetu (Gutman, 2009, prema Ramaekers i Suissa, 2012, str. 73), mora

se usmjeriti na ulaganje napora u razvoj vlastitih kompetencija, a ne na one postupke kojima će isključivo mijenjati ponašanje djeteta i usmjeravati njegov razvoj prema vlastitim ciljevima i očekivanjima. Drugim riječima, roditelji moraju biti oprezni u sve većoj upotrebi tehnicizma i slijepog primjenjivanja uputa u roditeljstvu (Smith, 2010), jer se to dugoročno može odraziti i na aspekt roditeljstva koji obuhvaća *odnos* između roditelja i djeteta, a koji je izuzetno važan aspekt razumijevanja roditeljstva upravo iz pedagoškog i psihološkog gledišta. Usmjeravanjem na razumijevanje odnosa roditelj-dijete u obiteljskom kontekstu, čije je kreiranje izravna odgovornost roditelja, moguće je uočiti i rasvijetliti važnost i odgovornost kvalitetnog roditeljstva iz pedagoške perspektive. Odgovornost roditelja je prihvaćati sebe i dijete upravo onakvima kakvi jesu i prilagođavati odgojni kontekst stvarnim razvojnim potrebama djece i potrebama njihova međusobnog odnosa, rasta, razvoja i uzajamnoga učenja.

Važnost stvaranja kvalitetnog odnosa s vlastitim djetetom naglašavaju brojni autori (Berscheid, 1996; Juul, 2004; McClain, 2013; Ramaekers i Suissa, 2012; Smith, 2010). U odnosu koji se temelji na poštovanju i zadovoljavanju temeljnih potreba i roditelja i djeteta (za ljubavlju i pripadanjem, slobodom, zabavom i moći), moći će se izgrađivati i razvijati zdravi, recipročni, uvažavajući „ja-ti“ (Marinoff, 2000, prema Ljubetić, 2007) odnosi među njima. U tom smislu, ako se o suvremenom roditeljstvu i dalje dominantno ili čak isključivo razmišlja u kontekstu jasnih okvira i činjenja koje roditelji moraju poduzeti kako bi razvili uspješno dijete, zapravo se nije mnogo odmaklo od tradicionalnog shvaćanja roditeljstva.

Iznošenjem ključnih pitanja i zaključaka o tome kako se doživljava roditeljstvo iz pozicije roditeljskog djelovanja ili bivanja roditeljem, pokušalo se dati prikaz sastavnica odnosa roditelja, djeteta i odgoja, te razumijevanje tog odnosa iz perspektive roditeljske odgojne uloge koja je shvaćena kao gotovo instrumentalna ili odgoja kao sastavnog dijela i rezultata odnosa roditelja i djeteta (slika 4).



Slika 4. Prikaz odnosa roditelj - dijete – odgoj

4. RODITELJSTVO I ODGOJ

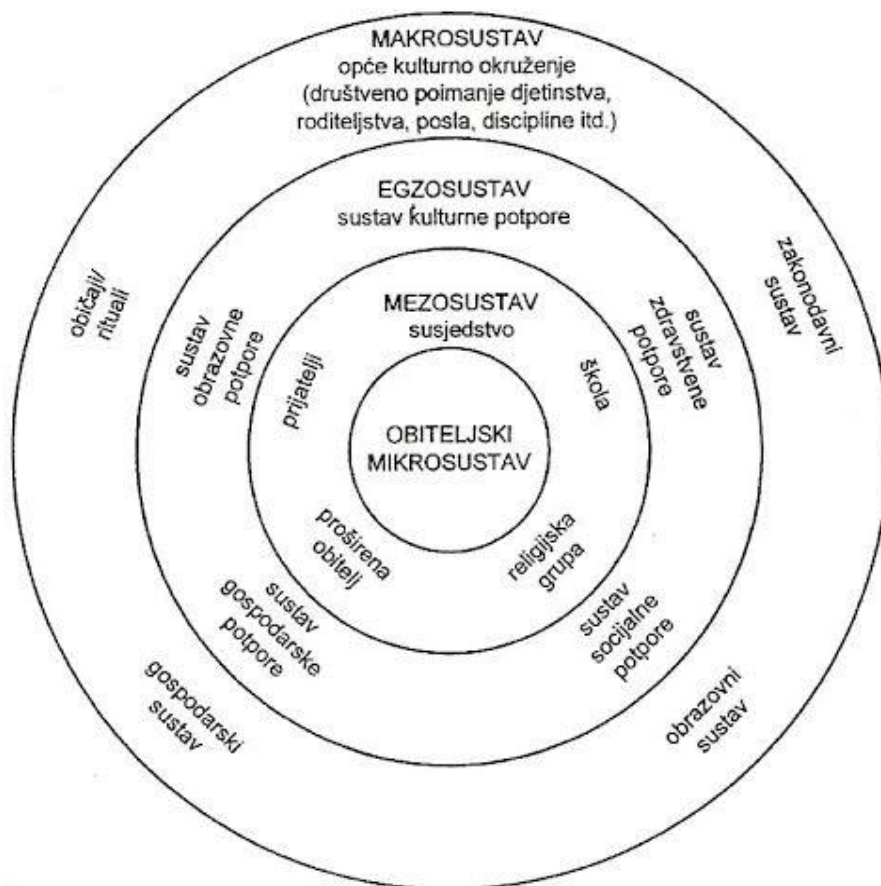
4.1. Čimbenici odgoja

Roditeljska temeljna uloga, pravo i odgovornost, prepoznaje se u važnosti koju roditelji imaju u razvoju, odgoju i obrazovanju svoje djece (Belsky, 1984; Belsky, 2008; Dillen, 2008; Holden, 2010). U ovom postmodernom vremenu, istraživanja utjecaja roditelja na razvoj djece postaju sve intenzivnija, pa se o roditeljstvu sve češće govori u kontekstu determinirajućeg utjecaja na djetetov razvoj (Kagan, 1998, Furedi, 2001, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Neka od takvih istraživanja posebno su usmjerena na utjecaj koji roditelji mogu imati i prije dolaska djeteta na svijet (Bee i sur., 1982; Protzko i sur., 2013), a sve više istraživanja ističe važnost poticanja djetetova razvoja do treće godine (Sunderland 2006, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Znanost općenito, a posebice neuroznanost, ide i korak dalje u traganju za odgovorima na pitanje važnosti roditeljskih utjecaja na djetetov razvoj neposredno nakon rođenja te u prvim danima/mjesecima. Rezultati pokazuju da čak i novorođenčad može imitirati, pa i ona od samo 42 minute (Gopnik i sur., 2003).

Zagovaranje intenzivnog roditeljskog bavljenja djetetom od najranije dobi proizlazi iz uvjerenja da je „dobar odgoj“ (Maleš i Kušević, 2011, str. 47) moguć i ostvariv, iako je on promjenjiva kategorija ovisna o nizu subjektivnih (primjerice, osobine ličnosti roditelja) i objektivnih čimbenika (društvene promjene, povijesni kontekst, religijske dogme i sl.).

U potrebi da se objasni kompleksnost roditeljskoga odgojnog djelovanja, posebno važnim čini se istaknuti društveno-ekološki model (Bronfenbrennerovim (1979, prema Bennett i Grimley, 2001) te procesni model determinanti roditeljstva (Belsky, 1984).

Razumijevanje mogućih čimbenika roditeljstva na djetetov razvoj može se objasniti Bronfenbrennerovim (1979, prema Bennett i Grimley, 2001) društveno-ekološkim modelom u čijem se središtu nalazi obitelj kao mikrosustav (sl.5).



Slika 5. Bronfenbrennerov društveno-ekološki model (prilagodila i prevela Ljubetić, 2007, str. 26)

Jedna od uporišnih točaka obiteljskog sustava je dijete sa svojim individualnim karakteristikama, vrlo specifičnim potrebama i potencijalima. Unutar mikrosustava odvijaju se interakcije djeteta i značajnih drugih osoba u njegovu životu – poglavito roditelja te braće/sestara. Preko odnosa sa značajnim osobama u obiteljskom mikrosustavu dijete uči i internalizira temeljne vrijednosti te uči kako funkcionirati u obiteljskom kontekstu. Interakcije u mikrosustavu imaju dvosmjerni utjecaj jer dijete nije samo pasivan primatelj znanja nego aktivan sudionik svoje obiteljske zajednice (Marjoribanks, 1996, prema Bennett i Grimley, 2001). Stoga obiteljske prilike i odnosi značajno utječu na djetetov razvoj, ali jednako tako i specifičnosti djeteta mogu se odraziti na cjelokupno funkcioniranje obitelji (Bennett i Grimley, 2001). Djetetov utjecaj na cjelokupno obiteljsko funkcioniranje razumljiv je uzme li se u obzir činjenica da je svako dijete jedinstvena bio-psiho-socijalna struktura koja se rađa s određenim genetskim predispozicijama i jedinstvenom psihofizičkom konstitucijom (Ljubetić, 2007) koje „unositi“ u postojeći socijalni (obiteljski) kontekst te na njega različito utječe. U

razmatranju djetetova utjecaja na obiteljski kontekst važno je uzeti u obzir njegovu dob. Što je dijete mlađe, to su zahtjevi od roditelja veći. Roditelji su intenzivno usmjereni na skrb o djetetu i zadovoljavanje njegovih fizičkih i psihičkih potreba, a istodobno nastoje osigurati egzistenciju. Stoga, posebice mladi roditelji iskazuju veću potrebu za partnerovom potporom, ali i širega društvenog okruženja (Jelušić i Maslić Seršić, 2005, Elliott, 2010, prema Berc i Blažeka Kokorić, 2012). Također, ono što značajno usložnjava funkcioniranje obitelji je dijete koje može imati poteškoće u razvoju ili kroničnu bolest (Sherifali i Ciliska, 2006). Ove obitelji znatno se razlikuju od ostalih obitelji. U takvim obiteljima zahtijeva se veća angažiranost roditelja u skrbi i njezi djeteta, što se često negativno odražava i na poslovne obveze, česta izbivanja s radnog mjesta što uzrokuje manjak mjesečnih primanja, pa osim otežanih roditeljskih okolnosti, javljaju se i egzistencijalne teškoće koje dodatno opterećuju i ugrožavaju obiteljsku stabilnost (Schuster i sur., 2011).

Nadalje, Bronfenbrenner (1979, prema Bennett i Grimley, 2001) ističe povezanost mikrosustava i mezosustava jer odrastajući, dijete sve češće stupa u odnose sa svojom širom okolinom (rodbina, susjedstvo, prijatelji, vrtić, škola i sl). Mezosustav je moguće smatrati i skupom više mikrosustava koji se nalaze u interakciji i mogu utjecati jedan na drugoga (Bennett i Grimley, 2001). U tom segmentu važna za djetetov odgoj jest interakcija različitih sustava, posebice vrtića/škole i obitelji, a u svezi s kompatibilnostima njihovih vrijednosti, uvjerenja i ciljeva. Kada su oni kompatibilni, mogu značajno pridonijeti uspješnosti roditeljskog djelovanja i djetetova razvoja (McDermott, 2001; McDermott, 2008).

Egzosustav uključuje širok raspon čimbenika koji najčešće posredno utječu na dječji razvoj pa primjerice, zaposlenje i vrsta posla koji roditelj obavlja ne utječe izravno na dijete, ali utječe na roditelja, što se onda posredno odražava na dijete. Vrsta posla primjerice, značajno utječe na roditeljske osjećaje i zadovoljstvo roditeljstvom jer može oduzimati veliku količinu vremena kojeg roditelj želi provesti sa svojim djetetom (Bennett i Grimley, 2001), a onemogućen je.

Makrosustav obuhvaća društveni kontekst u najširem smislu, počevši od zakonske regulative koja određuje primjerice, zdravstvo, obiteljsku i obrazovnu politike, preko običaja i normi koje vladaju u društvu, do općekulturnog okruženja koje determinira shvaćanje roditeljstva, djece, odgoja i sl. (Bennett i Grimley, 2001).

Model društveno-ekološkog sustava (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001) naglašava kako se obiteljski procesi ne mogu pripisati isključivo individualnim karakteristikama obitelji i njezinih članova, već je obitelj svojevrsni odraz i cjelokupnih

društvenih uvjeta u kojima boravi. Prema tome, teško je odrediti u kojoj mjeri je roditeljstvo pod utjecajem osobnosti roditelja, a koliko je ono odraz kompleksnih utjecaja i mogućnosti koje roditelj ima na raspolaganju.

Ekološki model (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001) daje značajan prinos razumijevanju roditeljskog odgojnog djelovanja unutar obiteljskog i širega društvenog konteksta. Već je naglašeno kako je obitelj temeljna društvena zajednica preko koje se prenose vrijednosti i društvene norme čiji je ona dio (Haralambos i Heald, 1994; Haralambos i Holborn, 2002), stoga je i njezino značenje za funkcioniranje društva neupitno. Društva koja su slabije razvijena ili ugrožena zbog rata ili siromaštva, ne mogu davati primjerenu potporu temeljnoj zajednici - obitelji, što se može odraziti na njezino funkcioniranje i njezine funkcije. Društva koja prepoznaju ulogu obitelji i njezino značenje za cjelokupno društvo, neće samo ulagati u njezinu održivost nego će biti usmjereni i na davanje potpore članovima obitelji te tako i roditeljima. Kvaliteta obiteljskog sustava jest primarno roditeljska odgovornost. Međutim, odgovornost društva je osigurati pretpostavke i omogućiti kvalitetno funkcioniranje ostalih sustava - mezosustava (npr. vrtić/škola), egzosustava (npr. zdravstvo) te makrosustava (npr. zakonodavstvo) koji svojim harmoničnim djelovanjem daju primjerenu potporu obitelji u njezinu funkcioniranju. Jedino tada obitelj može uspješno obavljati svoje odgovornosti prema djeci (Burggraeve, 1997, prema Dillen, 2008). Moguće je stoga reći kako ona društva koja daju veću potporu obitelji i roditeljima mogu očekivati da će se ona pozitivno odraziti na kvalitetu roditeljstva, a time i na odgoj djece (Bennett i Grimley, 2001; Fine i Wardle, 2001; McDermott, 2001; McDermott, 2008; Rafferty i Griffin, 2010; Sanders, 2008), pa će ulog društva u obitelji i roditeljstvo vrlo vjerojatno biti dugoročno isplativa investicija.

Društva koja prepoznaju vrijednost ovakvih ulaganja i kontinuirano pružaju potporu roditeljima, značajne resurse ulažu i u osnivanje mreže potpore roditeljima/obiteljima (civilne udruge, obiteljski centri i razvoj ciljanih programa za stjecanje i/ili unaprjeđivanje roditeljskih kompetencija i sl.) (McDermott, 2008). Promišljen, sustavan i organiziran društveni pristup u pružanju potpore roditeljima, najčešće rezultira kvalitetnijim roditeljskim djelovanjem i uspješnijim razvojem djece (Hiatt-Michel i Hands, 2010; Kreider i Sheldon, 2010; McDermott, 2008). U sredinama u kojima se organiziraju programi potpore za roditelje, dokazana je dobrobit za djecu, u odnosu na one sredine gdje se takvi programi ne provode (Urban i sur., 2010, prema Napolitano i sur., 2011). S tim u svezi značajno je istaknuti da i ekonomski standard pojedinca i društva u cijelosti, ali i stupanj osviještenosti o važnosti zaštite obitelji i pružanja potpore roditeljima na široj nacionalnoj razini, ima značajnu ulogu u

poduzimanju akcija i aktivnosti na lokalnoj i državnoj razini s ciljem pružanja potpore roditeljima/obiteljima.

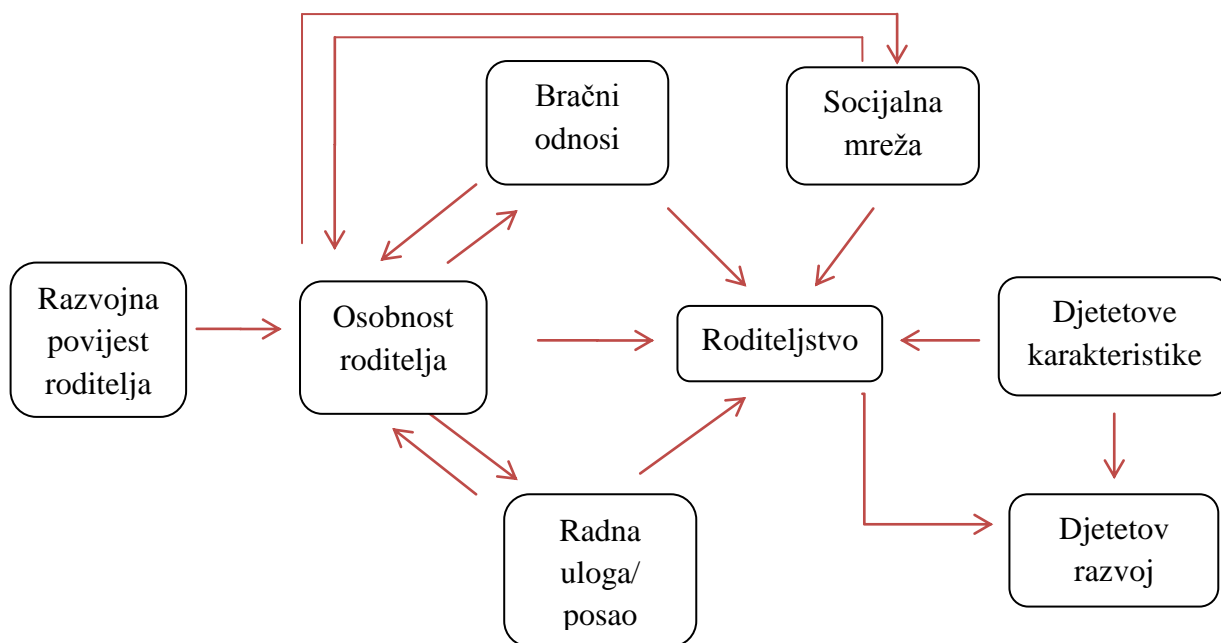
No, moguće je zaključiti da, osim društvenog utjecaja koji preko vrijednosti i normi postavlja očekivanja od roditelja, ali koji istodobno definira i njihova prava i obveze, roditeljstvo je i dalje vrlo individualno i različito, pa čak i kod pojedinaca iste društvene, kulturne, religijske ili etničke pripadnosti (Fine i Lee, 2001). Objašnjenje na pitanje zašto roditeljstvo ima individualni karakter daje Belsky (1984) i predlaže procesni model determinanti roditeljstva te navodi tri ključna čimbenika koji mogu (ne)posredno utjecati na roditelje te posljedično i na njihovo roditeljstvo (slika 6), i to:

- a) individualne karakteristike roditelja (osobnost)
- b) individualne djetetove potrebe (djetetove karakteristike) te
- c) kontekstualni uvjeti stresa i potpore koji uključuju roditeljsku profesiju, bračne odnose i društvene odnose s drugim ljudima (Belsky, 1984, str. 83).

Kao primarnu i najvažniju karakteristiku koja može determinirati roditeljstvo, Belsky (1984) ističe vlastito iskustvo roditelja. Iskustva koja je roditelj stekao u vlastitom ranom djetinjstvu u vezi su s osobnošću roditelja (Schaffer, 2000). Osobnost roditelja i načini na koji roditelj inače rješava probleme, moguće je da će odrediti i način na koji će se nositi s izazovima roditeljstva. Pri tome, ključnim se pokazuju vještine rješavanja problema i uspostavljanja odnosa sa svojim djetetom (Belsky, 1984).

Belsky (1984) navodi kako psihološke osobine roditelja predstavljaju najvažniji čimbenik roditeljstva, i to „ne samo zato što direktno utječu na roditeljsko funkcioniranje, nego i zbog nedvojbene uloge koju imaju u regulaciji kontekstualne podrške“ (Belsky, 1984, str. 91). Belsky među najznačajnijim psihološkim osobinama roditelja prepoznaje samopouzdanje i samoregulaciju ponašanja roditelja (Belsky, 1984) te ekstravertiranost, ugodnost, savjesnost i otvorenost prema iskustvu te nisku razinu neuroticizma (Belsky, 2008).

Belskyjev (1984) doprinos u razumijevanju roditeljskih vještina smatra se vrlo važnim jer se upravo među značajnijim programima za roditelje ističu oni programi koji za cilj imaju razvoj samoregulacije u roditeljskom ponašanju. Upravo su ti programi bili usmjereni na razvoj vještina potrebnih za roditeljsko uspješno funkcioniranje u roditeljskoj ulozi te poučavanje roditelja samoregulaciji ponašanja i usmjerenosti na rješavanje problema s kojima se suočavaju u odgoju djece (Bowers i sur. 2011; Hawk i Holden, 2006; Martin i Sanders, 2003; Napolitano i sur., 2011; Rafferty i Griffin, 2010; Sanders, 2008).



Slika 6. Procesni model determinanti roditeljstva, Belsky (1984, str. 84)

Među ostalim roditeljskim karakteristikama važnim se prepoznaju i osobine poput razine verbalne inteligencije i fleksibilnost (van Bakel i Riksen-Walravena, 2002). Verbalna inteligencija roditelja izravno utječe na kognitivan djetetov razvoj, dok je fleksibilnost roditelja povezana s razvojem sigurne privrženosti djece. Pri tome, fleksibilnost roditelja prepoznatljiva je kao opća sposobnost snalaženja i prilagodbe vanjskim stresorima (Block i Block, 1980, prema van Bakel i Riksen-Walravena iz 2002) i kao takva omogućava roditeljima održati poticajne uvjete za razvoj vlastite djece. Fleksibilnost omogućava roditeljima izaći iz stresne situacije i/ili uspješno se s njom nositi, ali njezina pojavnost povezana je i s ostalim aspektima života (Klohnen, 1996, prema van Bakel i Riksen-Walravena, 2002). Autori van Bakel i Riksen-Walravena (2002) pri tome ističu da je fleksibilnost neizravno povezana s roditeljstvom jer se kvalitetno roditeljstvo potvrđuje kada roditelji imaju razvijen unutarnji lokus kontrole, samopoštovanje te osjećaj osobne snage (Biringen, 1990, Cox i sur., 1989, Mondell i Tyler, 1981, Stevens, 1988, prema van Bakel i Riksen-Walraven, 2002). Istodobno, ona je povezana i s određenim drugim značajkama osobnosti, poput sposobnosti ostvarivanja bliskih odnosa s drugima, pokazivanja topline i privrženosti, kao i posjedovanja interpersonalnih i socijalnih vještina potrebnih za stvaranje odnosa s drugima (Klohen, 1996, prema van Bakel i Riksen-Walraven, 2002).

Dublje analizirajući Belskyjev (1984) procesni model determinanti roditeljstva, moglo bi se zaključiti kako on nije potpuno u skladu s potrebama suvremenih roditelja, s obzirom na činjenicu da čimbenici roditeljstva u suvremenom dobu postaju znatno kompleksniji. Jedna od karakteristika suvremenih roditelja je dublje promišljanje o vlastitom roditeljstvu na meta-razini, kao i balansiranje između sve većih zahtjeva posla i obitelji, stoga isključiva usmjerenosti na očekivane ciljeve odgoja nije dostatna (Abidin, 1992; Hawk i Holden, 2006; Holden, 2010). Ni istraživanje van Bakel i Riksen-Walravena (2002) nije potvrdilo Belskyjevu tezu da je roditeljska osobnost najvažniji čimbenik u održavanju roditeljstva na optimalnoj razini. Van Bakel i Riksen-Walravena (2002) tvrde da su podjednako važni i kontekstualni uvjeti u kojima se nalazi obitelj, kao i djetetove karakteristike. To je i razumljivo uzme li se u obzir promjena uvjerenja o djeci koja se više ne smatraju nekompetentnima, kao što je to bilo prije, već ih se percipira kao aktivne subjekte, predstavnike i posrednike vlastita odgoja (Dillen, 2008). Takav pristup u odgoju djece gdje su djeca aktivni agens svog odgoja, može biti poseban izazov roditeljima koji nisu dovoljno pripremljeni za svoju ulogu.

Kontekstualni uvjeti, koji mogu biti izvorom stresa ili potpore (Belsky, 1984) odredit će osjećaj sigurnosti i opuštenosti roditelja ili osjećaj egzistencijalne nesigurnosti. Važnim se čini naglasiti kako su mjesečna primanja roditelja značajan resurs koji može utjecati na kvalitetu života, pa roditelji s manjim mjesečnim primanjima mogu osjećati stres koji se može odraziti i na kvalitetu obiteljskog ozračja i roditeljsku ulogu (Paulussen-Hoogeboom i sur., 2008). Osim toga, u posljednje vrijeme sve više ističe se i važnost znanja o roditeljstvu i razvoj vještina potrebnih za obnašanje roditeljske uloge, pa neka istraživanja pokazuju da se znanje o roditeljstvu može smatrati važnijim čimbenikom za kvalitetu roditeljstva od razine dohotka ili strukture obitelji (Bowers i sur., 2011). Iako se sve navedene determinante roditeljstva smatraju važnim čimbenicima kvalitete roditeljskoga odgojnog djelovanja, ipak je moguće prihvatiti zaključak van Bakel i Riksen-Walraven, (2002) prema kojem za uspješno roditeljstvo nije neophodno održavati sve tri determinante na istoj razini. Niža kvaliteta jednog čimbenika, bila ona roditeljska osobnost, kontekst ili djetetova karakteristike, može se kompenzirati višom kvalitetom ostalih dviju determinanti, što omogućuje održavanje kvalitete roditeljstva.

4.2. Roditeljska odgovornost

Suvremena istraživanja (Belsky, 1984; 2008; Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001; Littlewood, 2009) sve više potvrđuju kako je odgoj kompleksan proces koji je višestruko determiniran čimbenicima okoline, ali i karakteristikama djeteta i roditelja te odnosom roditelj-dijete. Odnos između roditelja i djeteta određen je različitim roditeljskim postupcima, pri čemu roditelji na različite načine pokazuju emocije i privrženost djetetu, ali i postupke postavljanja granica i discipliniranja djeteta (Baumrind 1991; Littlewood, 2009). Osim toga, u svom odgojnom djelovanju, roditelji poduzimaju i one aktivnosti kojima žele usmjeravati razvoj djeteta prema postavljenim ciljevima odgoja (Holden, 2010; Littlewood, 2009), što se može reflektirati i na ponašanja i vrijednosti koje dijete usvaja. Prijenos ponašanja, uvjerenja i vrijednosti odgoja ostvaruje se mehanizmom prijenosa s roditelja na dijete (Littlewood, 2009; Van Ijzendoorn, 1992). Taj mehanizam prijenosa potvrđuje se u onim istraživanjima koja su pokazala da se različiti odgojni postupci i vrijednosti mogu prenositi i s generacije na generaciju, kontinuirano ili diskontinuirano, upravo preko različitih mehanizama (Friedlmeier, 2006; Littlewood, 2009). Razumijevanje međugeneracijskog prijenosa vrijednosti i ponašanja pokazuje se izrazito važnim, zato što je istraživanjima potvrđeno da iskustva stečena u ranom djetinjstvu mogu odrediti kvalitetu budućeg roditeljstva te se naglašava važnost roditeljskog ponašanja i djelovanja kao modela učenja ponašanja djece (Friedlmeier, 2006; Littlewood, 2009; Van Ijzendoorn, 1992).

Važnim obilježjem suvremenog doba smatra se roditeljski pristup djeci koji se značajno promijenio unazad nekoliko generacija (Littlewood, 2009). Uočljivo je da su opća uvjerenja o odgoju djece također podložna promjenama (Holden, 2010), što je i shvatljivo uzme li se u obzir da je razumijevanje biti roditeljstva znatno određeno interakcijom roditelj-dijete-kontekst (Abidin, 1992; Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Ljubetić, 2007). Danas se sve više naglašava da su roditeljima potrebne vještine koje im mogu pomoći održavati sve tri odrednice u ravnoteži (Belsky, 1984; van Bakel i Riksen-Walraven, 2002), pri čemu se mogu istaknuti roditeljska fleksibilnost i znanja o roditeljstvu (Bowers i sur., 2011; Morawska i sur., 2008; van Bakel i Riksen-Walraven, 2002) te vještine potrebne za rješavanje problema (Hawk i Holden 2006; Napolitano i sur., 2011; Sanders, 2008). Te su roditeljske vještine kao i znanja o odgoju roditeljima važne, jer i sami roditelji postaju sudionici i svjedoci promjena koje su nastupile u društvu kao rezultat većeg poštivanja prava na slobodu izbora. Zbog nastalih promjena, a pod utjecajem suvremenih znanstvenih spoznaja o odgoju, roditelji su

primorani učiti o roditeljstvu i razvijati svoju roditeljsku kompetenciju. Moguće je reći kako današnje spoznaje o utjecaju roditelja na djecu potvrđuju da odgoj nije samo kontinuirani, nego i konstruirajući proces (Bennett i Grimley, 2001) u kojem se vrijednosti nužno ne moraju prenositi s generacije na generaciju te da se vrijednosti kao i roditeljski odgojni postupci mijenjaju i „nadograđuju“ novim spoznajama o poželjnom/potrebnom roditeljskom djelovanju.

Suvremene spoznaje o poželjnom roditeljskom ponašanju i primjerenom odgoju djece inicirale su značajan pomak u shvaćanju brige o djeci od početne, skrbi i zaštiti na fizičkoj razini prema većoj brizi za psihološko zdravlje i djetetovo ponašanje (Apple, 2006, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Upravo su te spoznaje još više istakle važnost roditeljskog utjecaja na učenje i djetetov razvoj. Slijedom navedenoga, Crittenden (1984, prema Van Ijzendoorn, 1992, str. 79) naglašava kako je taj utjecaj jako važan jer dijete uči:

1. iz vlastitog iskustva i to primarno interakcijom sa svojim roditeljem
2. promatrajući svoje roditelje u interakciji s drugim osobama, pa roditelji predstavljaju najvažniji model ponašanja od kojeg dijete uči i koji dijete imitira te
3. preko direktnih intervencija u kojima ga roditelj nastoji poučiti prihvatljivom ponašanju.

U istraživanju utjecaja koji roditelji mogu imati na razvoj i učenje ponašanja svog djeteta (Van Ijzendoorn, 1992), primijenjeni su različiti pristupi istraživanja te problematike, među kojima se ističu bihevioralni, socijalno-kognitivni i socio-konstruktivistički pristup.

Predstavnici bihevioralnog pristupa (Watson, 1924, Skinner, 1938, prema Holden, 2010) smatraju kako je ljudski razvoj prvenstveno posljedica učenja uvjetovanjem. Učenje se uvijek odvija u okruženju, stoga se i djeca razvijaju ovisno o okruženju u kojem se nalaze. To okruženje uključuje i osobe koje odgajaju djecu (roditelje), koji kada žele djecu naučiti poželjnom ponašanju ili uvesti promjene u djetetovo ponašanje mogu se koristiti nagradama/pohvalama i kaznama. U ovom pristupu postoji jasna usmjerenost na objektivna i mjerljiva ponašanja, dok se unutarnji procesi koji se odvijaju unutar individua zanemaruju (Holden, 2010; Miguel i sur., 2009; Vizek Vidović i sur., 2003).

U korak s razvojem modernih tehnologija i pristupa u istraživanju bioloških zakonitosti čovječeg razvoja, suvremeni zastupnici bihevioralnog pristupa sve se više usmjeravaju na pronalaženje odgovora na pitanja učenja ponašanja na molekularnoj razini, što čini okosnicu i bihevioralno-genetičkog pristupa istraživanjima. Cilj ovog pristupa proučavanja učenja ponašanja pronalazak je odgovora na pitanje što je u pozadini prave prirode roditeljstva. Zagovornici ovog pravca u istraživanjima nastoje odgovoriti na pitanje -

postoje li geni odgovorni za tumačenje emocionalne topline i povjerenja između roditelja i djeteta potrebni za preživljavanje i dobrobit članova obitelji, a što u konačnici omogućava i opstanak ljudske vrste i njezinu evoluciju (McGuire i sur., 2010, prema McGuire i sur., 2012).

Pregledom 22 istraživanja roditeljskih ponašanja, Kendler i Baker (2007, prema McGuire i sur., 2012) utvrdili su da se u 12 istraživanja nasljednim ponašanjem u djece pokazuju: roditeljska toplina (34-37 %), zaštitničko ponašanje (20-26 %) i kontrolirajuća ponašanja (12-17 %). U preostalih 10 istraživanja, roditeljska toplina se pokazala nasljednom u 35 %, a ostale roditeljske dimenzije od 19-23 %. Ova istraživanja temeljena su na samoprocjeni ispitanika koji su procijenili veću nasljednost (29 %) u ponašanjima nego što su to procijenili objektivni promatrači (14 %) (Kendler i Baker, 2007, prema McGuire i sur., 2012). Moguće je stoga zaključiti da roditeljska toplina, kontrolirajuća ponašanja i odgovaranje na djetetove potrebe pokazuju različitu razinu nasljednosti (Kendler i Baker, 2007, McGuire, 2003, prema McGuire i sur., 2012), ali i da osobe same procjenjuju veću nasljednost ponašanja nego što je to objektivno mjerljivo. Takav podatak može upućivati na zaključak kako roditelji vjerojatno jesu snažniji model ponašanja nego što istraživanja to mogu potvrditi.

Kako bi se još dublje razumjela nasljednost ponašanja, kao i razlozi zbog kojih članovi obitelji mogu imati različita iskustva u istim odnosima, istraživači su proučavali učenje ponašanja i razvoj osobnih karakteristika u djece blizanaca, kao i braće/sestara unutar iste obitelji (McGuire i sur., 2012). U istraživanju razlika u nasljeđivanju ponašanja između braće i sestara, Plomin i Daniels (1987, prema Turkheimer i Waldron, 2000) navode da kada se genetska povezanost uzme u obzir, braća i sestre ne sliče jedno drugome više nego druga djeca nasumično izabrana iz populacije. Rowe i Plomin (1981, prema Turkheimer i Waldron, 2000) razlog zašto je sličnost između braće i sestara mala, pronalaze u okruženju koje može biti različito za braću i sestre. Okruženje koje stvara različita iskustva kod braće i sestara naziva se „nedjeljivom okolinom“ (Plomin i Daniels, 1987, prema Turkheimer i Waldron, 2000, str. 78), a obuhvaća događaje i odnose s vršnjacima, redosljed djetetova rođenja, broj braće/sestara i sl., što braća i sestre nužno ne moraju dijeliti, a što u konačnici utječe na njihova različita iskustva (Turkheimer i Waldron, 2000). Objektivna „nedjeljiva okolina“ može utjecati na sličnost i različitosti među braćom/sestrama jer oni dijele samo pola gena, te se pod utjecajem različite okoline vrlo vjerojatno razvijaju na drugačiji način (Turkheimer i Waldron, 2000).

Iako ovaj teorijski pristup (bihevioralno-genetički) daje nove spoznaje o ljudskom ponašanju i funkcioniranju, važno je ne pretpostavljati da je doprinos povezanosti ponašanja i genetike univerzalan. Drugim riječima, nije moguće utvrditi pojavnost istih ponašanja u različitim društvima jer i nasljednost, kao i okruženje u kojem se nalaze roditelji i djeca, znatno se razlikuju od društva do društva (McGuire, 2003, prema McGuire i sur., 2012). Osim toga, u ovim istraživanjima često se počinje s utvrđivanjem bio-kemijskih procesa u čovjekovu tijelu, pa je potvrđeno da ljudski organizam proizvodi oksitocitin i vazopresin prilikom bliskih odnosa, nježnosti i topline, što stvara osjećaj zadovoljstva (Insel, 1997, prema Bell, 2001). Usmjerenost istraživača na biološke pokazatelje zadovoljstva kojeg izazivaju hormoni koje ljudski organizam luči prilikom ostvarivanja privrženih odnosa s drugim ljudima i dalje ne pruža odgovor na pitanje kako pojedinci uče određena ponašanja.

Među teorijama učenja ponašanja zapaženo mjesto zauzima socio-kognitivna teorija učenja (Salkind, 2008) koja se temelji na pretpostavci učenja pojedinaca unutar socijalnoga konteksta u kojem egzistiraju. Ovaj pristup polazi od pretpostavke da pojedinci ponašanja uče kognitivnim razumijevanjem veze između ponašanja i posljedica tog ponašanja. Socio-kognitivno učenje temelji se na kognitivnim procesima koji se odvijaju unutar pojedinca i to preko simbolizacije, vikarijskog učenja, prethodnog razmišljanja, samoregulacije i samorefleksivnosti (Vizek Vidović i sur., 2003).

Bandura (1986), kao glavni predstavnik ovog pristupa u razumijevanju učenja, procese učenja dijeli na one u kojima se izravnim postupcima mogu usmjeravati djetetova ponašanja te na procese u kojima dijete uči ponašanje imitiranjem ponašanja koje vidi kod drugih, odnosno uči po modelu. Fontana (1995, prema Vizek Vidović i sur., 2003) navodi da su djeca više sklona oponašati one modele koji potvrđuju ono što djeca već rade nego oponašati ponašanje koje im je nepoznato ili manje poznato (Holden, 2010; Miguel i sur., 2009; Vizek Vidović i sur., 2003), stoga je moguće dovesti u vezu sličnosti u ponašanju roditelja i njihove djece. Upravo iz ove perspektive – učenja po modelu, naglašava se važnost primjerenoga roditeljskog ponašanja.

Najvažniji doprinos socijalno-kognitivne teorije razumijevanje je procesa učenja posredstvom okoline, a posebno značajnim ističe se učenje na vlastitom iskustvu (Bandura, 1986, prema Holden, 2010). Takvo razumijevanje učenja pretpostavlja i veću odgovornost roditelja da osiguraju što kvalitetnije okruženje unutar kojeg djeca mogu učiti, ali i da sami pružaju model poželjnog ponašanja svojoj djeci.

Stoga Holden (2010) navodi da se načela ovog pristupa odražavaju i na roditeljska ponašanja i to tako da roditelji s jedne strane mogu upozoravati dijete na posljedice njegova ponašanja, a s druge strane oni djeci pružaju primjer i model prihvatljivog ponašanja. Da bi roditelji mogli biti model ponašanja svojoj djeci, moraju što više raditi na izgradnji vlastite osobnosti i emocionalnom sazrijevanju. Ako roditelji nisu dosljedni u svojim zahtjevima, mogu slati dvosmislenu poruku djetetu, pa i uzrokovati nepoželjna ponašanja djece (Holden, 2010). Ovakva razmišljanja potvrđuju i istraživanja učenja samoreguliranog ponašanja i njegove primjene u roditeljstvu (Martin i Sanders, 2003; Rafferty i Griffin, 2010; Sanders, 2008), koja potvrđuju kako ona djeca čiji su roditelji pohađali takve programe i sama pokazuju promjene u ponašanju.

Istraživanjem i razumijevanjem procesa učenja i razvoja djece, razvidnim postaje da se suvremene teorije sve više usmjeravaju na tezu da se učenje prije svega odvija na osobnoj razini i to vlastitom aktivnosti, koja značajno ovisi i o okruženju u kojem se osoba nalazi (Vygotsky, prema Salkind, 2008). Takva teza bliža je razumijevanju učenja kao konstruktivističkog procesa, iz kojeg se razvio i socio-konstruktivistički pristup.

Prema Leach i Moon (2008) socio-konstruktivistički pristup usmjeren je na više aspekata koji se mogu pozitivno odraziti na dječji razvoj. U ovom pristupu posebno važnim ističe se kontekst unutar kojeg se odvija proces učenja. Okruženje unutar kojeg se dijete nalazi može biti poticajno ili deprivirajuće, a značajno će biti određeno i slikom koju odrasli imaju o djeci, ali i ostalim objektivnim čimbenicima koji determiniraju roditeljstvo (primjerice, ekonomske prilike). Ako odrasli imaju sliku o djetetu kao o nekompetentnom biću koje je pasivni primatelj znanja, onda će takvo okruženje biti više prilagođeno potrebama odraslih nego djece. Ako odrasli razumijevaju djecu kao kompetentna bića, prilagođavat će okruženje djetetovim razvojnim potrebama i na taj način će poticati njihovo učenje (Dillen, 2008; Malaguzzi, 1993). Temeljno obilježje ovog pristupa prihvaćanje je djeteta kao kompetentnog bića te uvjerenje da je djetetu za učenje potrebno njegovo osobno i aktivno sudjelovanje u tom procesu (Leach i Moon, 2008).

Najvažniji čimbenik kojim se konstruira znanje je dijalog i komunikacija s drugom djecom, odraslima i svojim okruženjem (Gardner i sur., 1999; Miljak, 2007; Rinaldi 2006; Slunjski, 2011a; Slunjski, 2011b), stoga se bitnom karakteristikom okruženja smatra i kvaliteta interpersonalnih odnosa i učenje značenja jezika. Vygotski (1930) stoga naglašava kako pojedinac ne uči samo jezik nego i njegovo značenje, pa osoba pri konstrukciji znanja, ne samo da internalizira znanje ili činjenicu već ga konstruira tako da mu pridaje i određeno

društveno značenje. Koje značenje će određeno iskustvo imati za pojedinca ovisi o prethodnom iskustvu i osobnoj konstrukciji znanja, pri čemu je posebno važno i osobno djetetovo iskustvo. Ono je izuzetno značajno upravo zato što na osnovi iskustva iz ranog djetinjstva, dijete gradi buduće obrasce ponašanja (Leach i Moon, 2008).

Moguće je zaključiti kako je upravo socio-konstruktivistički pristup značajno pridonio promjeni razumijevanja suvremenog pristupa u učenju djece, što se onda odrazilo i na promjene u pristupu odgoja. Polazište ovog pristupa je uvjerenje da se odgoj treba temeljiti na djetetovim pravima, potrebama i vještinama potrebnim za aktivno sudjelovanje i konstruiranje vlastita znanja (Miljak 2007; Slunjski, 2011a), što je značajno oblikovalo suvremenu sliku djeteta kao aktivnog sukonstruktora vlastita znanja (Malaguzzi, 1993). Promjenom slike o djetetu dolazi i do promjene u razumijevanju utjecaja koji roditelj ima na dijete, ali i u razumijevanju roditeljskih odgovornosti. Od roditelja se stoga očekuje da i sami prihvate aktivnu ulogu moderatora i voditelja djetetova učenja i razvoja (Holden, 2010). Preuzimanjem uloge sukonstruktora znanja u interakciji s roditeljem, dijete ima priliku razviti se u samostalnu osobu koja će u budućnosti biti aktivan i odgovoran sudionik društva. Važnim se smatra naglasiti kako odgovorno ponašanje roditelja ne završava odgovornim planiranjem i usmjeravanjem na brigu za dijete kao za biće koje je nemoćno, već se ono odnosi i na poticanje odgovornog ponašanja svoje djece (Dillen, 2008).

Slijedom svega navedenoga, moglo bi se zaključiti da odgovornost roditelja za djetetov odgoj, razvoj i učenje počinje od najranije djetetove dobi jer „tijekom ranih godina, prvenstveno roditelji oblikuju djetetove ishode“ (Field, 2010, prema Ramaekers i Suissa, 2012, str. 23). Odgovornost roditelja prepoznatljiva je na više razina, i to: prema samome sebi, prema svome djetetu te prema okruženju u kojem se nalaze roditelj i dijete (NOK, 2010)⁷. Stoga prema različitim autorima (Dillen, 2008; Holden, 2010; Morawska i sur., 2008; NOK, 2010; Ramaekers i Suissa, 2012; Smith, 2010) roditeljsku odgojnu odgovornost moguće je podijeliti na tri razinama:

a) prema samome sebi - roditelj je odgovoran prema samome sebi tako da je odgovoran ulagati u roditeljske kompetencije kako bi razvio svoju autentičnost i autonomiju u novoj roditeljskoj ulozi. Na ovoj razini roditelj kontinuirano ulaže u razvoj svoje osobnosti i

⁷ NOK - Nacionalni okvirni kurikulum, preuzeto 25. kolovoza 2010.:
na <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>.

očuvanje vlastita zdravlja. Roditelj mora doseći zrelost kako bi mogao donositi autonomne odluke za odgoj svog djeteta, promišljao postavljene ciljeve i vlastite stavove o odgoju

b) prema svom djetetu - roditelj je prvenstveno odgovoran za stvaranje dobrog odnosa sa svojim djetetom, pri čemu taj odnos ne smije „profesionalizirati“, već usavršavati kontrolu nad vlastitim ponašanjem, a ne nad djetetom. Roditelj je odgovoran za učenje o roditeljstvu, o razvojnim karakteristikama djece, roditeljskim vještinama, kako bi omogućio optimalno okruženje koje će biti poticajno za razvoj djeteta; te

c) prema drugima i okolini - roditeljstvo je i društvena uloga. Društveno shvaćanje uloge podrazumijeva preuzimanje položaja u društvu koje nužno sa sobom nosi vrijednosnu konotaciju, norme i očekivanja koja društvena zajednica ima od roditeljske uloge. U isto vrijeme roditelj svojim postupcima pruža primjer svojoj djeci i uči ih o međusobnoj povezanosti jednih s drugima, razvija empatiju i važnost aktivnog sudjelovanja u društvu. Roditeljstvo nije samo pitanje vlastita izbora, ono je i pitanje odluke za odgovorno ponašanje prema sebi, djetetu i drugima, te ostavštini koju svaki roditelj ostavlja s ciljem stvaranja budućeg duha vremena. Roditeljski postupci danas, kreiraju društva sutrašnjice.

Konačno, moglo bi se zaključiti da je pedagoški odgovoran onaj roditelj koji skrbi o primjerenom djetetovu razvoju, koji kontinuirano unaprjeđuje svoja znanja i vještine te ih stavlja u funkciju poticanja cjelokupnog djetetova razvoja, uvažava njegove osobitosti i prava te omogućava djetetu uspješno zadovoljavanje vlastitih potreba. Odgovoran roditelj najčešće je i uspješan roditelj, a kako bi obavio svoju roditeljsku ulogu, potrebne su mu pedagoške kompetencije, jer kako naglašava Popkewitz, (2003, prema Ramaekers i Suissa, 2012, str. 26) „uspješan roditelj je i pedagog“.

4.3. Roditeljska kompetencija u funkciji odgojnoga djelovanja

Kada se razmatra roditeljska kompetencija s aspekta roditeljskoga odgojnog djelovanja, moguće je reći kako je njezin razvoj važan iz (barem) dvaju razloga: prije svega, roditelji predstavljaju model svojoj djeci, stoga svoju djecu primjerom uče kako treba odgovorno postupati u srazu sa životnim izazovima, ali i prema samome sebi i drugima (Fontana, 1995, prema Vizek Vidović i sur., 2003; Van Ijzendoor, 1992).

Drugi je razlog roditeljsko nastojanje da svojim odgojnim djelovanjem usmjere djetetov razvoj k očekivanom/poželjnom cilju. U tom slučaju, kompetentan roditelj djeluje u skladu s djetetovim stvarnim potrebama i sposobnostima podupirući, usmjeravajući i potičući

ga u dosezanju optimuma cjelokupnoga njegova razvoja. Svaki roditeljev odgojni postupak određen je nekim odgojnim ciljem, a u pozadini svakog cilja nalazi se određena vrijednost koja oblikuje roditeljska uvjerenja o poželjnim odgojnim postupcima (MacNaughton, 2005).

Također, roditeljska uvjerenja o odgoju temelje se na znanjima koja imaju o djetetovu razvoju, vještinama potrebnima za kvalitetno roditeljstvo te okruženju koje je poticajno za zdrav djetetov razvoj (Morawska i sur., 2008; MacNaughton, 2005). Kao što je već naglašeno, suvremene spoznaje o razvoju djece uvelike su utjecale na promjenu razumijevanja djetetova procesa učenja i razvoja, što je pridonijelo i mijenjanju opće slike o djetetu (Malaguzzi, 1993; Slunjski, 2006). Promjenom slike o djetetu, počela su se mijenjati i očekivanja od roditelja i njihovih roditeljskih zadaća, stoga je moguće primijetiti da su danas roditelji sve više usmjereni na kreiranje poticajnog okruženja unutar svoje obiteljske zajednice, kako bi one bile primjerenije odgoju djece. Može se očekivati kako će razumijevajući važnost kvalitetnoga obiteljskog okruženja i ozračja, roditelji promišljati i prilagođivati svoje postupke, kvalitetnije skrbiti za dijete, postavljati jasne granice i kontrolirati djetetova ponašanja te kvalitetno provoditi vrijeme s njim (Berc i Blažeka Kokorić, 2012; Holden, 2010; Leach i Moon, 2008).

Kako bi suvremeni roditelji primjerenom odgovorili (naraslim) očekivanjima, moraju i sami mijenjati vlastita uvjerenja o poželjnom roditeljskom djelovanju. Promjene koje su nastupile u suvremenom dobu, a u svezi su s roditeljstvom (izbjegavanje tjelesnog kažnjavanja, učestalije objašnjavanje vlastitih postupaka djetetu i razgovaranje s njim, otvorenije iskazivanje emocija, posebice topline i privrženosti djetetu i sl.), još su više naglasile onu drugu stranu roditeljstva - usmjerenost na razvoj vlastitih (pedagoških) kompetencija i nužnost mijenjanja i unaprjeđivanja vlastitih postupaka, a ne isključivo „instrumentalno“ učenje primjerenog ponašanja djece (Dillen, 2008; Holden, 2010; Morawska, 2008; Smith, 2010).

Razvoj roditeljske kompetencije je nužnost koja podrazumijeva stjecanje znanja i vještina potrebnih za izazove roditeljstva, ali i nošenje sa stresom koji ta uloga može izazvati. Pritom, veliku ulogu ima učenje o roditeljstvu, koje može pomoći roditeljima u održavanju ravnoteže između sve zahtjevnijih i višestrukih uloga koje imaju. U tome im mogu pomoći različiti programi usmjereni podizanju razine „odgojne pismenosti“ roditelja (Willems, 2008, prema Ramaekers i Suissa, 2012, str. 26).

4.3.1. Znanje o roditeljstvu i njegovi učinci

Već je naglašeno kako je veća osviještenost o djetetovim pravima i potrebama (Konvencija o pravima djeteta, 1989) rezultirala značajnim promjenama u percepciji djece i odnosu prema njima, a promjene su se odrazile i na znanstvena istraživanja usmjerena na utvrđivanje specifičnosti djetetova učenja i razvoja. Primarno, promijenili su se pristupi u proučavanju djetetova razvoja uz veće poštovanje etičkih normi i temeljnih djetetovih prava (UNESCO⁸). Nove spoznaje o djetetovu razvoju i načinima kako ga poticati, otvorilo je put intenzivnijim istraživanjima djece, učenja i odgoja, ali i razumijevanja roditeljskih zadaća i njihove uloge u tim procesima. Moguće je reći kako je najznačajnija promjena nastupila upravo u razumijevanju uloge roditelja, a pogotovo u prihvaćanju roditelja kao jedinog autoriteta u odgoju vlastita djeteta (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1978; Ramaekers i Suissa, 2012; Smith, 2010). Suvremena objašnjenja kompleksnosti procesa odgoja sve više ističu važnost i drugih odrednica roditeljstva (karakteristike djeteta, uvjeti života, društvena potpora) koje se mogu odraziti i na roditeljsko djelovanje, ali i na dijete.

U svom roditeljskom djelovanju roditelji svakodnevno moraju donositi odluke o tome što je najbolje za njihovu djecu i kako postupati s njima. Pri tome oni se koriste vještinama potrebnima u donošenju tih odluka, ali i znanjima o tome kako postupati s djetetom s obzirom na njegove razvojne karakteristike (Baranowski i sur., 1990; Furnham i Weir, 1996; Morawska i sur., 2008).

U literaturi usmjerenoj na pitanja roditeljstva sve češće se mogu naći informacije o tome kako poticati djetetov razvoj od njegove najranije dobi, a pogotovo o tome koliko je djetetov razvoj do treće godine života značajan za razvoj njegove cjelokupne osobnosti. Takve tvrdnje temelje se na rezultatima znanstvenih istraživanja koji pokazuju da se do treće godine života razvija gotovo 80 % mozga (Sunderland 2006, prema Ramaekers i Suissa, 2012) pojedinca. Osim toga, u literaturi o djetetovu ranom razvoju mogu se naći i informacije o razvojnim čimbenicima koji su u uskoj vezi s djetetovim ponašanjem, poput zadovoljenja temeljnih fizioloških potreba (gladi i umora), aktiviranja dijelova mozga koji nisu još dovoljno zreli za tu dob (emocionalni dio), nezadovoljene psihološke potrebe (pripadanje, ljubav, poštovanje, sloboda, zabava, moć) ili čak prijenos negativnih emocija s roditelja na dijete (Sunderland 2006, prema Ramaekers i Suissa, 2012).

⁸ Ethical Perspective on Science, Technology and Society: A Contribution to the Post-2015 Agenda. Report of COMEST, Paris, 2015, <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002345/234527e.pdf>.

Ovakvi nalazi istraživanja uglavnom su povezani s neurološkim aspektom djetetova razvoja, uz koje se mogu prepoznati i implicitne poruke roditeljima o tome kako postupati s djecom u svrhu maksimalnog razvoja njihovih potencijala. Prema takvoj literaturi mogao bi se steći dojam kako je za uspješno roditeljstvo dovoljno znati sve o neurološkom djetetovu razvoju, iako različita istraživanja pokazuju da je odgoj višestruko determiniran (Belsky, 1984; Belsky, 2008; Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001) te da se u procesu odgoja važnim čimbenikom prepoznaje i nepredvidljivost djetetova odrastanja (Ramaekers i Suissa, 2012). U tom smislu i znanja o roditeljstvu mogu se opisati kao „aspekt zrele socijalne kognicije koja obuhvaća razumijevanje razvojnog procesa djeteta, skrbi za djecu, vještina potrebnih za odgoj djeteta te razvojnih normi“ (Dichtelmiller i sur., 1992, prema Morawska i sur., 2008), a ovisno o znanjima o djeci odrasli će poduzimati i mijenjati svoja ponašanja i postupke što će odrediti i način na koji će ostvariti interakciju s djetetom (MacNaughton, 2005).

Znanja o roditeljstvu najčešće se dovode u vezu s roditeljskom kompetencijom i samoeфикасноšću (Sanders i Morawska, 2005, prema Morawska i sur., 2008), kognitivnim i motornim razvojem djece (Dichtelmiller i sur., 1992, Benasich i Brooks-Gunn, 1996, prema Morawska i sur., 2008) te s kvalitetom obiteljskog okruženja (Benasich i Brooks-Gunn, 1996, Huang i sur. 2005, prema Morawska i sur., 2008). Stoga može se očekivati kako će roditelji koji imaju više znanja o roditeljstvu i njegovim karakteristikama, biti kompetentniji u svojoj roditeljskoj ulozi i ulagati više resursa (energije i vremena) u stvaranje poticajnoga obiteljskog okruženja. Nadalje, istraživanja pokazuju kako roditelji s većim znanjem manje zanemaruju i zlostavljaju djecu od roditelja s nižom razinom znanja o razvoju djece (Dukewich i sur., 1996, Hammond-Ratzlaff i Fulton, 2001, prema Morawska i sur., 2008).

Procjene djetetovih sposobnosti, znanja i vještina, a koje se uglavnom temelje na znanjima o djetetovu razvoju, mogu značajno utjecati na roditeljska očekivanja od djeteta (Furnham i Weir, 1996). U istraživanju na uzorku ispitanika različitih profesija, zaključilo se da roditelji u najvećoj mjeri vjeruju da djeca u dobi između druge i četvrte godine života mogu apstraktno kognitivno razmišljati na višoj razini nego što su to razvojno sposobna (Furnham i Weir, 1996). Pri tome oni roditelji koji smatraju da njihovo dijete može postići kognitivne rezultate prije nego što je to razvojno moguće, bit će uvjereni da je dijete iznadprosječnih sposobnosti te je moguće da s takvim uvjerenjima i forsirajućim roditeljskim ponašanjima prouzroče negativne odgojne efekte.

Nasuprot tome, ako roditelji smatraju da se njihovo dijete ne razvija onoliko brzo koliko bi trebalo s obzirom na svoju dob, bit će uvjereni da njihovo dijete ima poteškoća u razvoju (Furnham i Weir, 1996). Stoga znanja o djetetovim razvojnim karakteristikama, mogu se odraziti i na formiranje nerealnih očekivanja od njegova razvoja (Baranowski i sur., 1990), pa ako djetetov razvoj nije u skladu s roditeljskim očekivanjima, oni mogu postupati s djetetom neprimjereno njegovim stvarnim potrebama i sposobnostima (Morawska i sur., 2008). Kada roditeljska očekivanja nisu u skladu sa djetetovim trenutačnim razvojem i potrebama, roditelji mogu pokazivati manje učinkovita ponašanja nego roditelji čija su očekivanja u skladu s djetetovim trenutačnim razvojem (Baranowski i sur., 1990).

Moguće je zaključiti kako i znanje o djetetovim razvojnim karakteristikama može imati ometajući učinak na roditeljske postupke, pogotovo ako zbog njih roditelj stvara nerealna očekivanja koja nisu u skladu sa stvarnim djetetovim sposobnostima. Također, ako roditelj ima više znanja o djetetovu razvoju, ne znači da će uvijek pravilno postupati s djetetom, jer veća znanja o djetetovu razvoju mogu utjecati na stvaranje većih očekivanja i postavljanje većih zahtjeva u odnosu na djetetova postignuća (Morawska i sur., 2008).

Posebnim čimbenikom znanja o roditeljstvu pokazuje se i socioekonomski status roditelja (Dukewich, i sur., 1999, prema Rafferty i Griffin, 2010). On se također može dovesti u vezu s djetetovim razvojem s obzirom na to da istraživanja pokazuju kako je viši socioekonomski status roditelja u korelaciji s višom razinom znanja o djetetovu razvoju. Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju kako roditelji s višim socioekonomskim statusom više sudjeluju u programima obrazovanja za roditelje pa mogu biti više usmjereni i na djetetov razvoj u skladu sa suvremenim razumijevanjem važnosti pravilne njege i djetetova odgoja (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). Osim toga, roditelji viših društvenih slojeva učestalije će razgovarati sa svojom djecom, češće im čitati priče i više će se koristiti objašnjavanjem u postavljanju granica (Mintz, 2010, prema Maleš i sur., 2012; Secer i sur., 2012; Stevens, 1984) jer odgoj svoje djece doživljavaju kao kulturni kapital (Gillies, 2009). Većim ulaganjem u djetetov razvoj roditelji viših društvenih slojeva povećavaju šanse u postizanju boljšeg društvenog statusa svoga djeteta (Gillies, 2009). Nasuprot tome, roditelji nižega socioekonomskog statusa, više smatraju kako bi djetetov razvoj trebao biti spontan i prirodan, stoga manje aktivno sudjeluju u njegovu razvoju preko organiziranih izvanškolskih aktivnosti ili u nadgledanju djetetova uspjeha u školi (Lareau, 2003; Mintz, 2010, prema Maleš i sur., 2012; Gillies, 2009; Secer i sur., 2012.).

Također, značajnim se pokazao i stupanj obrazovanja roditelja. Stupanj obrazovanja povezan je s razinom znanja o djetetovu razvoju, a više znanja o djetetovu razvoju pokazalo se značajnim prediktorom pokazivanja emocije topline i pružanja potpore djetetu (Stevens, 1984). Stoga je moguće očekivati da će obrazovaniji roditelji početi ranije komunicirati sa svojim djetetom, ali i očekivati da će njihova djeca ranije ući u zonu sljedećeg razvoja, odnosno da će pokazivati određena ponašanja prije nego je to pretpostavljeno za njihovu dob (Furnhaim i Weir, 1996; LeVin i sur., 1988, prema Pećnik i sur., 2011). No, isto tako stupanj obrazovanja nije nužno uvijek u skladu s doživljajem roditelja, pa moguće ni u uskoj vezi sa znanjima o roditeljstvu, jer se pokazalo da obrazovaniji roditelji češće doživljavaju svoje dijete više kao odgovornost i obvezu nego roditelji s nižim stupnjem obrazovanja. Takvi rezultati mogli bi se objasniti tako da su roditelji višeg stupnja obrazovanja usmjereniji na vlastito profesionalno napredovanje (Kuterovac Jagodić i sur., 2003, prema Maleš i sur., 2012). S druge strane, može se pretpostaviti da obrazovaniji roditelji imaju više znanja o djetetovu razvoju, stoga i vlastito roditeljstvo mogu doživljavati zahtjevnijim, pogotovo ako u poticanje razvoja vlastitog djeteta ulažu više vremena, energije i materijalnih resursa.

Roditelji višeg stupnja obrazovanja i većih prihoda imaju veće znanje o razvoju djece od roditelja s nižom razinom obrazovanja i nižim primanjima (Morawska i sur., 2008; Stevens, 1984). Iako je dob majke moguće povezati s karakteristikama njezina roditeljstva, autori neprimjerene postupke majki adolescentica prema svojoj djeci povezuju s činjenicom da one uglavnom imaju niže obrazovanje te da zbog toga nemaju mogućnost traženja ni boljeg posla niti većih primanja. Majke koje su to postale u adolescentskoj dobi, naginju pokazivanju manje osjetljivosti i pozitivnog utjecaja prema djeci rane dobi (Coley i Chase-Lansdale, 1998, prema Rafferty i Griffin, 2010), manje se služe verbalnom ekspresijom, manje su emocionalno otvorene prema djeci (Hann i sur. 1996, Keown i sur, 2001, prema Rafferty i Griffin, 2010) te češće pokazuju negativnu kontrolu nad svojim djetetom, poput vikanja, prijetnje i udaranja svoje djece (Spieker i sur. 1999, prema Rafferty i Griffin, 2010).

Usko vezano uz znanja o roditeljstvu, važnim čimbenikom roditeljskog ponašanja prepoznaje se i samopouzdanje roditelja. Samopouzdanje roditelja temelji se na osjećaju znanja o roditeljskim zadaćama, ali i uvjerenju da osoba posjeduje potrebne vještine u rješavanju određenog zadatka (Bandura, 1989). Samopouzdanje se često identificira s ulogom, pa kada roditelj ima nisko samopouzdanje, vrlo vjerojatno će imati problema i s percepcijom ponašanja svog djeteta (Hurlbut i McDonald, 1997; Secer i sur., 2012). Viša razina znanja o djetetovu razvoju može biti povezana i s višom razinom samopouzdanja u roditeljskoj ulozi,

pa majke s višom razinom samopouzdanja procjenjuju da imaju kvalitetnije odnose i interakciju sa svojom djecom nego majke s nižom razinom samopouzdanja. Nasuprot tome, majke koje su imale nisku razinu znanja o djetetovu razvoju, a visoku razinu samopouzdanja, procjenjuju da imaju nižu kvalitetu interakcije s djetetom. Međutim, najvišu razinu disfunkcionalnoga roditeljskog ponašanja ipak pokazuju roditelji s nižom razinom znanja o djetetovu razvoju i niskom razinom samopouzdanja (Morawska i sur., 2008; Secer i sur., 2012). Razvidno je kako ni samo znanje o roditeljstvu nije isključiva odrednica kvalitete roditeljstva ni zadovoljavajućeg odnosa s djetetom, već da su roditeljima uz znanja potrebne i druge vještine i karakteristike osobnosti.

Stoga je moguće zaključiti kako znanje i posjedovanje roditeljskih vještina može biti važnije u donošenju odluke kako primjereno postupati s djetetom nego što su to isključiva znanja o djetetovu razvoju (Hurlbut i McDonald, 1997). Znanje o učinkovitim roditeljskim postupcima može se odraziti i na razinu samopouzdanja koju roditelji imaju u svojoj roditeljskoj ulozi, pa roditelji koji imaju višu razinu samopouzdanja, pokazuju učinkovitija roditeljska ponašanja (Morawska i sur., 2008).

Iako se pokazalo da su roditeljska znanja o djetetovu razvoju pozitivno povezana s roditeljskim vještinama organiziranja poticajnog okruženja (Stevens, 1984), slijedom gore navedenoga moglo bi se zaključiti da znanje o djetetovu razvoju jest važno za razvoj roditeljskih vještina, ali nije nužno povezano s poželjnim roditeljskim vještinama (Morawska i sur., 2008), odnosno izravnim roditeljskim djelovanjem.

4.3.2. Roditeljske vrijednosti i uvjerenja o odgoju

Vrijednosti je moguće odrediti kao „trajna vjerovanja da su određeni načini ponašanja ili krajnja stanja postojanja, osobno i društveno poželjniji od oprečnih ili suprotnih načina ponašanja ili stanja“ (Rokeach, 1973, prema Ferić, 2009, str.13). Seligman i Katz (1996, prema Ferić, 2009) ističu kako se vrijednosti nadopunjavaju i formiraju u hijerarhijskom obliku, a njihova hijerarhija ovisi o važnosti koju pojedinci pridaju određenoj situaciji. Vrijednosti imaju pokretačku snagu (Ferić, 2009) te prema njima pojedinci donose izbor o preferiranim ciljevima, djelovanju, kriteriju i općim zahtjevima (Čulig i sur., 1981, prema Vujčić, 1987).

Prve osobe koje prenose vrijednosti svojoj djeci su njihovi roditelji, stoga obitelji predstavljaju prva mjesta susreta djece s vrijednostima. Vrijednosti daju smisao ponašanju

članova obitelji, reguliraju međuljudske odnose i pomažu u održavanju obiteljske kohezije. One određuju ponašanja članova obitelji jednih prema drugima, ali i prema društvu, naglašavaju Edgar-Smith i Wozniak (2010). Osim što se u obitelji prenose vrijednosti onog društva kojem roditelji i djeca pripadaju (Schonpflug, 2001, prema Edgar-Smith i Wozniak, 2010), njegovanje vrijednosti unutar obiteljskoga konteksta istodobno pridonosi održavanju vrijednosti u društvu (Janković i sur., 2004), što je razumljivo uzme li se u obzir činjenica da ni obitelj ni roditeljstvo nije moguće sagledavati izvan društvenoga konteksta unutar kojeg egzistiraju.

Ovisno o društvenom okruženju, usvajaju se i posebni „kulturno oblikovani sustavi uvjerenja“ (Harkness i Super, 1996, prema Pećnik i sur., 2011, str. 638) koji se odražavaju na mnoge aspekte života, pa tako i na roditeljstvo. U društvu se stoga implicitno i eksplicitno nameću vrijednosti, a njihovim prihvaćanjem, prihvaćaju se i uvjerenja o poželjnom ili ispravnom roditeljskom ponašanju, odnosno „etnoteorije o roditeljstvu“ (Harkness i Super, 1996, prema Pećnik i sur., 2011, str. 626).

Društvo općeprihvaćenim vrijednostima i normama postavlja socijalizacijske ciljeve koje pojedinci moraju poštovati kako bi društvo funkcioniralo (Bronfenbrenner, 1979, LeVine, 1974, prema Li i sur., 2010; Super i Harkness, 1986). Socijalizacijski ciljevi određeni su normama o idealnom djetetovu razvoju te mogu u znatnoj mjeri odrediti smjer odgoja (Darling i Steinberg, 1993; Li i sur., 2010). Općeprihvaćene norme ovise i o dominantnom društvenom uređenju, pa će se i odgojne vrijednosti razlikovati u društvima komunističkog⁹ ili demokratskog¹⁰ uređenja. U komunističkom društveno-političkom uređenju slike o djetetu orijentirana je k osobinama (ili vrijednostima) poslušnosti, pouzdanosti, vjerodostojnosti te međuovisnosti prema obitelji i društvu općenito, dok se u demokratskim društvima više cijene vrijednosti individualizma, pa će roditelji više usmjeravati djetetov razvoj prema samostalnosti, neovisnosti, aktivnom učenju i samoaktualizaciji (Triandis, 1989).

Promjene u društvu koje se očituju u promjeni vrijednosti iz kolektivismu u individualizam, dovodi do promjena u odgojnim postupcima roditelja, pa se u društvima koja više njeguju vrijednosti individualizma, roditelji više usmjeravaju na poštovanje djetetove individualnosti, poticanje razvoja njegove autonomije, a često pri tome pokazuju i veću permisivnost u odgoju (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Ferić, 2009; Littlewood, 2009;

⁹ Besklasno društveno uređenje koje se temelji na načelu egalitarnosti i zajedničkog vlasništva.

¹⁰ Društveno uređenje koje se temelji na načelu jednakosti i ravnopravnosti pojedinaca unutar neke društvene zajednice, a zakonodavno jamči autonomnost, slobodu, nezavisnost, jednakopravnost.

Tomić-Koludrović 1995). Za primjer može poslužiti i usporedba odgojnih postupaka roditelja u zemljama zapada i istoka. U zapadnim kulturama, poput država zapadne Europe, Sjedinjenih Američkih Država ili Australije, roditelji djecu više doživljavaju kao bića koja su osjetljiva, ranjiva, pa su roditeljski postupci više usmjereni na razvoj djetetova samopouzdanja (Ramaekers i Suissa, 2012). U istočnim kulturama, primjerice Kini, roditelji smatraju da je dijete elastično i fleksibilno biće, pa umjesto da njeguju djetetovo samopouzdanje, usmjereniji su na razvoj čvrste, ali fleksibilne osobnosti koja će djetetu biti potrebna kako bi ostvario što veći uspjeh u školi, a kasnije i u životu (Chua, 2012).

Pravne i običajne norme mogu odrediti odgojnu praksu roditelja, međutim, odnos između vrijednosnog sustava i društva dinamičan je odnos. U tom odnosu društveno okruženje može različito djelovati na roditeljstvo, ovisno o stupnju u kojem se roditelji identificiraju s grupom (Hanson, 1992, prema Martin i Colbert, 1997). Osim toga, kada se govori o utjecaju društvenih čimbenika na prihvaćanje vrijednosti, može se primijetiti da se i vrijednosti mijenjaju u korak s općim društvenim zbivanjima, povijesti i kulturom, religijom, filozofijom, medicinom, ali i znanstvenim dosezima u polju neuropsihologije (Ramaekers i Suissa, 2012), no one nisu prihvaćene na isti način kod pripadnika nekog društva. Ovisno o osobnim značajkama poput dobi, spola, socioekonomskog statusa, stupnja obrazovanja, osobnog iskustva roditeljstva (Ferić, 2009; Martin i Colbert, 1997), strukture obitelji, reda djetetova rođenja i financijskih prihoda (Ehrensaft i sur., 2007), roditelji mogu različito razumijevati i prihvaćati vrijednosti i uvjerenja o odgoju djece.

Želi li se razumjeti roditeljska ponašanja, potrebno je poglavito razumjeti kako vrijednosti utječu na roditeljska ponašanja. Vrijednosti i stavovi pojedinaca (Holden i Buck, 2002, prema Hawk i Holden, 2006), uvjerenja (Sigel i McGillicuddy-DeLisi, 2002, prema Hawk i Holden, 2006) te očekivanja i znanja (Goodnow, 2002, prema Hawk i Holden, 2006), pokazuju se značajno povezani s roditeljskim iskustvom. Svaki od ovih elemenata može odrediti interpretaciju, vrednovanje i donošenje odluke o tome kako postupiti kao roditelj (Hawk i Holden, 2006). Roditeljski odgojni ciljevi značajno su određeni vrijednostima, a ponašanja roditelja ovise o postavljenim odgojnim ciljevima (Hastings i Grusec, 1998). Prema tome, roditeljski ciljevi oblikuju željene ishode odgoja, a moguće je reći da oblikuju i one ciljeve koji se žele izbjeći (Spera, 2006).

Važna karakteristika odgojnog procesa prijenos je roditeljskih vrijednosti na djecu, a to pokazuju i istraživanja koja potvrđuju slaganje vrijednosti između djece i njihovih roditelja (Jodl i sur., 2001; Ferić, 2009; Miguel i sur., 2009; Littlewood, 2009; Barni i sur., 2011).

Prijenos vrijednosti između generacija unutar obitelji potvrđuje se i u prijenosu vrijednosti s baka na njihove kćeri. Pri tome, što su bake bile više orijentirane na vrijednosti i razvoj individualizma u odgoju svojih kćeri, to njihove kćeri pokazuju manje kontrolirajućih ponašanja prema svojoj djeci, a više roditeljske topline (Littlewood, 2009). Moguće je reći da se prijenos vrijednosti s roditelja na djecu odvija ovisno o kvaliteti interakcije s djetetom te okruženju u kojem se nalaze oni i njihova djeca (Eccles 1993, prema Jodl i sur., 2001; Friedlmeier, 2006). U skladu s tim, i odgojni stil može se dovesti u vezu s usvajanjem vrijednosti, pri čemu djeca autoritarnih roditelja u manjoj mjeri prihvaćaju vrijednosti koje im roditelji žele prenijeti, odnosno nametnuti, dok se optimalnim za prijenos i usvajanje vrijednosti pokazuje autoritativni roditeljski stil (Baumrind, 1991; Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Grusec i Goodnow, 1994).

Također, roditeljska uvjerenja očituju se u odgoju, ali i u djetetovu obrazovanju (Dahlberg i sur., 1999). To pokazuju i istraživanja koja su utvrdila da današnji roditelji sve veću vrijednost pridaju obrazovanju i akademskim postignućima svoje djece (OECD, 2006, Alasuutari i Karila, 2010). Ako roditelji visoko vrednuju djetetovo obrazovanje i uvjereni su da je školski uspjeh presudan za kvalitetu budućega djetetova života, izravno će utjecati na ostvarenje djetetovih obrazovnih ciljeva pod utjecajem vlastita uvjerenja (Areepattamannil, 2010). U tom slučaju, roditelji će poduzimati one aktivnosti za koje smatraju da će pomoći njihovoj djeci ostvariti postavljeni cilj. Moguće je očekivati kako će takvi roditelji biti više uključeni u nadgledanje procesa djetetova napredovanja, što se pokazalo i ključnim čimbenikom u djetetovu akademskom postignuću (Baharudin i sur., 2010). S tim u vezi roditelji će mijenjati svoju uključenost u djetetov život i aktivnosti ovisno o njegovoj dobi, jer se mijenjaju i roditeljska uvjerenja u skladu s razvojnim fazama i djetetovim potrebama, a s obzirom na njegovu dob. Tako se može očekivati da će roditelji ovisno i o djetetovoj dobi postavljati različita očekivanja i ciljeve, pa će roditelji više sudjelovati i vrednovati akademska postignuća kod djece mlađe dobi nego kod adolescenata, jer se od adolescenata očekuje da razvijaju veću samostalnost i odgovornost (Barni i sur., 2011).

Ovisno o vrijednostima, uvjerenjima i očekivanjima, roditelji će poticati rano učenje, organizirati slobodno vrijeme djece i/ili će se poduzimati neka druga, možda čak manje učinkovita ponašanja (Martin i Colbert, 1997). Pokazalo se kako majke koje su usmjerene na akademska postignuća svoje djece od njihove najranije dobi, više se koriste kontrolirajućim ponašanjem i kritičnije su prema djeci (Hyson, 1991). Stoga se vrijednosti mogu odraziti i na postavljanje previsokih očekivanja roditelja od djece, a neprimjerenim zahtjevima mogu se

izazvati stres i negativni učinci na dijete i na njegovu volju za daljnjim učenjem (Elkind, 1987, prema Martin i Colbert 1997).

Vrijednosti dakle određuju odgojni cilj i najčešće djeluju kao pokretači roditeljskih ponašanja tako da vrijednosti oblikuju uvjerenja o poželjnom roditeljstvu, što se onda odražava i na razumijevanje djetetove uloge i njegovih sposobnosti (Furnham i Weir, 1996). Iako se u praksi pokazuje da današnji roditelji, možda i više nego ikada prije, promišljaju i uče o roditeljstvu, još uvijek na njihova ponašanja utječu stereotipi o ulogama roditelja i djeteta koji su prisutni u društvu. Moguće da je razlog zbog kojeg suvremeni roditelji ponekad pokazuju nesigurnost u pristupu djetetu, upravo u promjeni koja je uslijedila novim saznanjima o neuroplastičnosti mozga (Gopnik i sur., 2003). Takve spoznaje pridonijele su razumijevanju djetetovih razvojnih mogućnosti od najranije životne dobi te tako značajno dovele u pitanje i stereotipna uvjerenja o djetetu kao nemoćnome i nekompetentnom biću.

Uvjerenja o odgoju djece u naprednim društvima mijenjaju se, stoga i roditelji pokazuju sve veću tendenciju zabrinutosti oko odgoja djece. Pozitivnim se čini istaknuti kako bez obzira na promjene i nesigurnost koju roditelji osjećaju, oni i dalje, možda i više nego ikada prije, vjeruju da mogu utjecati na razvoj svoje djece te više nego ikada prije pokazuju opću volju za učenjem i mijenjanjem vlastitog roditeljstva (Clarke-Stewart, 1998, prema Holden 2010).

4.3.3. Slika o djetetu i roditeljstvo

Društvena uvjerenja o poželjnom roditeljstvu ili „etnoteorije“ (Harkness i Super, 1996, prema Pećnik i sur., 2011, str. 626), temelje se na širokom rasponu ideja, od razvoja djece do općih ciljeva socijalizacije (Pećnik i sur., 2011). Kada roditelji u svom roditeljstvu imaju pretjeranu sklonost generaliziranju karakteristika djece isključivo s obzirom na jednu karakteristiku (na primjer dob), vrlo je vjerojatno da takvi roditelji imaju sliku o djetetu temeljenu na stereotipima i predrasudama.

Stereotipe je moguće odrediti kao uvjerenja koja pretjerano generaliziraju karakteristike ljudi koji pripadaju određenoj grupi, dok se predrasude vide kao „organiziranu predispoziciju da se reagira prema pojedincima na osnovu njihova pripadanja društvenoj grupi, radije nego na osnovu njihovih individualnih karakteristika“ (Byram i sur., 2009, prema Mrnjajus i sur., 2013., str. 21). Stereotipi i predrasude o mogućnostima i karakteristikama djece pridonose stvaranju laičkih uvjerenja o djeci, stoga neki roditelji još uvijek postupaju s

djecom kao objektima odgoja. Roditelji vođeni uvjerenjem da su djeca pasivni primatelji znanja, pokazivat će više dominacije nad djetetom i primjenjivati strogu disciplinu te će učestalije stavljati dijete u podređeni položaj (Furnham i Weir, 1996; Pećnik i sur., 2011; Maleš i sur., 2012).

Sliku o djetetu moguće je odrediti kao dominantan model djetinjstva koji odražava opće razumijevanje značenja djeteta i djetinjstva u kolektivnoj svijesti nekog društva (Pressler, 2010, prema Maleš i sur., 2012). Stoga se ta slika može dovesti i u usku vezu s društvenim okruženjem, a ne isključivo biološkom datosti ili medicinskim određenjem razvojne dobi (Postman, 1994, prema Hameršak, 2004). Međutim, i djetetova slika kao socijalna konstrukcija razumijevanja djeteta i djetinjstva, može biti dio stereotipa ili predrasuda ako se ta slika ne poistovjećuje sa stvarnom ili individualnom djetetovom prirodom.

Pojam „slika djeteta“ novijega je datuma i moguće ga je smatrati suvremenom idejom koja se javlja od 50-ih godina prošlog stoljeća, jer se do tada djetinjstvo nije istraživalo kao posebna razvojna faza, već su se djetinjstvo i dijete najčešće vezivali i istraživali u kontekstu školstva, mladenačke delinkvencije, nataliteta ili regulacije rađanja (Hameršak, 2004). Tek je Aries (1960, prema Hameršak, 2004; Dillen, 2008) uveo pojam povijesti djetinjstva, koja je u središte svog istraživanja stavila odnos djeteta unutar obiteljske zajednice, ali i društva (Aries, 1960, prema Hameršak, 2004). Prema ovom shvaćanju djetinjstvo nije samo razvojna faza u odrastanju nego je i odraz karakterističnih društvenih i povijesnih okolnosti (Alasuutari i Karila, 2010), stoga Aries (1960, Cunningham, 1997, Koops 1997, prema Dillen, 2008) tvrdi kako je razmišljanje o djeci uvjetovano kulturom i povijesti te je zbog toga i relativno.

Razlog zbog kojeg se odnos između djece i odraslih mijenja tijekom povijesti, ali i razlikuje između različitih kultura, moguće je naći u promjenama koje su nastale u razumijevanju djetinjstva kao društvenog konstrukta (Cunningham, 1997, Koops 1997, prema Dillen, 2008). Među značajnim promjenama u povijesti, pa onda i u razumijevanju djetetove slike, prepoznaju se promjene u zapadnim društvima u prošlom stoljeću. Ubrzana industrijalizacija, razvoj informatike i globalizacija, pridonijeli su razumijevanju konstrukcije socijalne zbilje i relativiziranju pojma obitelji, roditelja i djeteta. Promjene koje su nastale suvremenim životnim stilom, odrazile su se i na strukturu i funkcioniranje obitelji (Giddens, 2005). Iako obitelj i dalje predstavlja idealno mjesto za odgoj djece jer se „značajni drugi“¹¹

¹¹ Oni se nazivaju „značajnim drugima“ jer putem obraćanja djetetu postaju sastavni dio djetetove identifikacije te razvoja budućeg identiteta (Berger i Luckmann, 1992).

za djetetov rast i razvoj nalaze upravo u obitelji, promijenilo se shvaćanje pozicija moći koja se vezivala uz pojedine uloge. Suvremeni pristup razumijevanju obitelji još više naglašava važnost ravnopravnosti i poštovanja različitosti između njezinih članova, posebice roditelja i djece.

U korak s društvenim razvojem javljaju se i istraživanja biološke determiniranosti djetetova razvoja i čimbenika koji potiču njegov razvoj. Suvremena saznanja o neurološkom razvoju i biološkoj uvjetovanosti razvoja mijenjaju uvjerenja o mogućnostima i sposobnostima djeteta (Turkheimer i Waldron, 2000; McGuire i sur., 2012). Tako se sve do 50-ih godina prošlog stoljeća na dijete gledalo kao na bespomoćno biće ovisno o odraslom te je to shvaćanje bilo prirodno i neupitno. Stoga su i roditelji bili više okupirani svojim trenutačnim problemima, a važnijim se činilo socijalizirati dijete nego razvijati djetetove intelektualne ili fizičke potencijale (Lawton i sur., 1984). Tek su istraživanja neurološkog razvoja djece od najranije dobi otvorila put k novima saznanjima o djetetovu razvoju i učenju, što se odrazilo na promjene u odgoju djece (Bee i sur., 1982; Gopnik i sur., 2003; Protzko i sur., 2013).

S obzirom na promjene u odgoju djece, bilo je potrebno uskladiti mjere unutar kojih bi se zaštitila i poštovala djetetova prava i potrebe, čemu je pridonijela Konvencija o pravima djeteta (1989). Zemlje potpisnice Konvencije obvezale su se zaštititi i ostvariti sve potrebne uvjete kako bi se poštovala temeljna djetetova prava. U isto vrijeme države potpisnice postaju odgovorne za obitelj tako da su joj dužne pružiti potporu kako bi se osiguralo provođenje djetetovih prava unutar obitelji (Burggraeve, 1997, prema Dillen, 2008).

Donošenjem Konvencije o pravima djeteta (1989) željelo se legislativom zaštititi osnovna djetetova prava na preživljavanje, razvoj, zaštitu i sudjelovanje. Sve do tada djeca nisu imala pravo donošenja odluka, niti ih se pitalo za njihovo mišljenje, jer se u tradicionalnim društvima nisu poštivala participativna prava djece. Upravo uvažavanje djetetovih participativnih prava, prava na sudjelovanje i izražavanje mišljenja, dovodi do promjene u odgoju djece (Bašić, 2009). U postmodernim, demokratskim društvima, proces odgoja podrazumijeva djetetovo aktivno sudjelovanje, jer je to ujedno i način na koji dijete može stjecati i razvijati kompetencije potrebne za život (Malaguzzi, 1993; Miljak, 2007; Slunjski, 2011b), a takva djetetova slika pretpostavlja da je dijete socijalni akter koji se odgaja da bude aktivan sudionik i građanin (Bašić, 2009; Bašić, 2011). Ako dijete mora naučiti samostalno donositi odluke i biti odgovorno i autonomno biće, to može jedino u situacijama u

kojima samostalno donosi odluke (Juul, 2004; Bašić, 2009; Bašić, 2011), a uloga odraslih je osigurati uvjete potrebne za njegovo samostalno konstruiranje iskustva (Dillen, 2008).

Najvažnijim teoretičarom slike o djetetu u institucijskom kontekstu smatra se Loris Malaguzzi (1993). Autor naglašava da ako odgojitelji¹² žele provoditi suvremenu odgojno-obrazovnu praksu, trebaju prvo raditi na vlastitoj slici o djetetu. Slika o djetetu je konstrukt koji se nalazi u pozadini odgojiteljevih implicitnih vrijednosti (Malaguzzi 1993; Dalhberg i sur., 1999; Moss, 2010). Ako odgojitelj želi provoditi suvremenu odgojno-obrazovnu praksu, prvo treba mijenjati svoje uvjerenje o tome tko dijete jest i što dijete može, odnosno revidirati svoju sliku o djetetu. Ako ga odgojitelj doživljava kao osjetljivo, nepotpuno i slabo biće, time on zadržava poziciju moći u tom procesu i odnosu (Malaguzzi, 1993). Također, ako odgojitelj vjeruje da je dijete nekompetentno biće kojemu je potrebna zaštita i briga odraslih koji najbolje znaju što je dobro za dijete, svaka djetetova inicijativa tumačit će se kao neposluh, neurednost i neodgovornost (Maleš i sur., 2012). Nasuprot tome, ako odgojitelj vjeruje da je dijete inteligentno, snažno i ambiciozno u svojim zahtjevima (Malaguzzi, 1993), odgojitelj nužno mijenja odgojno-obrazovni kontekst, svoja očekivanja i postupke, što rezultira transformacijom odgojne prakse (Moss, 2010).

Kada odgojitelj vjeruje da je dijete aktivan nositelj ljudskih prava, koje je kompetentno i odgovorno, spremno na suradnju, biće koje zna, može i želi djelovati i koje sukonstruira svijet u kojemu živi, organizirat će okruženje koje će poticati djecu na samostalnost i učenje iz vlastitog iskustva. Takvo okruženje poticat će djetetovu autonomiju, a učenje u takvom okruženju podupire i povećava djetetovu unutarnju motivaciju za učenjem (Leroy i Sarrazin, 2007).

Promjena slike o djetetu kao nekompetentnog i pasivnog bića u sliku djeteta kao aktivnog sudionika u konstruiranju vlastitog znanja, utjecala je i na promjenu slike odgojne prakse, odgovornosti i zadaća, i odgojitelja i roditelja (Dillen, 2008; Alasuutari i Karila, 2010; Haukanes i Thelen, 2010). Odgojna zadaća roditelja u tradicionalnoj obitelji veže se najčešće uz zastarjelu sliku djeteta. U obitelji u kojoj su pozicije moći vrlo jasno određene jer odnosi između članova obitelji proizlaze iz obiteljske strukture (Cere, 2013), roditelj predstavlja autoritet, dok djeca iskazuju strahopoštovanje prema starijim članovima obitelji. Tek stjecanjem punoljetnosti dijete može donekle ravnopravno sudjelovati u donošenju obiteljskih

¹² Iako autor Malaguzzi (1993) govori o odgojiteljima i njihovom razumijevanju slike djeteta, moguće je njegovo razumijevanje važnosti odgojiteljske slike djeteta poistovjetiti s bilo kojom odraslom osobom koja sudjeluje u odgoju, pa i roditeljem.

odluka. U takvoj obitelji odrasli doživljavaju dijete kao osobu koja nije dovoljno zrela za samostalno donošenje odluka, a roditelj je dužan skrbiti za dijete i štiti ga dok ono ne postane zrelo za prihvaćanje odgovornosti (Aparham, 1979, Ackerman, 1987, prema Dailey, 2011; Dillen 2008). Prema takvom shvaćanju dijete treba razviti društveno poželjna ponašanja, a u poticanju razvoja takvog ponašanja, poželjno je da roditelj primjenjuje strogu disciplinu i kontrolu nad djetetom. Roditelji su vođeni idealnom slikom koja predstavlja dijete koje je poslušni i socijalizirani pojedinac (Hadjar i sur., 2008; Tudge i sur., 2000; Webb, 2011). Nasuprot takvom pristupu, razvija se suvremeni pristup razumijevanju obitelji i roditeljstva. Prema suvremenom razumijevanju u središte obitelji stavlja se kvaliteta odnosa između članova obitelji (McClain, 2013) koji se temelji na razumijevanju, prihvaćanju i suradnji. U odgoju djece od roditelja se očekuje da mijenjaju svoja ponašanja prema njima, da pokazuju bezuvjetnu ljubav, empatiju, vođenje, a ne naređivanje, te da omogućuju slobodu uz poštovanje dogovorenih granica i različitosti. Stoga, u obiteljskom kontekstu potrebno je ostvariti pozitivno ozračje koje će biti poticajno za razvoj autonomije, kritičkog mišljenja o vlastitom bitku i sposobnosti potrebnih za aktivno kreiranje vlastita života u skladu s postavljenim ciljevima i mogućnostima (Blustein, 1982, prema Dailey, 2011).

Promjenom slike o djetetu dolazi i do promjena u razumijevanju „biti“ roditelj i „djelovati“ kao roditelj (Haukanes i Thelen, 2010). Kako bi dijete izraslo u zrelu i društveno odgovornu osobu, potrebni su mu roditelji kao model ponašanja i kao oni koji poštuju i omogućuju ostvarivanje djetetovih prava. Upravo stoga u literaturi se često nailazi na opise roditelja kao zastupnika djetetovih prava (McClain i Cere, 2013). Da je roditelj uistinu i zastupnik ili zaštitnik djetetovih prava ističe se Konvencijom o pravima djeteta i promjenama u obiteljskim zakonima različitih država. Priznavanje djetetovih prava važno je kako bi roditelji usvojili etičnost u brizi oko svog djeteta i usmjerili se na proaktivna roditeljska ponašanja (Arniel, 2002, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Priznavanjem djetetovih prava roditelj nije više samo autoritet kojem se dijete neupitno i samorazumljivo podređuje nego osoba koja se odgovorno ponaša, promišlja implicitne vrijednosti i uvjerenja te kontinuirano stječe potrebna roditeljska znanja i usavršava roditeljske vještine.

4.3.4. Roditeljska kompetencija – važnost, dimenzije, utjecaji

O važnosti poticanja djetetova razvoja od njegove najranije dobi govorili su još davno najveći teoretičari odgoja poput Locke, Komenskog, Roussoua, Froebela, Pestalozzija, Deweya i Marije Montessori (Platz i Arellano, 2011). Oni su proučavajući odgoj djece tražili odgovore na pitanja o pravoj prirodi djece, načinu na koji uče, kakav pristup, kurikulumi, ozračje i materijali su poticajni za njihov razvoj i sl. Također, bavili su se i proučavanjem skrbi i okruženja poticajnog za igru i istraživanje djece, a važnim čimbenikom u tom procesu prepoznavali su obitelj, odnosno isticali ulogu roditelja (Platz i Arellano, 2011). Već tada naglašavala se važnost primjerenih roditeljskih postupaka te se zalagalo za zdrav djetetov razvoj i odbacivanje strogih mjera kažnjavanja.

Moguće je reći kako se u pokušaju razumijevanja roditeljstva tijekom povijesti, pa tako i danas, na roditelje gleda kao na primarne skrbnike i odgojitelje djece koji imaju značajnu i važnu ulogu u poticanju djetetova cjelokupnog razvoja i pružanja modela identifikacije (Ljubetić, 2007; Van Ijzendoorn, 1992). Za uspješno obavljanje svojih roditeljskih zadaća roditeljima su prije svega potrebne vještine vođenja djeteta na putu njegova razvoja (Holden, 2010), stoga i ne čudi da se danas u eminentnoj pedagoškoj literaturi govori o važnosti razvoja roditeljske kompetencije potrebne za obavljanje te uloge.

Osim što roditelji imaju važnu zadaću u poticanju razvoja djece i stvaranju poticajnog i primjerenog okruženja, roditeljstvo snažno utječe i na samog pojedinca. Preuzimanjem odgovornosti za tu zadaću pojedinci ujedno redefiniraju vlastite ciljeve radi čega ulažu više truda u tu ulogu (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Littlewood 2009). Promjene koje roditelji doživljavaju prilikom preuzimanja roditeljske uloge utječu na njihove emocije, mišljenja i ponašanja, stoga se i o fenomenu roditeljstva može govoriti s više aspekata, i to: doživljaja (preuzimanje roditeljske uloge, redefiniranje vlastitih ciljeva, vrijednosti te doživljaj vlastite vrijednosti), roditeljske brige i skrbi (rađanje djece, zaštita, vođenje i pomaganje razvoja djece), te roditeljskih postupaka, aktivnosti i ponašanja (namjerni postupci i aktivnosti koje roditelji poduzimaju) (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Razumijevanje različitih aspekata roditeljstva neodvojivo je od razumijevanja roditeljske kompetencije. Kompetenciju je moguće odrediti kao „skup stečenih znanja, vještina, sposobnosti, stavova koji će u konačnici rezultirati i ponašanjem prepoznatim kao osobine ličnosti (karakter)“ (Vican i sur., 2007, str. 171). Nadalje, kompetencija se vezuje i uz pojam uspješnosti koji podrazumijeva postizanje rezultata te zbog visokih rezultata koje

kompetentna osoba ostvaruje, osoba uživa status ili visok položaj (HJP¹³). Kompetencije je moguće podijeliti na one koje se usmjeravaju na osobne karakteristike pojedinaca (znanja, vještine i stavove) ili na aspekte ličnosti poput emocija i motivacije, pa ih Masterpasqua (1991, prema Ljubetić, 2007, str. 70) opisuje i kao „prilagodljive spoznajne, emocionalne, ponašajne i socijalne osobine upotpunjene skrivenim i jasno određenim vjerovanjima i očekivanjima jedne individue o pristupu tim sposobnostima te mogućnosti upotpunjavanja istih“.

U pedagoškom smislu, kada se govori o roditeljskoj kompetenciji, misli se na skup različitih roditeljskih ponašanja i postupaka kojima se potiče djetetov razvoj (Sanders, 1999), pa se kompetentnim roditeljem može smatrati onog roditelja koji zna što se od njega očekuje i koji stvara okolnosti poželjne za ostvarenje željenog cilja djetetova razvoja (Ljubetić, 2007). Kompetentan roditelj je onaj koji posjeduje potrebna znanja, vještine i sposobnosti nužne za odgoj djece, ali i takve osobine ličnosti da svojoj djeci predstavlja pozitivan model identifikacije (Ljubetić, 2007). Kompetentnim roditeljem stoga smatramo onog roditelja koji zna iskoristiti poticaje iz svog okruženja i osobne potencijale za postizanje optimalnih rezultata u razvoju svog djeteta. Osim toga, takav roditelj sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad odnosom s djetetom i vlastitim roditeljstvom te se u toj ulozi osjeća zadovoljan (Ljubetić, 2007).

Kompetentnost se usko povezuje i s osobnim doživljajem zadovoljstva i učinkovitošću u roditeljskoj ulozi (Johnston i Mash, 1989). Zadovoljstvo roditeljstvom moguće je mjeriti stupnjem u kojem roditelj osjeća zadovoljstvo ili frustriranost tom ulogom (Johnston i Mash, 1989). Ono se odnosi se na dvama aspektima roditeljskog doživljaja, i to na zadovoljstvo odnosom koji roditelj ima s djetetom te zadovoljstvo vlastitom roditeljskom ulogom (Sabatelli i Waldron, 1995; Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997). Zadovoljstvo roditeljstvom odražava se i na osjećaj općeg zadovoljstva životom, pa što roditelj osjeća veće zadovoljstvo roditeljstvom, povećava se i osjećaj općeg zadovoljstva životom (Lacković-Grgin, 2011). Autorica Lacković-Grgin (2011, str. 1071) naglašava kako će zadovoljstvo roditeljstvom biti veće kada „promjene u dječjem razvoju prate adekvatne promjene roditeljskog odnosa prema djeci“. Kompetentan roditelj u fokusu ima upravo odnos s djetetom te svoje odgojne postupke usklađuje s djetetovim razvojnim potrebama, uvažava njegove osobitosti, ali i svoje odgojne ciljeve skrbeći stalno o izgradnji i unaprjeđivanju međusobnog odnosa.

¹³ Hrvatski jezični portal na URL: <http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search>

Shvaća li se roditeljska učinkovitost kao uspjeh u odgoju djece, čini se gotovo nemogućim odrediti trenutak u kojem bi se moglo zaključiti da je roditeljstvo uistinu objektivno „uspjelo“. Uzme li se u obzir činjenica da je roditeljstvo proces te da je odgoj višestruko determiniran (Belsky, 1984; 2008, Bronfenbrenner, 1978, prema Bennett i Grimley, 2001), nije moguće tvrditi ni da su učinci djetetova razvoja isključivo determinirani roditeljskim uspješnim djelovanjem (Ramaekers i Suissa, 2012; Smith, 2010). Stoga se u istraživanjima roditeljska kompetencija često poistovjećuje s roditeljskom efikasnosti (Gilmore i Cuskelly, 2008), iako je ona samo jedan aspekt roditeljske kompetencije. Roditeljska učinkovitost određuje se kao stupanj u kojem roditelj samoprocjenjuje efikasnost i vlastitu sposobnost u rješavanju izazova roditeljstva (Johnston i Mash, 1989; Sabatelli i Waldron, 1995; Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997). Dok razumijevanje roditeljske kompetencije obuhvaća šire određenje i odnosi se na potrebna roditeljska znanja, vještine i sposobnosti, ali i na osobnost roditelja (npr. Katz i McClellan, 2005; Ljubetić, 2007; Vican i sur., 2007; Vizek Vidović, 2009), roditeljska učinkovitost se odnosi na doživljaj roditeljske sigurnosti u vlastitoj roditeljskoj ulozi (Gilmore i Cuskelly, 2008).

Kompetencija obuhvaća znanja o djetetovu razvoju, znanje o roditeljskim vještinama, primjerenom i poticajnom okruženju (Morawska i sur., 2008), ali obuhvaća i onaj, možda i najvažniji aspekt, a to je samoprocjena sebe kao roditelja (Hawk i Holden, 2006). Samoprocjena, ili meta-razina, pomaže roditeljima u procjeni vlastitih roditeljskih ponašanja i osobnosti te motiva vlastitog ponašanja. Osim toga, ona roditeljima omogućava refleksiju postavljenih ishoda i odgojnih postupaka kao i procjenu razloga zbog kojih dolazi do problema u djetetovu odgoju. Meta-razina kompetencije posebno je važna u određivanju smjera djetetova razvoja, postavljanju očekivanih ishoda te preuzimanju kontrole nad situacijom. Osoba koja je uvjeren da ima kontrolu nad situacijom, bit će usmjerenija na rješavanje problema (Hawk i Holden, 2006), što je u svakodnevnoj roditeljskoj ulozi izuzetno značajno. Roditelj koji kontrolira svoja ponašanja i koji kontrolira situaciju, usmjerava se na konstruktivno rješavanje problema, a ne na djetetovu osobnost, traženje krivca, kažnjavanje i sl., što bi dugoročno negativno utjecalo na odnos roditelj-dijete.

Nadalje, oni roditelji koji se osjećaju sigurnima u svojoj roditeljskoj ulozi, pokazivat će ponašanja koja su više usmjerena na poticanje djetetova razvoja (Gilmore i Cuskelly, 2008). Coleman i Karraker (1997, prema Rogers i Matthews, 2004) naglašavaju kako takvi roditelji učestalije odgovaraju na djetetove potrebe i potiču djetetov razvoj te manje kažnjavaju dijete. Odnos roditeljskog ponašanja i doživljaja učinkovitosti posebno je značajan

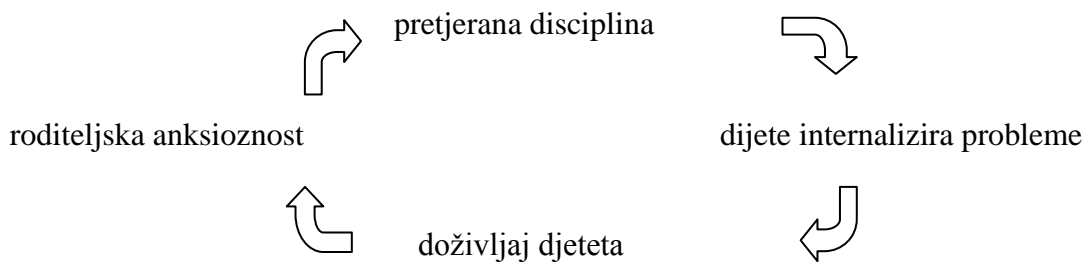
ako je veza između zadovoljstva i učinkovitosti visoka (Johnston i Mash, 1989; Rogers i Matthews, 2004). Nasuprot ovima, oni roditelji koji nemaju kontrolu nad vlastitim, ali i djetetovim ponašanjem, pokazivat će neučinkovitija roditeljska ponašanja (Bugental, 1987, prema Johnston i Mash, 1989; Rogers i Matthews, 2004). Roditelji koji se procjenjuju neučinkovitima, često imaju lošiju komunikaciju sa svojim djetetom i lošije kontroliraju i discipliniraju dijete, što se onda može odraziti i na slabiji razvoj socijalnih vještina djece i dugoročno stvoriti probleme u odnosu s njihovim vršnjacima (Secer i sur., 2012).

Upravo stoga razvoj roditeljske kompetencije pokazuje se važnim preduvjetom za razvoj djetetovih kompetencija, a pogotovo socijalnih i interpersonalnih. Ove kompetencije pomažu djetetu u boljem snalaženju u društvu i njegovu funkcioniranju u vanjskom svijetu, pa i roditelji (pogotovo majke) doživljaju veću razinu zadovoljstva roditeljstvom ako djeca pokazuju veće razine tih kompetencija (Henry i Peterson, 1995). Kompetentniji roditelji skloniji su stvaranju toplog i podupirućeg ozračja u obitelji, pa se djeca koja odrastaju u takvom ozračju, osjećaju prihvaćenima, što ih može motivirati da se i oni prema drugima, a pogotovo vršnjacima ponašaju na sličan način (New, 1998, prema Jurčević Lozančić, 2011). Jednako kao što su razvijene roditeljske socijalne kompetencije povezane s djetetovim socijalnim kompetencijama (Hillaker i sur., 2008), roditeljsko ponašanje prema djeci značajno je povezano s problemima u njihovu ponašanju (Van Leeuwen, 2004). Agresivno ponašanje djece često ima uzrok koji proizlazi iz odnosa s odraslima, a koji djeca doživljavaju negativnim (Brajša-Žganec, 2002). Moguće je zaključiti kako su roditeljske kompetencije kompleksan sustav različitih roditeljskih ponašanja i postupaka, ali da je njihov učinak na razvoj i ponašanje djece neupitan.

Osjećaj nekompetentnosti u roditeljskoj ulozi usko je povezano i s problemima s kojima se roditelji svakodnevno nose, a odnose se na čestu sumnju u ono što njihovo dijete zapravo osjeća prema njima, sumnju u donošenje vlastitih odluka, nedosljednost u roditeljskom ponašanju, pretjerano zaštićivanje djece, bojažljivost ili bezbrižnost u odnosu s djetetom, postavljanje nerealnih očekivanja od djeteta, emocionalnu opterećenost roditeljskom ulogom, često nerazumijevanje djetetova ponašanja ili eksplozivnost u rješavanju problema (Fine i Wardle, 2001). Problemi koji najčešće proizlaze iz nerealnih očekivanja od djeteta i nepravilnog tumačenja razloga djetetova ponašanja, mogu navesti roditelje da se osjećaju nesigurnima, a nesigurni roditelji češće pronalaze greške kod djece, nepravedno djeci pripisuju attribute neposlušnosti, a k tome su obuzeti osjećajima koji upravljaju njihovim postupcima (Fine i Wardle, 2001).

Uz mnoga druga pitanja, roditelji svakodnevno traže odgovore na pitanja: kako omogućiti djetetu da se razvije u samopouzdanu i zrelu osobu, kojim roditeljskim stilovima se koristiti, kakvu disciplinu primijeniti te kako provesti kvalitetno vrijeme sa svojim djetetom. Svakodnevne nedoumice i nesigurnost vode prema stresu koji roditelji osjećaju u svojoj roditeljskoj ulozi. Abidin (1992) potvrđuje da je već i mala razina stresa koju roditelj osjeća dovoljna da utječe na kvalitetu roditeljstva. Conger i Elder (1994, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2006) naglašavaju kako bez obzira na to o kojoj vrsti stresa je riječ (osobni, bračni ili roditeljski), on se može odraziti na djetetov razvoj jer on nužno utječe na kvalitetu odnosa između bračnih partnera, ali i na odnos između roditelja i djeteta.

Roditeljsko djelovanje pokazalo se važnim za djetetov razvoj i usvajanje poželjnih ponašanja, pa se i roditeljska anksioznost pokazala značajnim čimbenikom internaliziranih problema u djece. Istodobno, roditelji zbog vlastitog osjećaja nezadovoljstva razvijaju negativne stavove prema svojoj djeci te se onda koriste i neprimjerenijom disciplinom (Crnic i sur, 2005). Roditelji koji imaju negativne stavove prema svojoj djeci, doživljavaju ih teško odgojivom, te se često osjećaju bespomoćnima u roditeljskom djelovanju (Ehrensaft i sur., 2007; Laskey i Cartwright-Hatton, 2009). Stres koji roditelji mogu osjećati zbog nemogućnosti odgovaranja na djetetove zahtjeve, utječe na njihova roditeljska ponašanja i interakciju s djetetom te neposredno i na djetetovo ponašanje (Crnic i sur., 2005; Lacković-Grgin, 2011). Što roditelji više koriste neprimjerenu disciplinu, djeca više internaliziraju probleme u ponašanju, te se i roditelji i djeca nalaze u „začaranom krugu“, u kojem je teško prepoznati uzrok i posljedice roditeljskog i djetetova ponašanja. Na slici 7. prikazana je shema kruga roditeljske anksioznosti, discipline i djetetova ponašanja.



Slika 7. Shema odnosa između roditeljske anksioznosti, discipline i ponašanja djeteta (prema Crnic i sur., 2005)

Visoka razina stresa u roditeljstvu, i osjećaj nekompetentnosti u roditeljskoj ulozi, utječe na stvaranje situacija unutar obitelji u kojima se i roditelji i djeca osjećaju opterećeno, pa i sami pod utjecajem tog nezadovoljstva i nerazumijevanja kreiraju otežavajuće okolnosti (Crnic i sur., 2005). Prema Howlett i sur. (2011) roditelji s visokom razinom stresa manje stupaju u interakciju sa svojom djecom (McBride i Mills, 1994) i s njima manje razgovaraju (Adamakos i sur., 1986), pa je moguće i očekivati kako će djeca takvih roditelja razvijati nesigurnu privrženost i probleme u ponašanju (Crnic i Low, 2002, Cummings i sur., 2000, Jarvis i Creasy, 1991, Pett i sur., 1994, Thompson i sur., 1993, prema Crnic i sur., 2005). Kada roditelj pokazuje kako ne može ili ne zna prepoznati djetetove stvarne potrebe, dijete će razvijati negativne stavove prema svojem roditelju. Ako dijete razvija negativni stav prema vlastitom roditelju, vrlo vjerojatno će razvijati i negativne stavove prema samome sebi (Crnic i sur., 2005; Laskey i Cartwright-Hatton, 2009).

Stres u roditeljstvu može se javiti povremeno ili pak, roditelji mogu osjećati da su pod utjecajem kroničnog stresa. Doživljaj kroničnog stresa imaju oni roditelji koji se osjećaju nezadovoljnima u više životnih aspekata istodobno (posao, financije, brak i sl.) te zbog toga ne uspijevaju kompetentno razriješiti svakodnevne izazove s kojima se suočavaju u odgoju djece. Povremeni roditeljski stres doživljavaju gotovo svi roditelji, a najčešće je u svezi s određenim razvojnim fazama i djetetovoj dobi (Crnic i sur., 2005). Ako se k tome roditeljski stres iz vrtičke djetetove dobi nastavi i u ostalim razvojnim razdobljima, postoji velika vjerojatnost da će akumulirani stres utjecati na cjelokupnu kvalitetu roditeljstva (Crnic i sur., 2005).

Prvi susret roditelja s roditeljskim stresom javlja se vrlo rano, a posebno stresnom pokazala se prva godina djetetova života te doba puberteta (Čudina-Obradović i Obradović, 2003), pri čemu se pokazuje da roditelji nešto teže doživljavaju ponašanje mlađe djece nego ponašanje adolescenata (Ehrensaft i sur., 2007).

Kompetentnost roditelja djece od 3 do 6 godina, najviše se očituje u pravodobnom i primjerenom zadovoljavanju dječjih fizioloških potreba (Bašić, 1993), ali i većom potrebom za korištenjem različitih metoda u komunikaciji s djetetom te aktivnijem sudjelovanju u poticanju djetetova razvoja (Field, 2010, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Također, u razumijevanju roditeljske kompetencije važnom se pokazala i uloga autoriteta roditelja djece u dobi od 3 do 6 godina (Galinsky, 1981, prema Lacković-Grgin, 2011), jer se djeca u toj dobi nalaze u razdoblju razvoja izrazite autonomije nasuprot osjećaju srama i sumnje (Erikson, prema Salkind, 2008). U toj dobi djeca pokazuju izrazitu potrebu za istraživanjem i

samostalnošću te vrlo eksplicitno pokazuju frustraciju i nezadovoljstvo kada se susreću s preprekama. Vrlo su entuzijastična i puna energije te vole učiti i imati pažnju odraslih, iako se mogu igrati i s drugom djecom. U ovom razdoblju djeca razvijaju razumijevanje značenja pravila, ograničenja, uzroka i posljedica (Jackman, 2001). Uzme li se u obzir da najveći zahtjevi roditeljske uloge u dojenačkoj dobi proizlaze iz njegovanja i skrbi za dijete, onda se može reći da je vrćićka djetetova dob vrijeme uspostavljanja autoriteta roditelja (Galinsky, 1981, prema Lacković-Grgin, 2011). Stoga ne čudi što roditelji djece do treće godine iskazuju nešto malo veće zadovoljstvo roditeljstvom nego roditelji djece u dobi između tri i pet godina (Rogers i Matthews, 2004).

Čudina-Obradović i Obradović (2003) ističu kako dobro roditeljsko postupanje s djetetom predškolske dobi uključuje poticanje djetetovih socijalnih vještina, suradnje, sposobnosti snalaženja u okolini i motivacije za postizanjem rezultata. S obzirom na to da djeca u toj dobi uspostavljaju nezavisnost i inicijativu, potrebno je da roditelj usklađuje djetetove zahtjeve s njegovim stvarnim mogućnostima uz postavljanje čvrstih i jasnih granica ponašanja u podupirućem i toplom okruženju (Čudina-Obradović i Obradović, 2003).

Pored djetetove dobi koja može biti posebno izazovna za roditelje, i drugi čimbenici mogu predstavljati posebno opterećenje za roditelje i njihovu ulogu. Neki od njih su financijske mogućnosti roditelja, sigurnost zaposlenja, struktura obitelji te potpora koju roditelj prima od širih članova obitelji (koji nužno ne moraju biti u srodstvu) (Lacković-Grgin, 2011). Pri tome samohrano roditeljstvo pokazuje se značajnim izvorom stresa, jer samohrani roditelji u najvećem broju slučajeva imaju niže prihode i manje vremena koje mogu provoditi sa svojim djetetom. U većem broju slučajeva samohrani roditelji osjećaju veći stres jer znaju da konačna briga za dijete ovisi samo o njima (Baharudin i sur., 2010). Roditeljska dob je također važan čimbenik kvalitete roditeljstva. Roditelji koji su to postali u adolescentskoj dobi zbog zahtjeva oko skrbi i brige za dijete, mogu zanemariti svoje obrazovanje, čime dugoročno sebe i vlastitu obitelj mogu dovesti u ekonomske probleme (Baranowski i sur., 1990; Lacković-Grgin, 2011). Pritom, ako roditelji adolescentske dobi nemaju dovoljno obiteljske i društvene potpore, osjećaju veće opterećenje, što se u konačnici može odraziti na kvalitetu roditeljstva (Baranowski i sur., 1990).

Vrsta zaposlenja i profesije također, pokazali su se značajnim čimbenikom. Oni roditelji koji često doživljavaju sukob između vlastite radne i obiteljske uloge, pokazuju manju brigu o djeci (Bumpuss i sur., 1999, prema Čudini-Obradović i Obradoviću, 2001) i manje su emocionalno dostupni (Repetti i Wood, 1997, prema Čudini-Obradović i

Obradoviću, 2001). Ako roditelji osjećaju strah od gubitka posla, javlja se i strah od gubitka resursa potrebnih za temeljnu egzistenciju, što se može odraziti i na gubitak energije, pa su takvi roditelji češće nametljivi, zlovoljni ili previše uključeni u odgoj djece (Rafferty i Griffin, 2010).

Roditeljski stres i osjećaj nekompetentnosti pridonosi osjećaju nesigurnosti u roditeljskoj ulozi. Zbog toga takvi roditelji postaju lakša meta za komercijalizirane preporuke ili različite tečajeve i proizvode koji se preporučaju roditeljima u savladavanju tog stresa. U želji da proizvodi ili tečajevi budu ekonomski isplativi, ponudit će se roditeljima učenje različitih vještina, a u isto vrijeme to će negativno utjecati na roditeljsko samopouzdanje i poticati sumnju u vlastite roditeljske sposobnosti (Howlett i sur., 2011).

U učinkovitom savladavanju roditeljskog stresa, najvažnijim čimbenikom prepoznaje se kvaliteta odnosa između članova obitelji i održavanje ravnoteže između različitih životnih uloga (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). Osjećaj ravnoteže između različitih uloga pruža roditeljima osjećaj egzistencijalne sigurnosti i ispunjenosti. Ako uz to roditelji razvijaju vlastitu roditeljsku kompetenciju, znat će odabrati prioritete, balansirati energiju kojom se koriste za obavljanje određene uloge i konstruktivno se koristiti vremenom kako bi zadržali materijalne uvjete (posao, novac, kućanstvo) te osobne resurse (kompetenciju) (Barnett i Marshall, 1991; Barnett i Hyde, 2001; Gorgievski i Hobfoll, 2008; Grandey i Cropanzano, 1999; Tsai, 2008). Roditelji lakše podnose stres i kada osjećaju potporu svog partnera i imaju kvalitetnu komunikaciju unutar obitelji. Kvalitetna komunikacija pomaže u stvaranju bliskosti, a djeci daje model ponašanja i način na koji treba rješavati probleme (Jurčević Lozančić, 2011).

Na kraju, moguće je zaključiti kako je roditeljske kompetencije važno osvješćivati i razvijati, jer one ne samo da pomažu roditeljima u postavljanju odgojnih ciljeva i traženju optimalnih putova njihova ostvarenja već pomažu roditeljima u nošenju sa svakodnevnim problemima. Pri tome, čini se važnim istaknuti da kompetentnim djelovanjem roditelji poglavito mijenjaju i unaprjeđuju svoja ponašanja, ali i svojoj djeci pružaju pozitivan model kompetentnog ponašanja. Pedagoški kompetentni roditelji, čije se kompetencije temelje na znanju o djetetovu razvoju i poticajnom okruženju, osjećat će veću sigurnost u svom roditeljskom djelovanju, te će znati kreirati i voditi primjereni pedagoški proces (Ramaekers i Suissa, 2012).

4.4. Roditeljski odgojni stilovi i disciplina

Roditeljski odgojni postupci utemeljeni su na vrijednostima, uvjerenjima i očekivanjima koja roditelji imaju u svezi s vlastitom djecom. Ona su, dakako, određena i općedruštvenim uvjerenjima o poželjnim djetetovim ponašanjima. Razlog tomu je razumljiv, s obzirom na činjenicu da obitelj egzistira u određenom društvenom kontekstu te da postoji povratna veza u internalizaciji i prijenosu vrijednosti (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001).

Također, društvena uvjerenja o poželjnim ponašanjima djece determiniraju očekivanja od roditeljskih ponašanja, njihove uključenosti u djetetov život i odgoj te odgojnoga stila (Baumrind, 1991; Darling i Steinberg, 1993; Li i sur., 2010; Littlewood, 2009). Razvidno je da u (najčešće totalitarnim društvima), u kojima se od roditelja očekuje primjena stroge discipline u djetetovu odgoju, roditelji će biti skloniji autoritarnom pristupu, dok se u demokratskim društvima od roditelja očekuje primjena autoritativnog stila roditeljstva (Baumrind, 1991; Li i sur., 2010; Littlewood, 2009). Osim prijenosa vrijednosti s društva na roditelje, značajnim se pokazuje i učenje ponašanja od vlastitih roditelja (međugeneracijski transfer), pa pojedinci koji su imali autoritarne roditelje, češće će postavljati previsoka očekivanja od djece te pokazivati veću nesigurnost u vlastitom roditeljstvu. Pojedinci koji su imali autoritativne roditelje, sebe će procjenjivati kao prilagodljive roditelje i bit će zadovoljniji vlastitim roditeljstvom (Snell i sur., 2005).

Iako je roditeljski stil moguće opisati i kao roditeljsku uključenost u odgoj djece, on ipak predstavlja nešto složeniji model objašnjenja te uključenosti (Areepattamannil, 2010; Darling i Steinberg, 1993). Kada se govori o uključenosti roditelja u odgoj djece, najčešće se misli na različite razine te uključenosti, pa ako se govori samo o aspektu učenja ponašanja djeteta iz perspektive socijalnog, bihevioralnog učenja ili socijalizacije djeteta (Baumrind, 1983, Maccoby i Martin, 1983, prema Darling i Steinberg, 1993), govori se samo o jednoj razini roditeljskih ponašanja. Darling i Steinberg (1993) objašnjenju roditeljskih stilova pristupaju na integrativan način, pa u objašnjenju roditeljskog ponašanja i djelovanja ističu važnost stavova koje roditelji imaju i izražavaju prema djeci. Stavovi koje roditelj ima prema djetetu, mogu značajno odrediti način na koji će se roditelj djetetu obraćati i ponašati se prema njemu stvarajući pri tome određeno emocionalno ozračje. Roditeljski stil stoga prepoznaje se u postupcima kojima roditelj dizajnira određeni kontekst (ili odnos roditelj-dijete), a koji determinira put od roditeljskog djelovanja prema razvojnim ishodima djece.

Moguće je reći kako roditeljski stil obuhvaća manifestna roditeljska ponašanja usmjerena k nekom cilju, kojima „boju“ i značenje daju roditeljev ton glasa, gesta, način izražavanja emocija, rječnik i sl. (Darling i Steinberg, 1993).

Roditeljski stilovi određeni su dvjema važnim dimenzijama, i to: skrbnost i zahtjevnost (Baumrind, 1991), koji se još opisuju i kao roditeljska toplina i roditeljski nadzor (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Skrbnost, kao dimenzija roditeljskog stila, određena je roditeljskim ponašanjima poput podupiranja djetetove autonomije, strpljivosti na djetetove zahtjeve, davanja potpore djetetu te osjećaja usklađenosti s njim. Ova dimenzija uključuje roditeljsko pokazivanje topline, pripadanja i otvorene komunikacije s djetetom (Baumrind, 1991). Nasuprot ovoj, dimenzija zahtjevnosti određena je stupnjem u kojem roditelj postavlja zahtjeve pred djecu, a pogotovo zahtjev za socijalno prihvatljivim djetetovim ponašanjem. Ova dimenzija uključuje učestalost sukobljavanja s djetetom, kontroliranje njegova ponašanja te nadgledanje postavljenih granica (Baumrind, 1991; Baumrind, 1996, Maccoby i Martin, 1983, prema Baumrind, 2005, str. 62).

Čudina-Obradović i Obradović (2006) navode kako se u razmatranju roditeljskih postupaka najčešće pojavljuju kombinacije ovih dviju dimenzija i to:

a) kontrola/popustljivost te hladnoća/toplina

b) prihvaćanje/odbijanje, psihološka kontrola/psihološka autonomija (Schaefer, 1965, prema Čudina-Obradović i Obradoviću, 2006) ili

a) toplina/neprijateljstvo i ograničavanje/permisivnost

b) anksioznost, uključenost/distancija ili zahtjevi, kažnjavanje, ljubav (Becker, 1964 Siegelman, 1965, prema Čudina-Obradović i Obradoviću, 2006).

S obzirom na predložene dimenzije i intenzitet u kojem se pokazuju, Baumrind (1991; 2005) dijeli roditeljske stilove dijeli:

a) na autoritativan, koji određuje visoka zahtjevnost i visoko odgovaranje na djetetova ponašanja

b) na autoritaran, koji određuje visoka zahtjevnost i malo pokazivanja emocija prema djetetu

c) na permisivni, koji određuju nisko postavljeni zahtjevi prema djetetu, ali visoko pokazivanje emocija i odgovaranja na djetetove potrebe (Baumrind, 1967, prema Baumrind, 1991; 2005, str. 62) te

d) na odbijajući/zanemarujući, koji određuju mali zahtjevi prema djetetu i emocionalna hladnoća ili odbijanje djeteta (Baumrind, 1991, str. 62).

Moguće je reći kako je odgojni roditeljski stil u izravnoj svezi s razinom roditeljske kompetencije. Kompetentan roditelj postavlja jasne granice ponašanja u skladu s razvojnim potrebama i djetetovom prirodom te pritom kreira pogodno okruženje i ozračje za njegov odgoj. Takvo roditeljsko ponašanje moguće je povezati sa zdravim i prilagodljivim ponašanjem roditelja (Flett i sur., 1996, Flett i sur., 1989, prema Snell i sur., 2005), ali i s autoritativnim roditeljskim stilom.

Autoritativni roditeljski stil smatra se optimalnim, jer autoritativni roditelji jasno postavljaju granice djetetova ponašanja, a istodobno pokazuju otvorenost i emocionalnu toplinu. Tako pristupajući djetetu, roditelji stvaraju ozračje sigurnosti i predvidivosti u kojem se jasno znaju granice ponašanja, ali i osjeća snažna pripadnost i razumijevanje za potrebe djece i odraslih. Autoritativni roditelji češće razgovaraju s djetetom, postavljaju pitanja, daju objašnjenja svojih ponašanja, oslušuju dijete i njegove potrebe te nastoje pravodobno na njih odgovoriti. Roditelji pri tom koriste pozitivne metode discipliniranja djeteta, a u postavljanju zahtjeva asertivni su i dosljedni. Isto tako, od djece postavljaju očekivanja da i ona budu asertivna, te socijalno osjetljiva i otvorena za suradnju (Baumrind, 1991; Baumrind, 2005). Djeca ovakvih roditelja uglavnom pokazuju i više razine socio-emocionalnih kompetencija, samopouzdanja i akademskih postignuća (Supple i sur., 2004, prema Li i sur., 2010). Takva djetetova ponašanja moguće je objasniti roditeljskim poticanjem i ohrabivanjem djeteta, ali i nadgledanjem djetetova ponašanja i razvoja (Jeynes, 2010, prema Areepattamannil, 2010), što djetetu stvara osjećaj da ga roditelj prati u njegovu razvoju i da će dobiti potporu od svojih roditelja ako na tom putu naiđe na prepreku.

Autoritarni roditeljski stil primjenjuju oni roditelji koji su previše zahtjevni prema djeci, a istodobno im pokazuju premalo emocija. Autoritarni roditelji postavljaju jasne granice i permanentno kontroliraju ponašanje svog djeteta pri čemu rijetko objašnjavaju razloge postavljenih granica, a posebice su usmjereni na poslušnost i pokornost djeteta odraslima (Baumrind, 1991). Autoritarni roditelji stoga ostvaruju lošiju interakciju s djetetom i manje su aktivno uključeni u odgoj svoje djece (Belsky i sur., 1996b, Bolger i sur., 1989, Deater-Deckard i Scarr, 1996, McBird i Mills, 1994, prema Crnic i sur., 2005).

Permisivni roditelji pokazuju više emocije prema djeci i često odgovaraju na njegove zahtjeve i potrebe, ali od djece ne zahtijevaju zrelost u ponašanju i regulaciju njihova ponašanja te će učiniti sve kako bi izbjegli bilo kakve sukobe s djetetom (Baumrind, 1991). Odbijajući/zanemarujući roditeljski stil imaju oni roditelji koji pokazuju da su nezainteresirani za dijete. Takvi roditelji ne prepoznaju niti odgovaraju na djetetove potrebe, ne pružaju djeci

dovoljno kontrole i nadgledanja, stoga i ne ulažu značajne napore u djetetov razvoj (Baumrind, 1991).

Baharudinu i sur. (2010) ističu kako se primjerena roditeljska uključenost i nadgledanje procesa napredovanja djece pokazuju važnim čimbenikom u njihovu razvoj. Takva roditeljska ponašanja uključuju pokazivanje više potpore i razumijevanja za dijete, učestalo odlaženje na roditeljske sastanke i sudjelovanje u školskim aktivnostima, ali i veći interes za vlastito roditeljstvo (Baharudin i sur., 2010). Nasuprot tome, roditelji koji pokazuju previše kontrole nad djetetom, a ne pokazuju dovoljno interesa za njegove potrebe, poručuju mu kako nemaju dovoljno povjerenja u njega, pa dijete neće razviti ni samopouzdanje u sebe niti u vlastite sposobnosti. Ako dijete nema razvijenu pozitivnu sliku o sebi i nema povjerenje u vlastite sposobnosti, manje će se truditi postići bolja postignuća nego djeca koja imaju pozitivne stavove o samima sebi i vlastitim mogućnostima (Areepattamannil, 2010; Gibson Warash i Markstrom, 2001). Kada roditelj pokazuje negativne stavove prema djetetu ili ga prezaštićuje, dijete će osjećati veći strah i frustraciju (Oldehinkel i sur., 2004). Djeca s visokom razinom frustracije mogu osjećati nedostatak autonomije, što će se negativno odraziti na ostvarenje njihovih ciljeva, zbog čega mogu reagirati burno na svaku prepreku s kojom se suoče ili postati depresivnija, osjećati manje opće zadovoljstvo i uspostavljati lošije i rjeđe odnose s drugom djecom (Oldehinkel, 2006).

Djetetov osjećaj frustracije može se odraziti i na ponašanja roditelja. Roditelji koji doživljavaju da je njihovo dijete zahtjevnije, mogu više kontrolirati dijete. Kada roditelj doživljava da mora više kontrolirati dijete, ulaže više vremena i energije u kontrolirajuća ponašanja nego u vođenje i usmjeravanje (odgoj) te se najčešće osjeća da nije dovoljno učinkovit u svojoj ulozi. Ako roditelj osjeća da ima manju razinu kontrole nad djetetom, to se može odraziti i na osjećaj manje kontrole nad svojim roditeljstvom (Schaffer, 2000), što se može onda odraziti i na osjećaj nezadovoljstva i frustriranosti samog roditelja.

Kontrola i disciplina koju roditelj primjenjuje ovisi o vrijednostima i normama koje roditeljima pomažu u stvaranju očekivanja od djetetova razvoja, pri čemu se roditelji koriste onim metodama za koje vjeruju da će im pomoći u usmjeravanju djetetova razvoja u željenom smjeru (Littlewood, 2009). U kontroli djeteta, roditelji su često vođeni vizijom prihvatljivog djetetova ponašanja. Koliko će roditelji doživljavati da imaju kontrolu nad ponašanjem svoga djeteta, ovisit će o tome koliko često doživljavaju sukobe s djetetom i koliko je dijete suradnički raspoloženo, ali isto tako ovisit će i o tome koliko roditelji inzistiraju da se dijete pokorava postavljenim normama ponašanja (Ehrensaft, 2007).

Stoga je moguće s pravom reći kako je dimenzija kontrole nad djetetom ili discipliniranja djeteta izazov za svakog roditelja, a posebice u novije vrijeme kada je značajno promijenjeno shvaćanje roditeljskog odgojnog djelovanja pod utjecajem razumijevanja, prihvaćanja i poštivanja djetetovih prava te suvremenih spoznaja o poželjnom roditeljstvu. Dimenzija kontrole ili discipline odnosi se na ona ponašanja koja roditelj poduzima kako bi potaknuo dijete na učenje poželjnih ponašanja. Ona obuhvaća roditeljska ponašanja poput postavljanja jasnih pravila ponašanja, kontinuiranog provjeravanja postavljenih granica, objašnjavanja razloga za granice ponašanja, pokazivanje pozitivnih reakcija kada se dijete drži postavljenih pravila ili u suprotnom, primjeni primjerenih oblika kažnjavanja. Provođenje discipline može biti induktivno ili deduktivno, odnosno preventivno ili korektivno (Delale i Pećnik, 2010; Fauchier i Straus, 2007). Primjena induktivnog pristupa u kontroli djetetova ponašanja odnosi se na objašnjavanje razloga zbog kojih se postavljaju granice ponašanja, pa se može smatrati i preventivnom mjerom, dok se deduktivni pristup odnosi na provođenje kazne kada dijete već pokazuje neprihvatljiva ponašanja, pa se ona može smatrati još i korektivnom mjerom (Delale i Pećnik, 2010; Pećnik i sur., 2011).

Provođenje discipline pokazuje se jednom od najizazovnijih roditeljskih vještina ne samo zbog toga što roditelji neprimjerenim disciplinskim postupcima mogu znatno narušiti odnos s djetetom već djetetu pružaju i primjer neprihvatljivog ponašanja. Ako discipliniranje djeteta nije u skladu s prihvatljivim metodama ili se ono izbjegava, moguće je očekivati da će djeca pokazivati neprimjerena ponašanja (Wilson, 1983, prema Moore Plionis, 1990) ili pak, internalizirati probleme u ponašanju (Laskey i Cartwright-Hatton, 2009). Ovisno o roditeljskim ponašanjima djeca će naučiti iskazivati svoju ljutnju i regulirati frustracije. Kada roditelj na djetetovo negodovanje i nezadovoljstvo odgovara agresivnim ispadima i fizičkim kažnjavanjem, dijete će naučiti da su takva ponašanja prihvatljiva (Moore Plionis, 1990). Što roditelji ranije počnu pokazivati negativne oblike discipliniranja djeteta, to će djeca početi ranije usvajati neprilagođene oblike ponašanja, pa je vrlo vjerojatno kako će takva ponašanja i dugoročno biti na djetetovu štetu (McEachern i sur., 2012).

S druge strane, izbjegavanje postavljanja granica može također imati posljedica na ponašanje djece. Postavljanje jasnih granica i njihovo provjeravanje, od roditelja zahtijeva veći trud, ali upravo takvo roditeljsko ponašanje daje djeci model za oblikovanje ponašanja te ako ono izostane, može se odraziti na razvoj neprimjerenog ponašanja djece. Autor Shaw (2009) u svojoj knjizi „Epidemija popustljivog odgoja“ ističe kako se pojavio trend među suvremenim roditeljima da sve manje postavljaju zahtjeva prema svojoj djeci, te da roditelji u

sve većem broju pokazuju sve manju kontrolu nad djetetom i vlastitim roditeljstvom. Roditelji su sve skloniji previše štiti dijete, pokazivati manje kontrole nad djetetom, biti popustljivi, iako djeca u takvom okruženju nemaju ni priliku razvijati potrebne kompetencije niti imaju model kako se postaviti u rješavanju problema i naučiti granice ponašanja (Maslin, 2009).

Postavljanje jasnih granica za razvoj djetetove osobnosti jako je važno. Postavljanjem granica dijete uči norme ponašanja, ali uči i što znači postavljati jasne granice prema drugima. Kada dijete nema priliku učiti o granicama ponašanja, moguće je da će razviti i narcističke oblike ponašanja. Narcizam kao oblik ponašanja može se odrediti kao „pervazivni obrazac grandioznosti“ koje karakterizira arogantno, oholo ili superiorno ponašanje koje je popraćeno nedostatkom suosjećanja ili brige za druge (APA, 1994, prema Horton i sur., 2006, str. 346). Ovaj oblik ponašanja također je i u uskoj vezi i s doživljajem niske razine depresije, anksioznosti ili osamljenosti, pri čemu osoba pokazuje visoku razinu osobnog zadovoljstva (Sedikides i sur., 2004, prema Horton i sur., 2006). Gledajući na prvi pogled, takav opis stanja pojedinca moglo bi upućivati i na to da osoba ima visoku razinu samopouzdanja, no razlika između njih ipak, postoji. Razlika između zdravog i nezdravog narcizma je u činjenici je li dijete razvilo zdravo samopoštovanje i jasnu svijest o važnosti drugih osoba u njegovu životu, ili pak, smatra da su drugi pojedinci u njegovu okruženju prisutni kako bi ispunjavali njegove potrebe i želje (Horton i sur., 2006).

U objašnjenju razvoja narcizma Kohut (1977, prema Horton i sur., 2006; Trumpeter i sur., 2008) navodi kako se zdrava slika o sebi razvija odgovaranjem na djetetove potrebe pri čemu roditelj u interakciji s djetetom potiče razvoj djetetova samopoimanja. Osim toga, roditelj svojim ponašanjem predstavlja i postavlja standarde u ponašanju koje i djeca usvajaju u interakciji. Ako dijete prilikom iskazivanja frustracije ne dobije povratnu informaciju od svoga roditelja te ne uči kako iskazati i regulirati svoju frustraciju, postoji mogućnost da će dijete razviti i oblike nezdravog samopoimanja, odnosno narcizma (Kohut, 1977, prema Horton i sur., 2006; Trumpeter i sur., 2008).

S druge strane, ako roditelj pravodobno odgovara na djetetove frustracije i pomaže mu preporoditi „krize“ te pri tome moderira djetetov osjećaj frustracije, dijete će naučiti na prihvatljiv način umanjiti osjećaj frustracije. Kada je roditelj popustljiv prema djetetu, dijete neće doživjeti osjećaj frustracije, već će razviti nerealnu ili superiornu sliku o sebi. Također, i neprimjerena strogoća i kontroliranje djeteta nije primjereno za razvoj djetetove pozitivne slike o sebi, jer ona usporava razvoj djetetova osjećaja neovisnosti i samopoimanja (Horton i sur., 2006; Trumpeter i sur., 2008).

Stoga, moglo bi se reći kako razvoj negativnih oblika ponašanja, pa tako i narcizma, razvijaju ona djeca čiji se roditelji često koriste neprimjerenom disciplinom i kontrolom nad djetetom, poput nametanja osjećaja krivnje, uskraćivanje emocionalne topline, ali i pretjeranog pokazivanja ljubavi bez postavljanja zdravih granica i kontrole (Horton i sur., 2006).

Stjecanje i razvoj djetetove autonomije i neovisnosti težak je put za svakog roditelja, ali je jedini način na koji dijete uči zdravo doživljavati sebe i poštovati druge oko sebe. Socolar i sur. (2004) navode kako je Američka akademija pedijatarata preporučila sljedeće elemente koji mogu pomoći roditeljima u provođenju optimalnih disciplinskih mjera:

- stvoriti okruženje poticajno za učenje koje se ostvaruje u pozitivnom ozračju i podupirućim odnosima između roditelja i djece
- razvijanje strategija koje potiču djetetova proaktivna ponašanja te
- razvijanje strategija za smanjenje neželjenih ponašanja u djece, a koja suvremenim roditeljima predstavlja i najveći izvor nedoumica u izboru ponašanja (Socolar i sur., 2004, str. 167).

Kako bi ostvarili kvalitetne obiteljske odnose i toplo obiteljsko ozračje, roditelji često smatraju kako su tople i mirne obiteljske situacije bez sukoba idealne. Djetetovi ispadi bijesa ili negodovanja, u takvom okruženju mogu narušiti obiteljski sklad i postati izazov za roditelje koji imaju pomalo idealiziranu sliku obitelji. Takvu sliku obitelji i potrebu za savršenim skladom, moguće je objasniti i opterećenjem roditelja radnom ulogom. Što roditelji više vremena provode na poslu, imaju manje osobnih resursa (energije i vremena) za aktivnu uključenost u odgoj vlastita djeteta. Osim toga, zaposleniji roditelji manje vremena provode s djetetom, manje upoznaju njegove karakteristike ili imaju veća očekivanja da odgoj i učenje regulacije djetetova ponašanja preuzimaju odgojitelji ili dadilje (Moore Plionis, 1990). Zaposleni roditelji zbog grižnje savjesti češće kompenziraju svoje izbivanje iz doma popustljivim pristupom djetetu te izbjegavaju situacije koje dovode do pokazivanja bijesa, frustracije ili sukobljavanja s djetetom (Juul, 2004). No, pitanje je pružaju li takve (umjetno stvorene) okolnosti dovoljno prostora za razvoj zdravog djetetova samopoimanja, ako se pokazalo da su upravo povremeni i kontrolirani sukobi između roditelja i djece potrebni kako bi dijete naučilo prihvatiti problem i pronaći prihvatljivo rješenje.

U traženju idealnih uvjeta za obitelj i svoju djecu roditelji mogu otići u drugu krajnost i ne pokazivati dovoljno kontrole nad djetetom. Stoga i autorica Maslin (2009) predlaže da bi današnji roditelji trebali odustati od traženja savršenih uvjeta, jer sve što djeci treba je

prikladna okolina, a ne savršene okolnosti niti savršeni roditelji. U pristupu djeci potrebno je prije svega uvažavati djetetovu osobnost, poštovati njegovu razvojnu dob i promjene koje dolaze sa svakom novom razvojnom fazom, usklađivati nadzor nad djetetom u skladu s njegovom dobi, okolnostima i potrebama, jer jedino tako ono može naučiti biti samostalno i autonomno. Tek kada roditelji odustanu od pretjerane zaštite svog djeteta, ono će početi razvijati i vještine potrebne za život (Maslin, 2009). Uz to je potrebno postavljati i jasna očekivanja i granice ponašanja, jer dosljedno roditeljsko djelovanje u toplom emocionalnom okruženju poticat će i pozitivne razvojne ishode u djece (Darling i Steinberg, 1993).

4.5. Pozitivno roditeljstvo – promišljajuće roditeljstvo

Suvremena praksa pokazuje da su danas roditelji sve učestalije aktivno uključeni u poticanje djetetova razvoja od njegove najranije dobi. Takvoj promjeni u sudjelovanju roditelja u odgoju vlastite djece pridonijeli su različiti čimbenici poput istraživanja ranog razvoja te prihvaćanja i življenja prava djeteta. Većom željom roditelja da budu informirani o novim trendovima u odgoju djece, razvila se i veća potreba za razvojem roditeljskih vještina (Dillen, 2008; Gopnik i sur., 2003; Protzko i sur., 2013; Ramaekers i Suissa, 2012). Nova roditeljska znanja i vještine potrebne su roditeljima kako bi mogli biti zastupnici svoje djece i njihovih interesa te kako bi mogli preuzeti odgovornost za osobni angažman u vođenju djeteta tijekom njegova razvojnog procesa.

Stoga Holden (2010) opisuje današnje roditelje kao osobe koje vode dijete u njegovu odgoju tako:

- da određuju smjer djetetova razvoja
- da osiguravaju provođenje smjera razvoja te
- da određuju brzinu djetetova razvoja (Holden, 2010, str. 95).

Ove tri zadaće u roditeljskom pristupu Holden (2010) objašnjava na sljedeći način: (1) roditelji nastoje odrediti smjer razvoja svog djeteta kreiranjem okruženja u kojem se dijete nalazi, a to okruženje obuhvaća niz aktivnosti koje roditelj odabire i u kojima aktivno sudjeluje. U određivanju smjera djetetova razvoja, značajnim se pokazuju roditeljska očekivanja, ciljevi i vrijednosti kojima se i sami roditelji vode u odgoju svoje djece, ali i karakteristike djetetove dobi. U određivanju smjera važan utjecaj ima i bliža društvena okolina, socioekonomske mogućnosti obitelji te naslijeđe; (2) roditelji mogu utjecati na dječje doživljaje i razumijevanje okoline s obzirom na značenje koje roditelji pridaju određenom

djetetovu iskustvu. Roditelji interpretiraju svakodnevne interakcije pri čemu im daju određeno značenje, a prema važnosti određenog iskustva nastojat će utjecati i na djetetovo ponašanje dajući mu pojašnjenja. Oni na taj način pomažu djetetu interpretirati konkretna iskustva i pozitivno usmjeriti dijete k željenom smjeru razvoja i potaknuti ga na osobnu aktivnost; te (3) roditelji mogu znatno ubrzati ili usporiti djetetov razvoj ovisno o tome postavljaju li mu izazove i veća očekivanja od njegove samostalnosti ili ga nepotrebno zaštićuju (Holden, 2010).

Kako bi roditelji uistinu postali voditelji, poglavito su im potrebna znanja o poticajnom okruženju, djetetovu razvoju i poticajnim aktivnostima za njegov razvoj kako bi razvili samopouzdanje i stekli kontrolu nad vlastitim roditeljstvom (Morawska i sur., 2008). Među roditeljskim vještinama koje se prepoznaju značajnima u procesu vođenja djetetova razvoja, vještine su potrebne za uspostavu kvalitetne interakcije, interpretiranje iskustva i postavljanja izazovnih situacija koje će biti primjerene djetetovoj dobi i mogućnostima (Bowers i sur., 2011; Hawk i Holden, 2006; Holden, 2010; Morawska i sur., 2008). Osim toga, roditeljima su potrebne i vještine predviđanja potreba i zahtjeva djeteta. Upravo vještina predviđanja djetetovih potreba i ponašanja može pomoći roditeljima poduzeti one korake kojima mogu osigurati pozitivan ishod i potaknuti dijete na poželjne aktivnosti ili ponašanja (Berk, 2002, Holden i West, 1989, prema Delale i Pećnik, 2010).

U donošenju odluke o sljedećim koracima i predviđanju potreba djece, roditeljima pomaže meta-razina roditeljske kompetencije artikulirati očekivanja od djeteta (Hawk i Holden, 2006). Pored osvješćivanja kratkoročnih i dugoročnih odgojnih ciljeva (Morrongiello i Kiriakou, 2004, prema Hawk i Holden, 2006), ona pomaže roditeljima i u vrednovanju vlastita ponašanja, djetetovih mogućnosti i kvalitete odgojnoga konteksta (Patterson i Stouthamer-Loeber, 1984, prema Hawk i Holden, 2006) te njihove učinkovitosti u rješavanju nastalih problema (Fonagy i sur., 1991, Heath, 2000, prema Hawk i Holden, 2006). Promišljanje o roditeljstvu te kritičko vrednovanje vlastitih postupaka, djetetova razvoja i okruženja, pokazala su se pozitivnim za razvoj roditeljskih kompetencija, stoga oni roditelji koji promišljaju i procjenjuju vlastito roditeljstvo, manje pokazuju neučinkovita roditeljska ponašanja (Hawk i Holden, 2006) te manje zlostavljaju i kruto kažnjavaju djecu (Delale i Pećnik, 2010).

Promišljanje vlastitog roditeljstva u uskoj je vezi s razvojem vještina njihova samoreguliranog ponašanja. Ono ne samo da može pomoći roditeljima u kompetentnom djelovanju već samoreguliranim pristupom roditelji pružaju i pozitivni model učenja

ponašanja vlastitoj djeci (Napolitano i sur., 2011). Učenje samoreguliranog ili samousmjerenog ponašanja djeca lakše usvajaju ako i njihovi roditelji visoko cijene vrijednost takvog ponašanja (Friedlemeier, 2006) te i sami tako pristupaju u svom roditeljskom djelovanju i rješavanju problema.

Vještine samoreguliranog ponašanja obuhvaćaju vještine potrebne za rješavanje problema poput vještina identificiranja problema, planiranja rješenja, poduzimanja potrebnog djelovanja i vrednovanja ishoda (Crick i Dodge, 1994, prema Hawk i Holdenu, 2006). Razvoj takvih vještina obuhvaća ponašanja: (1) selekcije ili odabira postavljenih ciljeva ili njihove hijerarhije, kao i traženje njihovih alternativa; (2) optimizacije koja pridonosi organizaciji vanjskih čimbenika potrebnih za ostvarenje postavljenih ciljeva; te (3) kompenzacije koja može pomoći u ostvarivanju ciljeva ako se dogode neplanirane situacije (Baltes, 1997; Freund i Baltes, 2002). Razvoj vještina potrebnih za uspješno i organizirano rješavanje problema može se poticati i sudjelovanjem roditelja u različitim programima usmjerenim k učenju modela pozitivnog razvoja (Bowers i sur., 2011). U takvim programima roditelji imaju mogućnosti induktivnim putem istražiti i upoznati obrasce ponašanja koji im mogu pomoći u razvoju (životno) potrebnih vještina nužnih za postavljanje ciljeva i poduzimanje akcija (Bowers i sur., 2011) te stvaranje nedvosmislenog ozračja unutar kojega i djeca i roditelji mogu jednostavno procijeniti trenutačno stanje i donositi zajedničku odluku o sljedećem smjeru razvoja (Phelps i sur., 2009). Stvaranje organiziranog i predvidljivoga obiteljskog ozračja, emocionalno toplih i pozitivnih odnosa između roditelja i djece te pozitivan pristup u kontroli i discipliniranju djeteta, kao i uključenost roditelja u učenje i razvoj djece, pokazali su se povezani s nizom pozitivnih razvojnih ishoda u djece (Baumrind, 1991; Benson i sur., 2006; Brody i Ge, 2001).

U skladu s viđenjem roditelja kao onih koji vode djetetov razvoj, koji razvijaju vještine samousmjeravanja vlastitoga roditeljskog ponašanja i djelovanja te koji ostvaruju tople i privržene odnose sa svojom djecom i pri tome se koriste pozitivnim pristupima u kontroli djetetova ponašanja, vezuju se uz percepciju pozitivnih roditelja (Maleš i Kušević, 2011). To su oni roditelji koji odgojne postupke usmjeravaju poglavito k razvoju pozitivnih odnosa s djetetom. Takvi roditelji pri tome se ne koriste prisilnim metodama niti drugim postupcima kojima bi mogli povrijediti djetetovo dostojanstvo (Positive parentig, 2009, prema Maleš i Kušević, 2011).

U pozitivnom pristupu djetetu roditelji se koriste i konstruktivnom disciplinom (Janson, 2008, prema Maleš i Kušević, 2011). Takva disciplina temelji se na poštovanju

djetetova dostojanstva i korištenju nenasilnih odgojnih metoda. U takvom pristupu roditelji mogu ostvariti kvalitetan odnos s djetetom, poticati poželjna ponašanja i preventivno djelovati na javljanje problema, ali i svojim primjerom učiti djecu kako konstruktivno pristupiti rješavanju problema (Maleš i Kušević, 2011). Stvarajući kvalitetan odnos s djetetom roditelji ostvaruju povezujuće odnose s njim, stoga ih se još naziva i povezujućim roditeljima. Povezujući roditelji pokazuju visoku razinu skrbi i zaštite prema djetetu, uz ostvarivanje mnogo bliskosti i dodira, odgovaraju na djetetove potrebe te tako kod djece potiču razvoj sigurnosti i pripadanja (Sears i Sears, 2008, prema Maleš i Kušević, 2011). Vrlo je vjerojatno kako će rezultat upravo ovakvog pristupa biti čvrsta povezanost između roditelja i djeteta, a razvoj takvih odnosa omogućit će djetetu učenje o kvaliteti odnosa, što mu može pomoći i u stvaranju ispunjujućih odnosa s drugim ljudima.

Slijedom svega navedenoga može se zaključiti da pozitivan i asertivan pristup u roditeljstvu, najprimjerenije opisuje djelovanje suvremenih roditelja te da se takav pristup značajno razlikuje od tradicionalnog shvaćanja roditelja i njihove uloge. Najznačajnija promjena vidljiva je u težnjama roditelja, ne samo da stječu znanja o djetetovu razvoju nego da mijenjaju vlastita ponašanja usklađujući ih s novostečenim znanjima te da razvijaju potrebne roditeljske kompetencije.

4.5.1. Učenje o roditeljstvu i za roditeljstvo

Suvremeni roditelji pokazuju veću potrebu za učenjem o roditeljstvu jer imaju i veće spoznaje o složenosti odgojnog procesa te onoga što se od njihove uloge očekuje (Rinaldi, 2006). Obrazovanje za roditeljstvo od koristi je roditeljima na više razina, jer razumijevanjem vlastitih očekivanja od djeteta i njihova ponašanja roditelji mogu ostvariti i bolju interakciju i odnos s vlastitim djetetom (Ehrensaft i sur., 2007).

Za učenje o roditeljstvu, roditeljima su važna mjesta na kojima mogu susretati druge roditelje i izmjenjivati iskustva, a na kojima se moraju osjećati sigurno i prihvaćeno te imati povjerenje da će upravo na takvim mjestima moći naučiti o roditeljstvu mnogo više nego pukim prijenosom znanja od prethodnih generacija, ili učenjem od vlastitih roditelja (Ramaekers i Suissa, 2012). U tome im mogu pomoći primjerena profesionalna savjetovanja, seminari i suradnja s odgojno-obrazovnim ustanovama (Ramaekers i Suissa, 2012).

Roditelji najčešće pokazuju interes i želju za učenjem o poticanju djetetova učenja, primjerenom disciplini (Walsh, 2002, Young i sur., 1998, prema Radey i Randolph, 2009) i

procesu djetetova razvoja (Koepke i Williams, 1989, Schultz i Vaughn, 1999, prema Radey i Randolph, 2009). U traženju odgovora na ta pitanja roditelji će odgovore očekivati od profesionalaca, ali i od osoba iz njihova okruženja u koje imaju povjerenja, pa se tako pokazalo da između 60 % i 85 % roditelja odgovore traži i dobiva od svojih prijatelja i poznanika (Koepke i sur., 1995, prema Radey i Randolph, 2009). Roditelji u traženju odgovora na pitanja o roditeljstvu koriste se knjigama i časopisima (94 %), pitaju članove obitelji (80 %), prosvjetne djelatnike (70 %), prijatelje (68 %), gledaju tematske televizijske programe (60 %) i pretražuju internet (76 %). Međutim, nešto manje odlaze na seminare o roditeljstvu (29 %), slušaju radijske programe za roditelje (32 %) te odgovore traže u novinama ili časopisima za roditelje (42 %). Iako i kombinacija više izvora nije isključena, samo 5,6 % roditelja izjasnilo se da se koriste svim navedenim izvorima u traženju informacija i odgovora o roditeljstvu (Radey i Randolph, 2009).

Kako izvješćuju Abdal-Haqq (2002) i Marshall i Rossett (1997) u traženju odgovora na probleme u odgoju djece kod suvremenih roditelja, posebno mjesto zauzima internet. Razni sadržaji i odgovori na pitanja koja roditelji najčešće traže, mogu se naći na internetu odnosno na forumima ili službenim *web*-stranicama raznih udruga i odgojno-obrazovnih ustanova, pri čemu se velika važnost pridaje službenim *web*-stranicama odgojno-obrazovnih ustanova. Od 2009. godine potporu u izrađivanju službenih mrežnih stranica odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj pruža resorno ministarstvo te Hrvatska akademska istraživačka mreža (CARNet). Na njima se najčešće mogu naći prijedlozi literature, razni savjeti i obavijesti za roditelje (Mandarić i sur., 2011). Iako roditelji sve više traže odgovore internetom, moguće je reći kako se odgojno-obrazovne ustanove nedostatno koriste njegovim potencijalom kako bi informirali roditelje o pitanjima roditeljstva (Mandarić i sur., 2011).

Radey i Randolph (2009) izvješćuju kako istraživanja pokazuju da su i demografska obilježja roditelja u uskoj vezi s korištenjem različitih izvora za traženje odgovora. Tako mlađi roditelji, kao i oni koji nemaju završenu srednju školu, češće pitaju svoje roditelje za savjet (Fuligni i Brooks-Gunn, 2002, prema Radey i Randolph, 2009), dok stariji roditelji odgovore češće traže od učitelja, slušaju radioemisije ili odgovore traže u novinama (Radey i Randolph, 2009). S obzirom na spol roditelja, majke koriste više izvora, češće se obraćaju članovima obitelji, prijateljima ili pohađaju seminare za roditelje nego što to rade očevi (Shwalb i sur., 1995, prema Radey i Randolph, 2009).

Istraživanja pokazuju (Atkinson i sur., 2007, Rothbaum i sur., 2008, prema Radey i Randolph, 2009) kako češće majke, mlađi roditelji, kao i roditelji s višim socioekonomskim

statusom i većim stupnjem obrazovanja, traže odgovore na roditeljska pitanja internetom. Roditelji s većim stupnjem socioekonomskog statusa imaju više mogućnosti i lakši pristup internetu, češće ga koriste i imaju veći doživljavaj njegove dobrobiti nego što to imaju oni roditelji s nižim stupnjem obrazovanja i nižim primanjima (Kind i sur., 2005, Martin i Robinson, 2007, Rothbaum i sur., 2008, prema Radey i Randolph, 2009).

U traženju odgovora i informacija o poželjnom roditeljstvu, a u želji da naprave najbolje za svoje dijete, roditelji su često nekritični i vrlo lako mogu pasti pod utjecaj okoline i korporativnih tvrtki koje nude proizvode namijenjene djetetovu napretku (Howlett i sur., 2011). Slično je i s dostupnom literaturom koja preporuča roditeljima kako utjecati na djetetov razvoj i to od njegove najranije dobi, iako takvi utjecaji nisu dokazani (Zimmerman i sur., 2007). Jedan od takvih primjera je i pohađanje gestovnog jezika za novorođenčad u nadi da će, ako ga nauče, roditelji moći ostvariti bolju komunikaciju sa svojim novorođenčetom, biti osjetljiviji na njegove potrebe, što će u konačnici rezultirati i manjim osjećajem stresa roditelja koji se javlja u tom razdoblju (Howlett i sur., 2011). Autori Howlett i sur. (2011) upozoravaju kako ne postoje čvrsti dokazi o učinkovitosti takve komunikacije s novorođenčetom niti longitudinalna istraživanja pokazuju da takva djeca kasnije pokazuju bolje razvojne rezultate.

Moguće je reći kako se ipak najsigurnijim i najprovjerenijim pristupom u razvijanju roditeljske kompetencije prepoznaju programi za roditelje. Takvi programi imaju za cilj sustavnim pristupom potaknuti razvoj pedagoških kompetencija roditelja. Sudjelovanjem u takvim programima roditelji imaju mogućnost razviti vještine potrebne za svakodnevno suočavanje s izazovima roditeljstva, kritičkog promišljanja i (samo)vrednovanja. Takvi programi u skladu su s pozitivnim roditeljstvom i učenjem konstruktivne i pozitivne discipline (Maleš i Kušević, 2011; Martin i Sanders, 2003; Rafferty i Griffin, 2010; Sanders, 2008).

Glavni cilj pozitivnog roditeljstva jeste razvoj sposobnosti potrebnih za uspješnu samoregulaciju roditeljskih ponašanja (Karol, 1993, prema Sanders, 2008), a uz učenje samoreguliranog ponašanja povezuje se program pozitivnog roditeljstva. Program pozitivnog roditeljstva razvio se u Australiji, a pokazao se učinkovitim za razvoj roditeljskih kompetencija i u različitim društvenim i kulturnim sredinama poput Njemačke, Novog Zelanda, Japana i Hong Konga (Sanders, 2008). Opći je cilj ovog programa naučiti roditelje da provode asertivnu disciplinu, da postavljaju realna očekivanja od sebe i svoje djece te da razvijaju vlastite roditeljske vještine koje će podupirati razvoj djetetove autonomije i individualnosti. Program pozitivnog roditeljstva pokazao se uspješnim u promjenama

roditeljskog ponašanja, ali primjena ovakvih programa značajno ovisi i o razini spremnosti roditelja da sudjeluju u takvim programima, kao i o društveno prihvatljivom uvjerenju o važnosti sudjelovanja u njima (Sanders, 2008). Potrebno je naglasiti kako je društvena potpora i mijenjanje društvenih uvjerenja o važnosti poticanja roditelja da sudjeluju u programima za roditelje sve značajnija, ako se roditeljstvo ne želi prepustiti isključivo individualnoj odgovornosti ili slučaju.

Pristup pozitivnog roditeljstva temelji se na Bandurinoj (1977, 1986, prema Sanders, 2008) teoriji socijalnog učenja, a provodi se na peterima razinama kojima roditelji razvijaju vlastite roditeljske potencijale i to: (1) potiču roditelje na razvoj interesa za potrebnim znanjima i kompetencijama te da prepoznaju i više se oslanjaju na vlastite mogućnosti; (2) potiču roditeljsku samoučinkovitost i samopouzdanje kako bi se roditelji mogli suočavati s preprekama i izazovima roditeljstva; (3) potiču razvoj roditeljskih vještina potrebnih za određivanje primjerenih ciljeva, donošenja odluka o načinima njihova ostvarenja, vrednovanju i donošenja odluka o tome što će sljedeće poduzeti; (4) ohrabruju roditelje da postanu aktivni sudionici u provođenju promjena na koje mogu djelovati; te (5) uče roditelje kako unaprijediti i primjenjivati razvijene vještine te da potiču razvoj istih vještina i u svoje djece (Sanders, 2008).

Neki od učinkovitih načina pružanja pomoći roditeljima u razvoju roditeljskih kompetencija pokazao se i program „Family Check-Up“ koji se provodio pri odgojno-obrazovnim ustanovama diljem Sjedinjenih Američkih Država. Program je bio razvijen s ciljem pružanja potpore i intervencije roditeljima kako bi mogli poboljšati odnos s djecom u adolescentskoj dobi (Dishion i Kavangh, 2003, Connel i sur., 2007, prema McEachern, 2012), ali jednako je primjenjiv i u radu s roditeljima koji imaju djecu mlađe dobi. To se čini važnim istaknuti, jer se pokazalo kako su interventni i preventivni programi učinkovitiji ako se s njima počne i prije polaska djeteta u školu (Dishion i Patterson, 1992, prema McEachern, 2011).

Program „Family Check-Up“ provodio se u nekoliko faza: (1) utvrdila su se očekivanja roditelja i trenutačna roditeljska praksa intervjuima i anketnim ispitivanjem; (2) roditeljima su se prikazali rezultati znanstvenih istraživanja i prezentirali relevantni znanstveni podatci o učinkovitom rješavanju problema; (3) osigurali su se individualne konzultacije sa stručnjacima iz područja roditeljstva; te (4) roditelje se potaklo da aktivno uče rješavati problem igranjem uloga. Ovakav sustavan pristup koji je započeo istraživanjem roditeljskih potreba, omogućio je voditeljima programa bolje upoznavanje s aktualnim

roditeljskim problemima. Istraživanje roditeljskih potreba i očekivanja omogućuje lakši pristup i dopiranje do roditelja, jer takvim pristupom mogu se obuhvatiti i obraditi teme koje su roditeljima od trenutnog interesa. Na taj način obrađuju se one teme za koje su roditelji intrinzično motivirani, pa će se roditelji lakše uključivati i odazivati na suradnju. Također, ovakav pristup, koji polazi od potreba roditelja, omogućava kreiranje programa usklađenog s interesima roditelja, što voditeljima zaduženima za provođenje programa omogućava usmjerenost na stvarne probleme i nalaženje adekvatnih rješenja za njih (McEachern, 2012).

Ovaj program razvio je ideju svakodnevnog roditeljskog kurikulumu iz kojeg su roditelji mogli pratiti i osvijestiti razvoj vlastitih proaktivnih strategija, a što im je olakšalo provođenje (samo)vrednovanja vlastitog odgojnog djelovanja i praćenje napretka. Osim učinka na same roditelje, provedba ovog programa unaprijedila je i suradnju između roditelja i škole, što se dugoročno odrazilo na dobrobit svih uključenih u odgoj i obrazovanje djece (McEachern i sur., 2012).

Programi koji za cilj imaju podizanje roditeljske kompetencije u okviru odgojno-obrazovnih ustanova još više naglašavaju važnost koju imaju pedagoški djelatnici u poticanju razvoja roditeljskih pedagoških kompetencija. Zbog pedagoških kompetencija koje stječu primarnom izobrazbom te razvijaju praksom, pedagoški djelatnici mogu pomoći roditeljima u primjeni pozitivnih ponašanja prema vlastitoj djeci.

Posebno važnim se čini istaknuti važnost pedagoških djelatnika u poticanju razvoja roditeljskih vještina kod roditelja koji teže pristupaju informacijama i nemaju priliku učiti o roditeljstvu posredstvom medija. Programi za roditelje koji se organiziraju u odgojno-obrazovnim ustanovama, mogu lakše doprijeti do onih roditelja koji žive u nepristupačnim mjestima ili koji se nalaze u težim životnim uvjetima (Radey i Randolph, 2009) ako njihova djeca pohađaju te ustanove. Takvi roditelji uglavnom pripadaju rizičnim skupinama ili se nalaze na marginama društva, kao što su primjerice roditelji slabih ekonomskih primanja ili pripadnici manjina koji imaju i jezične barijere i sl.

Neke od dobrobiti koje se prepoznaju u provođenju programa od odgojno-obrazovnih ustanova i stručnjaka u svezi s roditeljskim pedagoškim kompetencijama su:

- veće razumijevanje važnosti pripreme za rođenje djeteta, dobrog odgojnog djelovanja i dobrog obrazovanja
- veća osviještenost i prihvaćanje važnosti obrazovanja o obiteljskim pitanjima
- povećava se samoobrazovanje roditelja
- povećava se znanje o razvoju djece

- roditelji doživljavaju više uspjeha u odgoju djeteta
- razvijaju se funkcionalni odnosi s ostalim članovima uže i šire obitelji
- djeca roditelja koji se obrazuju programima za roditelje postižu bolje uspjehe u školi, a ostvaruje se i veća suradnja obitelji i škole te
- općenito se može zaključiti da programi za roditelje ostvaruju postavljene ciljeve (Bennett i Grimley, 2001, str. 125).

U literaturi se često na roditeljstvo gleda kao na doživljaj, ulogu, zadaće i odgovornost koju roditelj prihvaća sa svojom ulogom (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Dillen, 2008). Razumijevanje odgovornosti suvremenih roditelja pred njih stavlja jasno očekivanje i potrebu za razvijanjem vlastite pedagoške kompetencije, korištenja pozitivnog pristupa u odgoju djece, ostvarivanja povezanosti s djetetom i konstruktivnu disciplinu.

Suvremene je roditelje također moguće smatrati i aktivnim roditeljima, koji uz oslušivanje i odgovaranje na potrebe vlastitog djeteta pronalaze načine kako se prilagoditi specifičnim okolnostima u kojima se obitelj nalazi. Aktivni roditelji trude se biti odgojno pismeni (Willems, 2008, prema Ramaekers i Suissa, 2012) i preuzeti odgovornost za sukonstrukciju vlastitog roditeljstva u suradnji sa svojim djetetom, stoga i ne čudi da se suvremene roditelje može opisati i kao pedagoge (Popkewitz, 2003, prema Ramaekers i Suissa, 2012).

Koliko će se uistinu roditeljstvo moći kretati tim putem i je li uistinu realno moguće očekivati da će neki budući roditelji bez sustavnog obrazovanja o roditeljskim kompetencijama moći biti bolji roditelji nego što su to bili roditelji prije njih, ostaje nam tek za promatranje, a istraživačima za istraživanje.

5. RODITELJSTVO I RADNA ULOGA RODITELJA

5.1. Odnos obiteljske i radne uloge roditelja

Među važnim čimbenicima koji mogu utjecati na roditelje, pa onda i na njihovu roditeljsku ulogu, moguće je navesti osobne karakteristike roditelja, osobne karakteristike djece, ali i obilježja šire i neposredne okoline u kojoj obitelj egzistira (Belsky, 1984; 2008; Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). Posebno značajnima smatraju se socioekonomski uvjeti, pri čemu se ističu stupanj obrazovanja roditelja i njihovo zaposlenje kao dvije važne varijable koje mogu bitno odrediti roditeljev socioekonomski status. Vrsta posla koju roditelj obavlja i visina mjesečnih primanja mogu predstavljati važan resurs potreban za održavanje kvalitete života i stvaranje primjerenih uvjeta i okruženja u kojem obitelj egzistira. Stoga, roditeljeva radna uloga prepoznaje se kao važan čimbenik obiteljskog funkcioniranja (Sočo i Keresteš, 2011). Ako je odnos između radne i obiteljske uloge pozitivan, govori se o pozitivnom prelijevanju između uloga (Stevanovic i Rupert, 2009; Prottas i Hyland, 2011), a ako je konfliktan, govori se o sukobu uloga (Barnett, 1998; Tsai, 2008).

Radna uloga, stupanj obrazovanja i vrsta zanimanja mogu značajno odrediti osobnost roditelja i njihov stil života. S promjenama koje su uslijedile većim sudjelovanjem roditelja na tržištu rada i ulaganjem više energije i vremena u profesionalni razvoj, roditelji imaju manje energije i vremena za bavljenje obiteljskom ulogom. U pokušaju postizanja i održavanja ravnoteže između zahtjeva radne i obiteljske uloge, roditelji mogu osjećati nesklad između zadovoljavanja osnovnih egzistencijalnih potreba (ili vlastite potrebe za samoaktualizacijom) i potrebe za primjerenim odgovaranjem na zadaće koje nameće obiteljska i roditeljska uloga. Bolji posao i veći prihodi često znače manje egzistencijalnih problema međutim, to često znači i duže radno vrijeme, veću odgovornost za profesionalno usavršavanje, stoga i manje vremena koje roditelji mogu aktivno provesti s članovima vlastite obitelji.

Nadalje, roditelji koji imaju veća primanja, mogu omogućiti svojoj djeci bolje uvjete potrebne za njihov razvoj, pa takvi roditelji sve češće prepuštaju odgoj svoje djece obrazovanim profesionalcima te im omogućavaju pohađanje različitih izvanškolskih aktivnosti. Moguće je primijetiti također, da roditelji zbog takve organizacije života, sve rjeđe slobodno vrijeme provode u kvalitetno organiziranim zajedničkim aktivnostima i igri s djecom (Juul, 2004; Kalil i Mayer, 2015; Moore Plionis, 1990).

Način života u kojem roditelji provode više vremena posvećeni svojim radnim ulogama, a sve manje slobodnog vremena sa svojom obitelji, može rezultirati nezadovoljstvom roditeljstvom, što se onda posljedično može odraziti i na neučinkovita roditeljska ponašanja. Mogući odgovor na potrebe suvremenih roditelja može se naći u razvoju osobnih, odnosno roditeljski kompetencija kao preduvjeta za učinkovitu organizaciju života i kvalitetno uravnoteženje obiteljskih i radnih zadaća i uloga.

Razina znanja o roditeljstvu, kao i razvoj vještina potrebnih za kompetentno obnašanje te uloge, izravno je povezano sa stupnjem obrazovanja roditelja i vrstom zanimanja. Roditelji tzv. pomagačkih zanimanja poput psihologa, socijalnih radnika i nastavnika doživljavaju veću dobrobit i kompatibilnost između radne i obiteljske uloge, što se može objasniti pozitivnim prelijevanjem znanja i vještina potrebnih u profesionalnoj ulozi na njihovo korištenje u obiteljskoj, odnosno roditeljskoj ulozi (Stevanovic i Rupert, 2009).

Važnost radne uloge za obiteljsko funkcioniranje do 1950-ih i 1960-ih godina prošlog stoljeća nije se posebno razmatrala s obzirom na to da su obiteljske uloge bile samorazumljive, a radna uloga uglavnom se povezivala s ulogom očeva. Tek su nakon dva svjetska rata te činjenice stradavanja velikog broja muškaraca, mnoge majke bile prisiljene završiti školu ili se dodatno usavršiti kako bi mogle pristupiti tržištu rada i skrbiti za obitelj. One su uglavnom birale zanimanja komplementarna obiteljskim potrebama i njihovoj majčinskoj ulozi u obitelji, koja ih je još uvijek snažno obilježavala. U tom razdoblju žene su uglavnom sudjelovale u pomagačkim zanimanjima poput njege starih i nemoćnih osoba ili su se opredjeljivale za zanimanja učiteljica ili socijalnih radnica (Thomas, 1990).

Sudjelovanje na tržištu rada majkama je omogućilo veću samostalnost i autonomiju (Grice i sur., 2011). U skladu s tim počeo se mijenjati i stereotip o ženama koje se mogu ostvariti jedino kroz ulogu majke te stereotip da žena nije predodređena brinuti se za obiteljske financije i preuzimati radnu ulogu (Tsai, 2008). Takvi stereotipi temeljili su se na uvjerenju da sudjelovanje majki u radnoj ulozi znatno otežava i dovodi u pitanje kvalitetu obiteljskog funkcioniranja. Upravo su stereotipi o sukobu radne uloge i majčinstva bili motiv za daljnja istraživanja odnosa između uloga (Grandey i Cropanzano, 1999).

Značajna promjena koja se dogodila od kada žene ravnopravno sudjeluju na tržištu rada, jest činjenica da suvremene majke sve manje doživljavaju majčinstvo najvažnijom ulogom u vlastitu životu (Jones i Brayfield, 1997, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000). Moguće je objašnjenje tome pronaći u činjenici da se dolaskom djeteta na svijet značajno mijenjanju osobni prioriteti roditelja, pa često zbog toga roditelji moraju donijeti

odluku o odricanju od osobnih ciljeva (Seccombe, 1991, Adler, 1997, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000) ili preuzeti višestruke uloge. Stoga preuzimanje različitih uloga može predstavljati izvor zadovoljstva, ispunjenosti i smisla (Marks, 1997, Milkie i Pelota, 1999, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000), ali isto tako može biti i izvorom stresa i nezadovoljstva (Greenhaus i Powell, 2006; Hanson i sur., 2006, prema Prottas i Hyland, 2011).

Odnos između različitih uloga stoga može biti pozitivan ili konfliktan, a njegova pojava prema Čudini-Obradović i Obradoviću (2000) može se objasniti i kao:

1. prelijevanje između uloga (stavovi i ponašanja jedne uloge prenose se i utječu na drugu)
2. kompenzacija uloga (uloge se međusobno nadopunjuju; Grenglas i Burke, 1988, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000) te
3. segregacija između uloga (doživljaj uloga nezavisno djeluju na pojedinca).

Ova podjela govori o različitim vrstama odnosa koji se mogu javiti među ulogama. Uloge se mogu nadopunjavati ili biti u potpunoj suprotnosti jedna od druge, ali posebno važnim čini se istaknuti kako propusnost između uloga ipak postoji, te da ju je gotovo nemoguće i izbjeći.

Objašnjenje odnosa između uloga, kao i načina na koji pojedinci preuzimaju uloge, objašnjava teorija uloga. Ona polazi od razumijevanja važnosti preuzimanja različitih uloga u životu svakog pojedinaca, pri čemu pojedinac ne preuzima samo jednu već mnoštvo različitih uloga tijekom života (Hobfoll, 1989, Marks, 1977, Sieber, 1974, Thoits, 1983, prema Prottas i Hayland, 2011; Janković, 1996). Svaka uloga koju pojedinac preuzme podrazumijeva i preuzimanje normi, očekivanja i zadaća koje idu u skladu s tom ulogom. Zbog toga, svaka uloga ima svoju dinamiku koja je u interakciji s dinamikama drugih uloga i/ili sustava (Gorgievski i Hobfoll, 2008). Pojedinci mogu osjećati da su njihove uloge komplementarne, a to će ovisiti o tome koliko se pojedinac dobro snalazi u pojedinoj ulozi te koliko ulaganje u određenu ulogu pridonosi cjelokupnoj kvaliteti njegova života (Tsai, 2008). Iako teorija uloga pridonosi razumijevanju važnosti preuzimanja različitih uloga za život pojedinaca, ona ne objašnjava i prirodu odnosa koji postoji između različitih uloga, a posebno između radne i obiteljske uloge.

Teorija koja omogućava razumijevanje odnosa između različitih uloga i njihova funkcioniranja je teorija očuvanja resursa¹⁴ (Hobfoll, 1988, 1989, prema Tsai, 2008; Grandey i Cropanzano, 1999). Prema ovoj teoriji, polazi se od teze da je svaki pojedinac motiviran

¹⁴ engl. the conservation of resources model

stvoriti i očuvati resurse potrebne za život, pa ti resursi imaju intrinzičnu i instrumentalnu vrijednost u njegovu životu (Gorgievski i Hobfoll, 2008). Svaki pojedinac teži „stjecanju i održavanju resursa, odnosno objekata, osobnih karakteristika, uvjeta ili energije koja za pojedinca ima veliku važnost ili mu treba kao sredstvo za postizanje tih objekata“ (Hobfoll, 1989, prema Premeaux i sur., 2007, str. 707). Svaki pojedinac usmjeren je na zaštitu i izgradnju potrebnih resursa kao što su objekti (npr. novac, kuća), uvjeti (roditeljska uloga, kvaliteta uloge, vanjska potpora), energija (vrijeme i razina energije, znanja) i osobne karakteristike (osobne sposobnosti, uvjerenje u pozitivni ishod, samopouzdanje, osjećaj kompetencije) (Gorgievski i Hobfoll, 2008; Gradney i Cropanzano, 1999). Resursi su pojedincu potrebni jer mu pomažu ostvariti željene ciljeve (Hobfoll, 1989, Lee i Ashfort, 1996, Wright i Hobfoll, 2004, prema Premeaux i sur., 2007), a ako se dogodi stvarni gubitak ili očekivani dobitak ne ostvari, može doći i do negativnog učinka na pojedinca (Premeaux i sur., 2007).

Kada se govori o resursima važnima za pojedince unutar obiteljske uloge, može pomoći i objašnjenje izmjene resursa u obiteljskom kontekstu, koji su ponudili Foa i Fra (1986) prema Jankoviću (1996). Oni navode kako unutar obitelji postoje različiti resursi koji se mogu izmjenjivati i to:

- ljubav - izražavanje privržene pažnje, topline i ugođe
- status - određeni sud o nekome, njegovu ugledu i poštovanju
- informacije - savjeti, mišljenja, upute
- novac - standardna jedinica vrijednosti u nekoj zemlji, valuta
- dobra - konkretne stvari, predmeti, objekti, teren, biljke i životinje
- usluge - određena korisna djelovanja za nekog drugog (Janković, 1996, str. 443).

Ovakav pristup objašnjenju postojanja resursa u obiteljskoj ulozi proizlazi iz razumijevanja reciprociteta u razmjeni vrijednosti dobara između članova obitelji. Resursi se, s obzirom na značenje za svakog pojedinca, mogu zamjenjivati i razmjenjivati, a unutar obitelji svaki od resursa ima svoju vrijednost za pojedinog člana, stoga u njihovoj razmjeni, resursi nisu uvijek dostupni svima, a posebno ne onima izvan njihove razmjene (Janković, 1996). Ako u odnosima između članova obitelji nedostaje načelo reciprociteta, doći će do neravnoteže u zadovoljavanju potreba koje pojedinac može osjećati kao nezadovoljstvo svojom ulogom unutar obitelji.

Pojedinci mogu osjećati neravnotežu i u izmjeni resursa između drugih uloga, pa ako se ta neravnoteža kontinuirano povećava, moguće je da će osoba zbog gubitka potrebnih

resursa osjećati i veće nezadovoljstvo. Ako je osoba nezadovoljna određenom ulogom, bit će manje posvećena i manje učinkovita u toj ulozi (Adams i sur., 1996; Gorgievski i Hobfoll, 2008; Janković, 1996).

Kako ne bi došlo do neravnoteže u izmjeni resursa, pojedinci će ih nastojati zadržati stabilnima. Gorgievski i Hobfoll (2008) naglašavaju kako očuvanje resursa na pojedince ima motivirajući učinak iz sljedećih razloga: (1) prvenstvo gubitka resursa - odnosno mogućnost realnog ili očekivanog gubitka može djelovati na pojedince više motivirajuće nego očekivani dobitak. Stvarni ili očekivani gubitak može imati inhibirajući učinak na proces pozitivnog usmjeravanja na rješavanje problema, jer je gubitak resursa uvijek popraćen negativnim emocijama. Upravo stoga, pojedinci su više usmjereni na gubitak i slabe strane nego na jake strane ili razvoj preventivnih strategija u traženju načina kako zadržati potrebne resurse; (2) ulaganje u resurse - kako bi zadržali potrebne resurse, pojedinci moraju u njih ulagati kontinuirane napore (ulaganje u razvoj osobnih i osiguranje vanjskih čimbenika kako bi povećali dugoročno održavanje resursa). Pojedinci su prirodno usmjereni na očuvanje i stvaranje rezervi pojedinih resursa, a oni pojedinci koji imaju veće resurse i njihove zalihe, bit će više usmjereni njihovu održavanju; (3) spirala gubitka i dobitka - svaki pojedinac nalazi se u ciklusu gubitka i dobitka, pri čemu se ciklus gubitka mijenja mnogo brže nego dobitka. Ako je pojedinac već doživio gubitak resursa, manje će se odupirati daljnjem gubitku, a ako osoba osjeća dobitak, više će se truditi održati svoje resurse i imati veću potrebu u njih ulagati. Kako rastu rezerve resursa, pojedinci će više u njih ulagati, ali rast će i rizik, pogotovo ako se radi o izrazito važnim ulozima u osobni napredak (Gorgievski i Hobfoll, 2008).

Osnovnim resursima smatra se i radna uloga, jer upravo ona čini izvor većine ostalih resursa neophodnih za kvalitetu života. Ona može biti važan resurs energije, izgradnje vlastitog samopoimanja i određenja društvene pripadnosti (Gorgievski i Hobfoll, 2008), ali i izvor sukoba ako se zbog te uloge gube drugi važni resursi.

5.1.1. Sukob između radne i obiteljske uloge

Sukob koji se javlja između radne i obiteljske uloge može se odrediti kao „doživljaj sukoba koji nastaje kada zahtjevi jedne uloge ometaju ispunjenje zahtjeva druge“ (Čudina-Obradović i Obradović, 2000, str. 793). Sukob koji se javlja između tih dviju uloga moguće je objasniti: nedostatkom vremena koje je potrebno pojedincima za udovoljavanje zahtjeva svih uloga (Čudina-Obradović i Obradović, 2000), manjkom energije, pojavom napetosti ili umora koji pojedinci mogu osjećati zbog sudjelovanja u različitim ulogama (Kelloway i sur., 1999, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000), ali se razlozi mogu pronaći i u neučinkovitom ponašanju pojedinaca (Carlson, 2000, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000).

Stupanj u kojem se doživljaj sukoba ili nekompatibilnosti među ulogama može javiti ovisi u kolikoj mjeri pojedinci osjećaju intenzitet tog sukoba. Ako pojedinac samo doživljava da između njegove radne i obiteljske uloge postoji određena dinamika, takav odnos može se opisati i kao „zaraza“ (engl. *contagion*) (Bolger, DeLongis, Kessler i Wethington, 1989a, prema Barnett, 1994), no ako pojedinac doživljava da jedno područje života moderira drugo, i pri tom uzrokuje psihološko nezadovoljstvo, govori se o „prelijevanju“ (engl. *spillover*) (Barnett i Marshal, 1992a, 1992b, Kirchmeyer, 1992, prema Barnett, 1994).

Kada pojedinac doživljava gubitak određenog resursa zbog radne uloge, to se može odraziti na njegovo opće stanje, ali i na osjećaj „izgaranja“ radi posla (*burn-out*), otuđenje od svog posla, manji angažman na poslu i manje zadovoljstvo poslom (Adams i sur., 1996). Do „izgaranja“ ili „sagorijevanja“ na poslu dolazi zbog pretjerane uključenosti pojedinca u radnu ulogu ili preduge izloženosti prekovremenom radnom vremenu. Takva stanja dovode do osjećaja gubitka energije i društvenih resursa (Freudenberger, 1974, prema Gorgievski i Hobfoll, 2008), pri čemu osoba može osjećati emocionalnu iscrpljenost (González-Romá i sur., 2006; Hakanen i sur., 2006; Schaufeli i sur., 2008) ili se nalaziti u stanju stresa i depresije (Frone i sur., 1992; Greenhouse i sur., 1997, prema Grandey i Cropanzano, 1999). Osjećaj gubitka energije zbog zahtjeva radne uloge, može se odraziti na kvalitetu funkcioniranja u obiteljskom životu (Appel i Kim-Appel, 2008) te smanjeno zadovoljstvo obiteljskim, bračnim i općim životom (Duxbury i Higgins, 1991). Pojedinci koji učestalo doživljavaju gubitak energije i vremena, nalaze se u stanju pojačanoga zdravstvenog rizika, manje aktivno sudjeluju u obiteljskoj ulozi, manje su zadovoljni obiteljskim životom i lošije se slažu s partnerom (Bedian i sur., 1988, Boles i sur., 1997, Burke, 1988, Higgins i sur.,

1992, Hughes i Galinsky, 1994, Suchet i Barling, 1986, prema Tsai, 2008), što u konačnici može navesti pojedinca da napusti svoj posao (Grandey i Cropanzano, 1999).

U objašnjenju pojave sukoba između različitih uloga polazi se od pretpostavke kako različite uloge imaju jednaku važnost u životima pojedinaca, te da se svaka uloga „natječe“ za vrijeme i energiju koju pojedinac ima na raspolaganju (Barnett, 1998; Gorgievski i Hobfoll, 2008; Tsai, 2009). Što pojedinac ima više uloga u životu, osjećat će veće opće zadovoljstvo (Barnett, 1994), ali isto tako, što je uloga važnija za pojedinca, on će aktivnije u njoj sudjelovati (Prottas i Hyland, 2011). Ako intenzitet sukoba naraste toliko da pojedinac troši više vremena u jednoj nego u drugim ulogama, osjećaj „rastegnutosti“¹⁵ između uloga, može pridonijeti gubitku energije i volje za sudjelovanjem u njima (Prottas i Hyland, 2011).

U objašnjenju sukoba između uloga često se navodi radno-obiteljsko sučeljavanje¹⁶ (Michel i sur., 2009), pri čemu se ono smatra dvosmjernim konstruktom koji ovisi o smjeru prelijevanja. Stoga, ovisno o smjeru prelijevanja može se govoriti o sukobu između *radne* i obiteljske ili *obiteljske* i radne uloge (Gutek i sur., 1991, prema Tsai, 2008). U tom kontekstu, najčešće se istražuje povezanost radnog stresa i roditeljskog ponašanja te utjecaj obiteljskih karakteristika na zadovoljstvo poslom (Čudina-Obradović i Obradović, 2000).

Jedan od prvih modela sučeljavanja i konflikta radne i obiteljske uloge ponudili su Frone i sur. (1992). Taj model prikazuje dominantne učinke u kojima je obiteljsko zadovoljstvo objašnjeno specifičnim radnim varijablama, a zadovoljstvo radom, specifičnim obiteljskim varijablama (Byron, 2005, Ford i sur., 2007, prema Tsai, 2008).

No, međusobni odnos radno-obiteljskog sučeljavanja, nije uvijek jednako potvrđen. Tako je Byron (2005, prema Michel i sur., 2009) potvrdio da radna uloga više utječe na doživljaj sukoba koji se prelijeva s radne na obiteljsku ulogu nego što je radna uloga utjecala na doživljaj sukoba koji se prelijeva iz obiteljske na radnu ulogu. Također, Kelloway i sur. (1999, prema Čudini-Obradović i Obradoviću, 2000) navode da se češće iskazuju ometajući utjecaji rada na obitelj nego ometajući utjecaji obitelji na posao. Takvi podatci mogu se objasniti tako da pojedinci koji su jako uključeni u svoj posao doživljavaju veće sukobe između posla i obitelji (Kossek i Ozeki, 1999, prema Prottas i Hyland, 2011), i da se taj sukob povećava u skladu s posvećenošću poslu (Barnett, 1994). Ovakav rezultat može sugerirati da ako ispitanici i doživljavaju zahtjeve posla ometajućim za obiteljsku ulogu, taj će stres

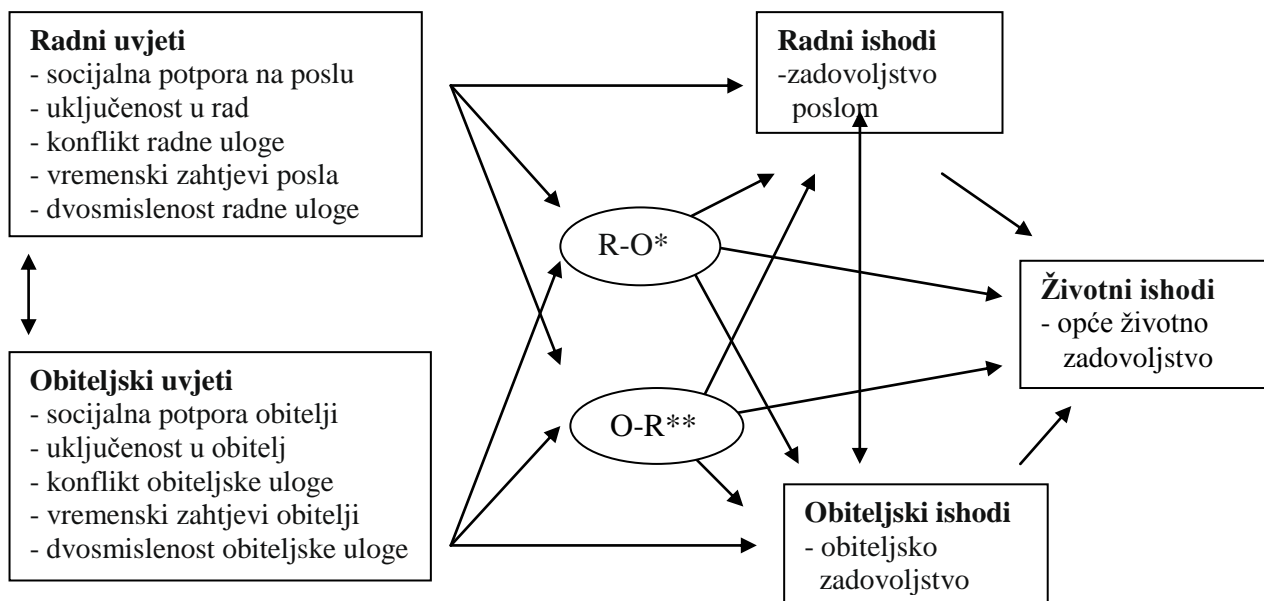
¹⁵ Engl. *strain theory*

¹⁶ Engl. *work-family interface*

povezati prije s njegovim izvorom i dovesti ga u vezu s radnom ulogom nego s obiteljskom (Grandey i Cropanzano, 1999).

Michel i sur. (2009) u istraživanju su prediktora modela sukoba između radne i obiteljske uloge utvrdili da su radno i obiteljsko zadovoljstvo snažni prediktori doživljaja općeg zadovoljstva (sl. 7). Sukob koji proizlazi iz radne uloge može biti prediktor prelijevanja radne uloge na obiteljsku, ali i zadovoljstva poslom, dok sukob koji proizlazi iz obiteljske uloge može biti prediktor prelijevanja obiteljske uloge na radnu, ali i obiteljskog zadovoljstva. Među prediktorima sukoba koji se prelijeva s radne na obiteljsku ulogu, značajnim su se pokazali sukobi na poslu i vremenska ograničenja za obavljanje zadataka. Osjećaju zadovoljstva radnom ulogom pridonose potpora na poslu, doživljaj uključenosti u rješavanju problema i obavljanje zadataka, sukob radne uloge i nedvosmislenost radne uloge. Prediktori sukoba koji se prelijeva iz obiteljske na radnu ulogu, sukob je koji nastaje iz dvosmislenosti obiteljske uloge, dok su društvena potpora obitelji, uključenost u obitelj, obiteljski konflikti i nedvosmislenost obiteljske uloge, prediktori obiteljskog zadovoljstva (Barnett, 1998; Čudina-Obradović i Obradović, 2000; Michel i sur., 2009; Tsai, 2008). Michel i sur. (2009) potvrdili su kako je sukob između radne i obiteljske uloge veći prediktor zadovoljstva unutar te iste domene (ili uloge) nego što ima utjecaj na opće životno zadovoljstvo. Roditelji mogu osjećati sukob između uloga koji se može odraziti na zadovoljstvo ulogom iz koje dolazi, ali ne nužno i na opće životno zadovoljstvo. Drugim riječima, zadovoljstvo poslom i obitelji značajni su prediktori životnog zadovoljstva pri čemu roditelji mogu osjećati sukob između uloga, ali ono ne mora biti nužno povezano s nezadovoljstvom poslom ili obitelji.

Zadovoljstvo ili nezadovoljstvo poslom ovisi o stavovima i očekivanjima koje roditelj ima od svog posla te važnosti koju on pridaje svome poslu (Prottas i Hyland, 2011). Ako posao predstavlja zadovoljstvo i ostvarenje aspiracija pojedinca, imat će pozitivan učinak na zadovoljstvo životom (Prottas i Hyland, 2011). Stoga, ako roditelj ne osjeća frustraciju na poslu, vrlo vjerojatno će biti zadovoljniji i obiteljskim životom jer će moći posvetiti vrijeme svojoj obitelji bez opterećenja radnom ulogom. Pri tome, važnu ulogu imaju roditeljske vještine i organizacija vremena kojeg provode s članovima svoje obitelji. Nedostatak tih vještina može dovesti do osjećaja nesposobnosti i stresa (Barnett i Brennan, 1997). U želji da se pojasni odnos između radne i obiteljske uloge, na slici 8. prikazan je integrativni model konflikta radne i obiteljske uloge (Michel i sur., 2009).



* Sukob radne i obiteljske uloge

** Sukob obiteljske i radne uloga

Slika 8. Integrativni model konflikta uloga (Michel i sur., 2009)

5.1.2. Pozitivno prelijevanje između uloga

U životu svakog pojedinca postoji mnoštvo uloga koje on preuzima tijekom svog života. Među najznačajnijima, vrlo vjerojatno su obiteljska i radna. Te dvije uloge mogu pomoći u ostvarenju i zadovoljavanju temeljnih potreba, ali i ispuniti, ostvariti i zadržati resurse (materijalne, energiju, temeljne vještine, potpora i sl.) potrebne za aktivno i zadovoljavajuće sudjelovanje u tim ulogama (Gorgievski i Hobfoll, 2008; Janković, 1996). Kako bi aktivno i učinkovito sudjelovali u ulogama, pojedinci se trude održati ravnotežu među njima, a ravnotežu između radne i obiteljske uloge moguće je objasniti kao „zadovoljstvo i osjećaj dobrog funkcioniranja na poslu i kod kuće uz minimalnu pojavu konflikta između uloga“ (Clark, 2000, prema Rantanen i sur., 2011). No, uloge su u dinamičnom odnosu, što znači da među njima postoji određena propusnost koju je gotovo nemoguće izbjeći. Stoga i ne čudi da se može dogoditi da neko ponašanje ili iskustvo iz jedne uloge toliko utječe na pojedinca da on taj doživljaj, iskustvo, uvjerenje ili čak naučene vještine može prenositi u drugu ulogu (Stevanovic i Rupert, 2009).

Tom prelijevanju između uloga mogu pridonijeti i okruženje u kojem pojedinac radi, pa bolji uvjeti rada, veća autonomija na poslu, pozitivno i podupiruće ozračje i potpora u radnoj ulozi, mogu pomoći da se pojedinac osjeća zadovoljnije (Taris, 1999) i smanji osjećaj sukoba između uloga (Premeaux i sur., 2007). Osim vanjskih čimbenika, i osobni resursi pojedinca prepoznaju se važnima u doživljaju zadovoljstva ulogama. Među njima se prepoznaju pozitivne karakteristike ličnosti, poput usmjerenosti na rješavanje problema, jačanje vještina za zadržavanje resursa, razvoj samopouzdanja i kompetencija (Gradney i Cropanzano, 1999), ali i stavovi pojedinaca (Tsai, 2008). Stavovi mogu biti resurs koji djeluje kao moderator kada je zdravlje ugroženo sukobom između radne i obiteljske uloge (Grzywacz i Bass, 2003, prema Tsai 2008), a one osobe koje češće imaju pozitivne stavove prema zaposlenju imaju i bolje zdravlje (Tsai, 2008).

Razvoj vrijednosti, stavova i osobnih kompetencija nisu determinirani jednim trenutkom, završetkom školovanja ili dobivanjem posla. Razvoj se odvija tijekom cijelog života ovisno o različitim životnim situacijama i iskustvu, što objašnjava i teorija cjeloživotnog razvoja. Činjenica da se osoba razvija tijekom cijelog života, nalazi se nasuprot pristupu koji govori da su pojedinci usmjereni stjecanju i zadržavanju resursa, što se prepoznaje glavnim čimbenikom doživljaja sukoba između uloga (Hobfoll, 1989, prema Premeaux i sur., 2007).

Kada se govori o razvoju pojedinca iz cjeloživotne perspektive, moguće je objasniti i potrebu za širenjem i preuzimanjem, odnosno ekspanzijom uloga. Pristup cjeloživotnog razvoja osobe polazi od teze da su osobe aktivni čimbenici svog okruženja, što znači da one svojim aktivnim sudjelovanjem oblikuju svoje okruženje, iako nisu uvijek orijentirane ili motivirane potencijalnim gubitkom potrebnih resursa (Feji i sur., 1995, prema Taris 1999). Uvažavajući ovaj pristup, moguće je govoriti o preuzimanju različitih uloga kao o ekspanziji uloga koja ima višestruku dobrobit za život pojedinca, jer resursi koje osoba ima nisu ograničeni, već se aktivnim sudjelovanjem u različitim ulogama oni šire. Koliko će se uloge širiti ovisi o propustljivosti „membrane“ između različitih uloga (Barnett, 1994; Crouter, 1984; Frone i sur., 1992).

Prema Tsai (2008), teorija ekspanzije uloga temelji se na sljedećim načelima:

- višestruke uloge imaju dobrobit za osobno, mentalno i fizičko zdravlje
- dobrobit za pojedince se očituje u dohotku, društvenoj potpori, osjećaju postignuća, samoostvarenju, višestrukim iskustvima (Barnett i Hyde, 2001, str.11)

- postavljaju se gornje granice dobrobiti, ograničene brojem i kvalitetom uloga te s vremenom i

- smanjuju se rodne razlike (Tsai, 2008).

U razvoju i širenju različitih uloga i njihove dobrobiti za živote pojedinaca potvrđuje se teza da radna uloga može imati pozitivan učinak u životima majki, dok veće sudjelovanje očeva u obiteljskom životu na njih može imati pozitivan učinak (Barnett i Hyde, 2001; Tsai, 2008). Pri tome se ne mijenja samo sudjelovanje osobe i njihovo zadovoljstvo zbog postignuća nego aktivno sudjelovanje u više uloga utječe i na smanjenje i mijenjanje rodni razlika između očeva i majki.

Osim mijenjanja stavova i društvenih stereotipa, žene koje rade puno radno vrijeme osjećaju veću dobit nego one koje sudjeluju isključivo u obiteljskoj ulozi. Udane žene koje rade na visokim pozicijama ili rade puno radno vrijeme, iskazuju veću dobit od višestrukih uloga (Barnett i Baruch, 1985, prema Tsai, 2008) i manje su depresivne od žena koje rade kraće vrijeme ili povremeno (Wethington i Kessler, 1989, prema Tsai, 2008). U prilog dobrobiti višestrukih uloga ide i činjenica da majčino zaposlenje može utjecati na stvaranje obiteljskog okruženja, jer majke koje su višeg obrazovanja, sposobnije su u stvaranju poticajnog okruženja za razvoj djece (Meneghan i Parcel, 1991, 1995, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000). Iako majke aktivno sudjeluju u radnoj ulozi, one će svoje izbivanje od kuće češće nadoknađivati tako da će biti kvalitetno s djetetom, više će pokazivati interes za djetetova postignuća te poticati samopouzdanje i motivaciju za postignućima svojih kćeri (Goldberg i sur., 1996, Scarr i sur., 1989, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000).

Osim dobrobiti za samog pojedinca i njegovo zadovoljstvo zbog sudjelovanja u više različitih uloga, između uloga može doći i do pozitivnog prelijevanja tako da se korištenje vještina, ponašanja i vrijednosti iz jednog područja (ili uloge) može pozitivno koristiti u drugom području života (ili ulozi) (Hanson i sur., 2006, prema Prottas i Hyland, 2011). Pozitivni utjecaji s uloge na ulogu mogu biti i materijalna sigurnost, osiguranje društvenog statusa, obogaćivanje i razvoj osobnih resursa (Sieber, 1974, prema Prottas i Hyland, 2011).

Među razvojem osobnih resursa koji mogu imati pozitivan učinak na veće sudjelovanje i zadovoljstvo ulogom roditeljska su uvjerenja i kompetencije. Ako roditelji imaju samopouzdanje i vlastite roditeljske vještine, bit će više uključeni u poticanje djetetova razvoja (Grolnick i sur. 1997, prema Bornstein i sur., 2003). Osjećaj kompetencije povezan je s donošenjem odluke o tome koliko vremena, truda i energije (ili kako rasporediti potrebne resurse) utrošiti u svojoj ulozi, a koliko resursa treba još očuvati. Kompetentno roditeljstvo

pridonosi pozitivnim ishodima razvoja djece, a razvoj poželjnog djetetova ponašanja može pridonijeti osjećaju osobne vrijednosti (Bornstein i sur., 2003). Osjećaj osobnih vrijednosti pridonosi pozitivnim stavovima o roditeljskoj ulozi, a oni pak, o vlastitim mogućnostima, pa će vrlo vjerojatno motivirati roditelje da još više ulažu u širenje vlastitih resursa.

5.2. Čimbenici odnosa između posla i roditeljstva

Čimbenici koji mogu utjecati na roditeljstvo, a u uskoj su svezi s roditeljima su: spol roditelja, njihova dob, osobne karakteristike, emocionalna zrelost, socijalne kompetencije, obrazovanje, naslijeđe i iskustva iz vlastitog djetinjstva (Belsky, 1984; Littlewood, 2009; Ljubetić, 2007). Neposredan utjecaj na roditeljstvo imaju emocionalna zrelost, socijalne kompetencije te pedagoške kompetencije roditelja, dok posredan utjecaj imaju okolnosti u kojima su roditelji odrastali, roditeljski stil njihovih roditelja, kvaliteta odnosa s roditeljem te kvaliteta odnosa s bračnim partnerom (Belsky, 1984; Ljubetić, 2007). Među čimbenike koji mogu značajno utjecati na roditelje, pa onda i na njihovo roditeljstvo, ubraja se i posao odnosno, profesionalni angažman roditelja (Belsky, 1984; Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). Posao koji roditelj radi moguće je svrstati u kontekstualne uvjete stresa ili potpore roditeljstva, pa posao može značajno odrediti i kvalitetu cjelokupnog obiteljskog ozračja (Belsky, 1984). Također, uvjeti na poslu i visoka posvećenost profesiji može potaknuti u pojedinaca i osobni razvoj određenih vještina koje se mogu prenositi i koristiti i u obiteljskoj ulozi (Miller i sur., 1979, prema Belskyju 1984).

Između roditeljske i radne uloge postoji dinamični odnos jer obje uloge od roditelja zahtijevaju aktivno sudjelovanje, energiju i vrijeme. U odnosu između tih dviju uloga roditelji ulažu kontinuirane napore u održavanju ravnoteže između njih, pa ako roditelj osjeća da mu se zbog zahtjeva jedne uloge javlja osjećaj stresa, može doći i do prelijevanja između uloga. Na taj osjećaj mogu utjecati mnogobrojni čimbenici.

Čimbenici koji mogu utjecati negativno ili pozitivno na odnos između posla i roditeljske uloge oni su koji mogu pojačati intenzitet tog sukoba ili ga smanjiti, a oni se prema Čudina-Obradović i Obradoviću (2000) mogu podijeliti na:

1. čimbenike koji mogu utjecati na pojavu sukoba rad-obitelj:

- a) radni stres: preopterećenost, vremenski rokovi, repetitivan rad, stroga vremenska i organizacijska struktura (Kossek i Ozeki, 1998)

b) obiteljski stres: bračne nesuglasice (Greenstein, 1990, Spitze i South, 1985, Vannoy i Philiber, 1992), briga za djecu, osobito mlađu od šest godina (Greenberg i sur., 1990, Milkie i Peltola, 1999, Parris Stephens, 1997, Polasky i Holahan, 1998, Seccombe, 1991), neegalitarna podjela kućanskih poslova (Duxbury i Higgins, 1991, Kluwer i sur., 1996) i ženin doživljaj nepravde te raspodjele (Greenstein, 1996, Kluwer i sur., 1996), manjak emocionalne potpore partnera (Adams i sur., 1996, Burke i Greenglass, 1999), nedostupnost jaslja i vrtića (Scarr i McCartney, 1989, Silverstein, 1991) te

c) ponašanje pojedinaca (sve prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000) i

2. čimbenike koji mogu smanjiti doživljaj sukoba između radne i obiteljske uloge kao što su primjerice: organizacija na radnom mjestu, socijalna potpora, doživljaj vlastitog utjecaja i autonomija u odlučivanju, socijalna potpora u obitelji, karakteristike i ponašanje pojedinaca, kvaliteta potpore koju pojedinac doživljava u svojoj obitelji (Adams i sur., 1996, prema Čudini-Obradović i Obradović, 2000; Gorgievski i Hobfoll, 2008) te tolerancija na rizik i gubitak (Gorgievski i Hobfoll, 2008).

U potrebi za dubljim razumijevanjem odnosa i uvjeta koji mogu pridonijeti osjećaju sukoba između uloga, u ovom radu ponudit će se podjela na (a) karakteristike radne uloge i prelijevanje između uloga te (b) karakteristike obitelji, roditeljstva i prelijevanje između uloga.

a) Karakteristike radne uloge i prelijevanja između uloga

Doživljaj stresa na poslu može utjecati na roditelja tako da osjećaju manje opće zadovoljstvo, što se može odraziti na kvalitetu sudjelovanja u roditeljskoj ulozi i bračnim odnosima (Barnett, 1994). Majke koje doživljavaju stres i nezadovoljstvo svojim poslom ili su nesretne svojim ulogama, iskazivat će više problema u odgoju vlastite djece i češće će se koristiti neprimjerenom disciplinom (Hoffman, 1963, prema Bornstein i sur., 2003) te će biti indiferentne prema svojoj djeci (Stuckey i sur., 1982, prema Bornstein i sur., 2003). Ako majka osjeća nezadovoljstvo i stres na poslu, to može negativno utjecati na roditeljstvo, pa se majčino nezadovoljstvo poslom može dovesti u vezu s nižim postignućima djece (Farel, 1980, Hock, 1980, Hoffman, 1961, Yarrow i sur., 1962, prema Belskyju 1984). Majčina zaposlenost i izbjivanje od kuće može ostaviti i posljedice na cjelovit i zdrav djetetov razvoj jer zbog duže odsutnosti majke iz kuće i njezina manjeg sudjelovanja u roditeljskoj ulozi, dijete ne može

razviti zdravu privrženost s njom pa to može utjecati na njegov kasniji socio-emocionalni razvoj (Čudina-Obradović i Obradović, 2000).

S obzirom na vrstu djelatnosti, pokazalo se kako svi radnici bez obzira na vrstu djelatnosti kojom se bave, doživljavaju neki oblik prelijevanja između uloga izazvanog radnom ulogom (Greenhouse i Powell, 2006; Poppleton i sur., 2008). Doživljaj stresa izazvanog radnom ulogom može se javiti ako zaposlenik procjenjuje da nema dovoljno stečenog znanja i razvijene sposobnosti potrebne za tu vrstu zanimanja (Pedersen Stevens i sur., 2004). Osim toga, osjećaj nezadovoljstva radnom ulogom može biti pospješćen karakteristikama samog posla, pa ako se radi o djelatnosti u kojoj pojedinci ponavljaju monotone radnje ili rade u izolaciji, s vremenom mogu početi osjećati veće nezadovoljstvo poslom (Bromet i sur. 1990, prema Pedersen Stevens, 2004). Međutim, rutina na radnom mjestu i predvidljivost mogu pozitivno utjecati na pojedince tako da im pružaju sigurnost u obavljanju zadataka (Poppleton i sur., 2008).

Ako roditelj radi pod velikim pritiskom ili radi posao u kojem ima manje autonomije, može doći i do sukoba između uloga (Spector, 1998, prema Barnett i Marshall, 1991), što se posebno važnim pokazalo za očeve. Što su očevi više vremena posvećeni poslu, imaju manje strpljenja prema vlastitom djetetu (Bronfenbrenner i Crouter, 1982, prema Belsky, 1984). Tada, očevi najčešće, od svoje djece traže veću poslušnost i češće koriste fizičku disciplinu, ako su zaposleni na mjestima na kojim i sami moraju biti poslušni (Kohn, 1963, prema Belskyu, 1984). Nasuprot tome, visoka pozicija na poslu i veća autonomija u donošenju odluka u uskoj su svezi s osjećajem samopouzdanja, pa će roditelji s takvom vrstom posla vrlo vjerojatno imati i više samopouzdanja u obiteljskoj ulozi (Pugliese, 1988).

Količina vremena koju roditelj provede na poslu povezana je sa zadovoljstvom roditelja. Povećanjem broja sati na poslu, nefleksibilnost radnog vremena, pa i uvođenje sve više modernih tehnologija kojom su roditelji izvan radnog vremena povezani s poslom, može utjecati na njihovo nezadovoljstvo (Galinsky i sur., 1993). Nasuprot tome, određeno radno vrijeme može se negativno odraziti na roditelje (Barnett, 1994), jer roditelji ne mogu uzeti dopust ako trebaju riješiti probleme vezane uz obiteljsku ulogu, dok se fleksibilno radno vrijeme pokazalo kao olakšavajući čimbenik odnosa između uloga (Pedersen Stevens i sur., 2004). Dobrobit fleksibilnosti radnog vremena pokazuje se važnijom za one roditelje koji imaju djecu mlađe dobi nego za roditelje djece starije dobi. Roditeljima koji imaju stariju djecu fleksibilno radno vrijeme može čak biti i otežavajući čimbenik, jer moraju izlaziti u

susret kolegama s djecom mlađe dobi, što onda utječe i na njihovo radno vrijeme (Poppleton i sur., 2008).

Važnim čimbenikom prepoznaju se i primanja i beneficije koje nudi posao, jer o ekonomskim prilikama ovisi kada će se pojedinci odlučiti na dijete. No, osim toga i ostali oblici društvene potpore poput dužine plaćenog roditeljskog dopusta mogu utjecati na donošenje takve odluke (d'Addil i d'Ercole, 2005, Rindfussi i sur., 2003, Sleebos, 2003, prema Liu i Hynes, 2012). S obzirom na to da su se uvjeti roditeljskog dopusta značajno promijenili u posljednjih 20-ak godina, moguće je primijetiti da je izbor povratka na posao najčešće određen zakonom o roditeljskom i roditeljskom dopustu, pa se tako u nekim državama majke vraćaju na posao i prije djetetova trećeg mjeseca (primjer u SAD-u).

Trajanje plaćenog roditeljskog i roditeljskog dopusta smatra se najznačajnijom potporom roditeljstvu, iako se u nekim najrazvijenijim zemljama jako mala potpora pruža novim roditeljima. Pašalić Kreso (2012, str. 269) navodi kako je dužina trajanja porodiljskog dopusta vrlo različita u različitim dijelovima svijeta:

Čile: 18 tjedana, plaćeno 100%

Francuska: 16 tjedana, plaćeno 100%

Italija: 20 tjedana, plaćeno 80%

Japan: 14 tjedana, plaćeno 60%

Kanada: 25 tjedana, plaćeno 55 % + 2 tjedana neplaćeno

Kina: 12 tjedana, plaćeno 100 %

Norveška: 52 tjedana, plaćeno 80 %

Njemačka: 14 tjedana, plaćeno 100 %

Rusija: 28 tjedana, plaćeno 100 %

SAD: 12 tjedana, neplaćeno (Pašalić Kreso, 2012),

Švedska: 72 tjedna i 75 % radnog vremena do djetetove 8 godine života,

Ujedinjeno Kraljevstvo: 52 tjedna, 26 tjedana sva prava osim plaće i 26 tjedana s povratom na puno ili pola radnog vremena (Galić, 2014).

Hrvatska: 28 dana prije poroda do 6 mjeseci djetetova života (obavezni roditeljski dopust) + dodatni roditeljski dopust, plaćeno 24 tjedna plaćeno 100%, ali ne više od 80% ukupne proračunske osnovice mjesečno (Zakona o roditeljskim i roditeljskim potporama, 2008-2013¹⁷).

¹⁷ Zakon o roditeljskim i roditeljskim potporama 2008-2013: <http://www.zakon.hr/z/214/Zakon-o-roditeljskim-i-roditeljskim-potporama>.

Moguće je zaključiti da većem zadovoljstvu obiteljske uloge pridonose uvjeti na poslu poput organiziranog broja sati, dostupnost društvene potpore te vještine organiziranja obveza između obitelji i posla, no posebno važnim smatra se trajanje i financiranje roditeljskog i roditeljskog dopusta, jer on može značajno utjecati na odluku kada će pojedinci imati dijete i/ili vratiti se na posao. Rani povratak na posao onemogućava preporučenu duljinu dojenja, kao i uspostavljanje zdrave privrženosti djeteta sa svojim roditeljima, stoga se roditeljski i roditeljski dopust prepoznaje kao poseban čimbenik potpore roditeljima koji žele ostvariti i karijeru i imati obitelj (Grice i sur., 2010).

b) Karakteristike obitelji, roditeljstva i prelijevanje između uloga

Obiteljska uloga u životu svakog pojedinca može pojedincu biti izvor zadovoljstva ili stresa. Ako roditelj doživljava zadovoljstvo obiteljskom ulogom i procjenjuje da s članovima svoje obitelji ima zadovoljavajuće odnose, takav doživljaj može pridonijeti njegovoj većoj psihološkoj dobrobiti i pomoći mu u nošenju s lošim iskustvima na poslu (Barnett, 1994). No, ako je nezadovoljstvo obiteljskim odnosima opterećujuće za pojedinca, to se može odraziti na njegovo funkcioniranje u obitelji, ali i na poslu. Na nezadovoljstvo odnosima može utjecati mnoštvo čimbenika, a neki od njih su obiteljski odnosi, roditeljstvo, temperament djece i sl.

Roditeljstvo može biti izvor prelijevanja između obiteljske i radne uloge (Milkie i Peltola, 1999, prema Čudini-Obradović i Obradović, 2000), pogotovo ako je roditeljska uloga prezahtjevna za roditelja, ili roditelj nije razvio potrebne kompetencije za uspješno obnašanje te uloge. No, iako roditeljstvo može biti izvorom stresa za pojedince, Barnett (1994) navodi kako zaposlenici koji imaju djecu doživljavaju manje stresa uzrokovanog poslom nego zaposlenici koji nemaju djece.

Roditeljstvo se može smatrati zahtjevnom i odgovornom ulogom zbog čega se na njega gleda i kao na potencijalni izvor sukoba između obiteljske i radne uloge. Upravo stoga što roditeljstvo može predstavljati izazov u održavanju ravnoteže između radne i obiteljske uloge, danas se sve više čini da roditelji odgađaju svoju roditeljsku ulogu kako bi ostvarili onu radnu. No, u istraživanju razloga odgađanja roditeljstva Liu i Hynes (2012) navode kako sam sukob između radne i obiteljske uloge ne utječe na odluku o većem broju djece. Žene koje osjećaju sukob između uloga prije će odustati od posla ako drugi roditelj ima visoka primanja (Liu i Hynes, 2012).

Nadalje, evidentna je sve učestalija pojava povećanja broja poroda i kod majki s višim i visokim obrazovanjem, što je suprotno uvriježenom mišljenju kako žene s višim stupnjem

obrazovanja imaju manje djece radi završavanja fakulteta, pa stoga odgađaju roditeljstvo (d'Addil i d'Ercole 2005, Rindfuss i sur., 1980, prema Liu i Hynes, 2012). Neka istraživanja potvrđuju kako se visoko obrazovane majke prije odlučuju napustiti posao nego majke koje su niže obrazovane, jer vjeruju da one mogu pružiti najbolju skrb za svoju djecu (Fleischer, 1977, Leibowitz, 1974, prema Waite i sur., 1986). Majke koje odluče napustiti posao uglavnom to čine dok imaju manju djecu nego one majke sa starijom djecom (Waite i sur., 1986). Također, one se najčešće vraćaju na posao tijekom druge godine djetetova života (Waite i sur., 1986).

Istraživanja u svijetu pokazuju kako starije majke ipak, teže napuštaju svoj posao te imaju manji broj djece (Liu i Hynes, 2012), pa je vjerojatno to razlog što se sve češće govori o odgađanju roditeljstva i o manjem broju djece u obitelji. Taj trend je prisutan, ali on uglavnom pokazuje da se odnos roditeljske uloge i odabira karijere mijenja oko 30-te godine ženina života. Razlog tome moguće je naći u trendu da se više od trećine fakultetski obrazovanih žena za majčinstvo odluči iza svoje 30-te godine (National Health Statistica Raport¹⁸, 2009). No, majke koje žele ostvariti svoju karijeru planiraju kada je optimalno vrijeme za dolazak djeteta, kao i egzistencijalne uvjete nakon odlaska na roditeljski dopust. Stoga roditelji, a posebice majke, više su orijentirane na svoju karijeru dok ne dobiju dijete, nakon čega se više usmjeravaju prema roditeljskoj ulozi (Waite i sur., 1986).

Spol roditelja na doživljaj konflikta između radne i obiteljske uloge nije se pokazao značajnim čimbenikom jer i muševci i žene doživljavaju sukob između radne i obiteljske uloge na isti način (Barnett i Brennan, 1997). Iako se smatra da je membrana propustljivosti između obitelji i posla veća za žene, Barnett (1994) navodi da je prelijevanje između kuće i posla učestalije kod muškaraca nego kod žena. Može se vidjeti negativan učinak na status, zaradu i plaću muškarca unutar prve dvije godine od rođenja prvog djeteta (Hofferth 1983, prema Waite i sur., 1986).

Visokoobrazovani očevi uglavnom više vremena provode na radnom mjestu, pa su stoga i manje uključeni u odgoj i nadgledanje svoje djece (Roskam i Meunier, 2009). Moguće je da su zbog manjeg sudjelovanja u obiteljskoj ulozi, zaposleni muškarci manje iskusni u pronalaženju načina rješavanja obiteljskog stresa nego zaposlene žene (Blöger, i sur., 1989b, Kirchmeyer, 1992, Voyandoff, 1988, prema Barnett, 1994). Zaposlene žene, pogotovo one koje su zaposlene na pola radnog vremena, više sudjeluju u obiteljskoj ulozi, mogu više provesti kvalitetnog vremena sa svojom obitelji nego muševci, pa stoga oni mogu osjećati veće

¹⁸ preuzeto 29. kolovoza 2015. na: <http://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db21.pdf>.

opterećenje obiteljskom ulogom. Oni muškarci koji imaju fleksibilnije radno vrijeme ipak, lakše podnose sukob između uloga (Pedersen Stevens i sur., 2004).

Kada se u istraživanjima uzima u obzir roditeljska dob, rezultati su pokazali da roditelji u dobi između 31-e i 40-e godine doživljavaju najveće prelijevanje iz radne na obiteljsku ulogu ako rade puno radno vrijeme. Kod istraživanja prelijevanja socijalnih radnika na obiteljsku ulogu, pokazalo se da su žene u dobi između 20 i 39 godina značajnije orijentirane na obiteljsku ulogu te je doživljavaju kao svoj prioritet (Radcliffe Public Policy Center, prema Lambert i sur., 2006). Zbog veće orijentiranosti na obiteljsku ulogu te ako k tome imaju više djece i/ili starijih osoba na skrbi, majke koje su socijalne radnice po zanimanju, mogu osjećati veće opterećenje poslom, pa bi se moglo zaključiti da njihovu radnu ulogu više ometa obiteljska uloga (Lambert i sur., 2006) nego obratno.

Značajnim se pokazala i djetetova dob, pa ako je u obitelji više djece predškolske dobi (Pedersen Stevens i sur., 2004) ili djece mlađe od 12 godina, roditelji osjećaju veće negativno prelijevanje između obiteljske i radne uloge. Zbog obiteljskih obveza i obveze skrbi oko mlađe djece, majke su često osjećale umor, bile nepažljive, manje učinkovite i nisu mogle preuzeti nove odgovornosti u radnoj ulozi (Crouter, 1984).

Među važne čimbenike održavanja ravnoteže između različitih uloga prepoznaju se i kvaliteta odnosa u obitelji, ali i ravnopravna podjela poslova u kući (Čudina-Obradović i Obradović, 2000). Negativno prelijevanje između uloga posebno je prisutno kod onih obitelji u kojima nema ravnopravne podjele kućanskih obveza i sudjelovanja u odgoju djece (Kluwer i sur., 1997, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000).

One obitelji u kojima postoji još uvijek tradicionalna podjela uloga na očevu-radnu/financijsku i majčinu-roditeljsku, žene će iskazivati manji doživljaj stresa uzrokovanog roditeljskom ulogom, ako je takva podjela u skladu s njihovim željama. Njihovo zadovoljstvo takvom podjelom moguće je objasniti tako da se kod tradicionalnog prihvaćanja uloga partneri dogovaraju oko raspodjele obveza prema već poznatim očekivanjima. Tako se od majki očekuje da preuzimaju brigu za kućanstvo i odgoj djece, dok se od muškaraca to ne očekuje (Čudina-Obradović i Obradović, 2000). No, kod tradicionalne raspodjele odgovornosti očevi manje sudjeluju u odgoju svoje djece nego što je to u obiteljima s naizmjeničnom raspodjelom (Brayfield, 1995, Glass, 1998, Peterson i Gerson, 1992, prema Čudina-Obradović i Obradović, 2000), pa se s te strane ne može govoriti ni o dobrobiti ni o sukobu između uloga ako jedan od roditelja ne sudjeluje u preuzimanju odgovornosti za jednu od uloga.

Posebnim čimbenikom u prelijevanju između uloga, pogotovo u pozitivnom kontekstu objašnjenja tog odnosa, prepoznaje se mogućnost prijenosa osobnih resursa iz radne na obiteljsku ulogu. Istraživanja razvoja osobnih kompetencija kojima se roditelji mogu koristiti na svom poslu, ovisno o vrsti zanimanja, postaju tek trendom u suvremenim istraživanjima. Zaključci takvih istraživanja mogli bi doprinijeti boljem razumijevanju postojanja tog odnosa, ali i ponuditi odgovor na pitanje kako zadovoljiti sve veće zahtjeve koji se postavljaju pred današnje roditelje, odnosno kako kompetentno djelovati u svojim ulogama uz uspješno održavanje ravnoteže među njima.

5.3. Stupanj obrazovanja, pripadnost društvenom sloju i roditeljstvo

Roditeljstvo je u velikoj mjeri oblikovano razmišljanjima i uvjerenjima o poželjnim roditeljskim ponašanjima, a ona su oblikovana specifičnim sociodemografskim uvjetima u kojima se obitelj nalazi (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001; Gillies, 2009), odnosno društvenim i materijalnim okruženjem u kojem obitelj egzistira (Gerris i sur., 1997). Na kvalitetu sociodemografskih obilježja najviše utječu razina obrazovanja roditelja i zaposlenje, odnosno vrsta posla. Višim stupnjem obrazovanja moguće je ostvariti veću osobnu dobrobit, bolji posao i veću zaradu, pa su razina obrazovanja i vrsta posla izravno povezani s resursima (pogotovo materijalnim i financijskim) s kojima obitelj raspolaze (Gerald, 1995; Yakovlev i Daniels-Leguizamon, 2012). Također, stupanj obrazovanja može biti povezan i s doživljajem općeg životnog zadovoljstva jer višim obrazovanjem omogućava se veća vjerojatnost za stjecanjem životno važnih resursa, materijalnih, ali i nematerijalnih poput pripadanja određenom društvenom sloju (Glaeser, 2001, Healy, 2001, prema Yakovlev i Daniels-Leguizamon, 2012).

Razina obrazovanja i vrsta posla dovode se u vezu s razumijevanjem odgoja djece, pa roditelji s višom razinom obrazovanja u većoj mjeri prihvaćaju suvremeno shvaćanje odgoja djeteta (Gerris i sur., 1997). Roditelji s višim sociodemografskim obilježjima usmjereniji su na razvoj djetetove autonomije te se učestalije koriste indukcijom u discipliniranju djeteta i više usmjeravaju dijete na opažanje vlastitih namjera i učenje samokontrole (Kohn, 1963, 1969, prema Gerris i sur., 1997).

Niža sociodemografska obilježja dovode se u vezu s nižom razinom roditeljske učinkovitosti (Elder i sur., 1995, Brody i sur., 1999, prema Bornstein i sur., 2003) jer roditelji s nižim stupnjem obrazovanja češće imaju doživljaj gubitka kontrole i utjecaja na djetetov

razvoj. Razlog tome moguće je pronaći u tvrdnji kako roditelji nižeg stupnja obrazovanja češće prihvaćaju tradicionalnu sliku djeteta i pristup odgoju, pa su i više usmjereni na razvoj društveno poželjnih ponašanja u djece (Gerris i sur., 1997) zbog čega mogu zanemariti djetetovu osobnost i njegove potrebe. Ako djeca učestalo doživljavaju nezadovoljstvo ili njihove osnovne potrebe nisu zadovoljene, više će iskazivati loše ponašanje i neće biti suradna. Takva djeca mogu biti poseban izazov roditeljima koji nemaju dovoljno znanja i kompetencija o roditeljstvu.

Drugo značajno obilježje osim razine obrazovanja i vrsta je posla kojim se roditelj bavi. Niži društveni sloj najčešće čine pripadnici radničke klase, dok se viši društveni položaj vezuje uz visoko pozicionirana radna mjesta. Na svojim radnim mjestima roditelji radničke klase izloženi su hijerarhijskom radnom okruženju, koje je vrlo strukturirano za razliku od profesionalnih radnih mjesta koja imaju fleksibilno radno vrijeme, s manje rutinskih zadataka, ali više odgovornosti i samousmjerenosti na radne zadatke (Kohn, 1963,1969, prema Gerris i sur., 1997). Stoga i razlike na radnim mjestima roditelja mogu se dovesti u vezu s roditeljskim ponašanjima. S obzirom na razlike radnog okruženja, roditelji višeg društvenog položaja više su usmjereni na razvoj djetetove autonomije, pa će u većoj mjeri biti autoritativni, dok roditelji koji pripadaju radničkoj klasi, uglavnom su više usmjereni na konformističke vrijednosti, pa će u skladu s njima odgajati i svoju djecu u duhu konformizma (Gerris i sur., 1997).

U istraživanju studije slučaja 14 socijalno depriviranih majki čije se roditeljstvo analiziralo kao emocionalni i kulturni kapital (Gillies, 2009), utvrđeno je kako emocije u roditeljstvu nužno ne proizlaze iz znanja o odgoju djece, ali su se pokazale važnim čimbenikom kvalitete roditeljstva. Emocije uz samopouzdanje roditelja, znanje i interes za roditeljstvo postaju važan čimbenik jer utječu na donošenje kratkoročnih i dugoročnih ciljeva u odgoju i donošenje odluka o ulaganju u djetetovu budućnost (Gillies, 2009). Prema istraživanju Gillies (2009), emocionalno značenje za majke višeg društvenog položaja proizlazi iz vrijednosti i aspiracija kulture srednje klase, dok su majke nižeg društvenog položaja usmjerene k onim vrijednostima koje im mogu pomoći u nošenju sa svakodnevnim problemima i nižim postignućima njihove djece u školi.

Obrazovanje djece roditeljima višeg društvenog sloja predstavlja kulturnu vrijednost, pa ti roditelji mnogo više ulažu u akademska postignuća vlastite djece. To je moguće objasniti činjenicom kako je razina obrazovanja najčešće pokazatelj postignuća i životnog uspjeha, stoga roditelji viših slojeva mnogo više ekonomskih, kulturnih i društvenih resursa ulažu u

školovanju svoje djece (Gillies, 2005, Gillies 2007, prema Gillies, 2009). Njihova djeca učestalije pohađaju izvanškolske aktivnosti, više sudjeluju u obrazovnim igrama i pohađaju dodatne sate za poučavanje, učestalije putuju i posjećuju muzeje. Nasuprot njima, majke nižih društvenih slojeva, zbog manjih resursa koje imaju na raspolaganju, nemaju mogućnost pružiti svojoj djeci strukturirane aktivnosti pa ih se češće doživljava manje ambicioznima kada je u pitanju obrazovanje njihove djece (Gillies, 2009).

To ne znači da su zaposlene majke nižeg društvenog sloja manje zainteresirane za uspjeh svoje djece. One su samo više usmjerene na djetetova ponašanja nego na obrazovna postignuća jer vjeruju da u obrazovanju ne mogu pomoći svojoj djeci više od učitelja (Gillies, 2009). Upravo zato što obrazovanje smatraju odgovornošću učitelja, majke nižeg društvenog sloja rjeđe aktivno sudjeluju u njihovu obrazovanju, rjeđe posjećuju školu ili je posjećuju samo kada se pojavi problem u djetetovu ponašanju (Gillies, 2009; McDermott, 2001). Majke nižeg društvenog sloja obrazovanje svoje djece manje doživljavaju kao kulturnu vrijednost. Ono za njih ima praktičnu vrijednost jer višim stupnjem obrazovanja djeca mogu osigurati bolju budućnost od one u kojoj se trenutačno nalaze. Tim majkama, obrazovni uspjeh njihove djece bit će odraz djetetovih postignuća, odgovornosti i njihova zalaganja (Gillies, 2009). Stoga, moglo bi se reći da majke nižeg društvenog sloja, za razliku od majki višeg društvenog sloja, ne očekuju manju razinu autonomije u ponašanju svoje djece (Vandenplas-Holper i sur., 2006, prema Roskam i Meunier, 2009) nego imaju različita očekivanja od djetetove autonomije.

Nadalje, majke nižeg društvenog sloja, svoje roditeljstvo više doživljavaju kao mogućnost za vlastiti novi početak i razvoj, a manje pristupaju odgoju kao projektu djetetova razvoja (Gillies, 2009), što ne znači da one nisu jednako emocionalno angažirane u odgoj djece. Nadalje, zbog životnih okolnosti u kojima se nalaze, majke nižeg društvenog sloja više su usmjerene na izbjegavanje neuspjeha nego na ostvarivanje uspjeha, što je moguće objasniti i kontinuiranim osjećajem straha od gubitka potrebnih resursa koje roditelji nižih društvenih slojeva teško ostvaruju (Gorgievski i Hobfoll, 2008; Grandey i Cropanzano, 1999; Tsai, 2008). U situacijama u kojima se osoba boji za potencijalni gubitak resursa, više će vremena i energije ulagati u izbjegavanje onih situacija koje bi mogle dovesti do njegova gubitka (Tsai, 2008), stoga se može činiti kako majke nižega društvenog sloja nisu dovoljno angažirane ili učinkovite u svom odgojnom pristupu.

5.4. Pomagačka zanimanja i roditeljstvo

Radna mjesta koja zahtijevaju od pojedinaca da imaju završen viši ili visoki stupanj obrazovanja te da imaju izražene kompetencije potrebne za obavljanje takvog posla, čine posebnu kategoriju zanimanja zbog svojih specifičnosti. Razvoj profesionalnih kompetencija odražava se na cjelokupan razvoj osobnosti, stoga vještine koje se razvijaju i koriste na radnom mjestu, mogu se koristiti i u drugim područjima života (Stevanovic i Rupert, 2009). Osim posebnih ili profesionalnih kompetencija koje zahtijevaju različite profesije, na takvim radnim mjestima od pojedinaca se zahtijeva i neophodna radna etika koja je u skladu s kodeksom ponašanja te profesije. Stoga, sudjelovanje u radnoj ulozi koja je profesionalnog karaktera može se odraziti i na prihvaćanje drugačijih stavova, vrijednosti i ponašanja te osobe (Farber, 1983, Guy, 1987, prema Stevanovic i Rupert, 2009).

Kada pojedinci usvajaju određeno ponašanje u jednoj ulozi te prenose to isto ponašanja na drugu, može se reći kako je došlo do prelijevanja među njima. Osim što prelijevanje između uloga može biti pozitivno ili negativno (Barnett, 1998; Michel i sur., 2009; Prottas i Hyland, 2011; Stevanovic i Rupert, 2009; Tsai, 2008), ono može biti i psihološko i obrazovno (Crouter, 1984).

Do psihološkog prelijevanja između uloga dolazi kada pojedinac osjeća da mu osobna energija, raspoloženje i usmjerenost na radne zadatke potrebne za obnašanje jedne uloge utječe na ponašanje u drugoj ulozi. Stoga, ako roditelj osjeća da zbog sudjelovanja u jednoj ulozi gubi energiju potrebnu za zadatke u drugoj, takav pojedinac osjećat će veće opterećenje tom uloge (Crouter, 1984), a može doći i do sukoba između uloga (Barnett, 1994; 1998; Michel i sur., 2009). Do obrazovnog prelijevanja dolazi kada osoba u jednoj ulozi (na primjer radnoj) razvija i stječe određene vještine, stavove i uvjerenja koja joj mogu koristiti za obavljanje zadataka u drugoj ulozi (na primjer obiteljskoj/roditeljskoj) (Crouter, 1984).

Neka od zanimanja u kojima može doći do obrazovnog prelijevanja iz radne u obiteljsku ulogu, ona su zanimanja u kojima se od djelatnika zahtijeva aktivno i autonomno sudjelovanje na radnom mjestu, posjedovanje pedagoških kompetencija te izražene komunikacijske vještine, a takva zanimanja su na primjer nastavnička zanimanja, zanimanje psihoterapeuta ili socijalnih radnika (Lambert i sur., 2006; Grandey i Cropanzano, 1999; Stevanovic i Rupert, 2009). U takvim zanimanjima od radnika se očekuje da na svom radnom mjestu usvajaju i koriste određene obrasce ponašanja koji se mogu, ako ga pojedinci usvoje,

odraziti i na prijenos poželjnog ponašanja u obiteljsku ulogu (Greenhaus i Beutell, 1985; Prottas i Hyland, 2011).

S obzirom na relativno mali broj istraživanja u području prelijevanja između uloga vezanih za pomagačke djelatnosti, navest će se neki od rezultata provedenih istraživanja na populaciji psihoterapeuta i socijalnih radnika. U istraživanjima prelijevanja između radne i obiteljske uloge psihoterapeuta pokazalo se pozitivno i negativno prelijevanje između uloga. Zanimanje psihoterapeuta usmjereno je na pomaganje drugima u održavanju njihova mentalnog zdravlja, pri čemu psihoterapeuti potiču procese refleksivnog razmišljanja svojih pacijenata, kako bi im pomogli naći rješenje za njihove probleme (Farber, 1985, prema Stevanovic i Rupert, 2009). Za obavljanje ove djelatnosti, psihoterapeutima su potrebna znanja o ljudskom ponašanju te vještine vođenja pacijenata u procesu refleksivnog promišljanja. Upravo su te vještine prepoznaju važnima za bolje funkcioniranje na osobnom planu, ali i u obiteljskoj ulozi (Guy, 1987, Norcross i Aboyou, 1994, prema Stevanovic i Rupert, 2009). Također, osjećaj zadovoljstva kojeg psihoterapeuti mogu osjećati zbog pomaganja drugima, može pridonijeti osobnom zadovoljstvu, pa onda i pozitivnom prelijevanju iz radne u obiteljsku ulogu (Stevanovic i Rupert, 2009).

Do negativnog prelijevanja između radne i obiteljske uloge psihoterapeuta, može doći zbog doživljaja autoriteta i visoke profesionalnosti u radnoj ulozi. Psihoterapeuti radeći svoj posao mogu steći nerealnu sliku o sebi i vlastitoj superiornosti, što može biti izvorom sukoba s ostalim članovima obitelji (Robertello, 1978, prema Stevanovic i Rupert, 2009). Osim toga, do većeg nezadovoljstva radnom ulogom može doći i ako se psihoterapeut suočava sa zahtjevnim klijentima zbog kojih moraju uložiti više emocionalnog truda, što se može odraziti na manjak energije za obavljanje obiteljskih zadaća (Stevanovic i Rupert, 2009).

Ambivalentan učinak zanimanja psihoterapeuta na njihovu obiteljsku ulogu, potvrdilo je i istraživanje doživljaja djece roditelja psihoterapeuta (Golden i Farber, 1998). U tom istraživanju pokazalo se kako djeca kod svojih roditelja psihoterapeuta, pozitivnim procjenjuju vještine poput empatije, tolerancije i snalažljivosti u rješavanju problema, dok negativnom doživljavaju profesiju svojih roditelja ako zbog nje ostaju duže na svom radnom mjestu ili ako su pacijenti prisutni u njihovim životima te, ono najvažnije, ako se u odnosu s vlastitom djecom roditelji ponašaju profesionalno ili kao terapeuti. Djeca roditelja koji su psihoterapeuti, uglavnom pozitivno procjenjuju svoje roditelje, sve dok roditelji svoje profesionalne vještine ne primjenjuju u rješavanju njihovih problema (Golden i Farber, 1998).

Dakle, može se zaključiti kako posao psihoterapeuta ima pozitivne i negativne učinke na živote pojedinaca koji se bave tim zanimanjem. Negativnim čimbenicima koji mogu izazvati stres kod roditelja su: premalo vremena i energije za obitelj i postavljanje nerealnih zahtjeva prema braku i obitelji (Duncan i Durden, 1990, prema Stevanovic i Rupert, 2009). Među zaštitne čimbenike mogu se navesti: veća osjetljivost na potrebe članova svoje obitelji, svjesnost o obiteljskim problemima (Duncan i Durden, 1990, Duncan i Goddard, 1993, prema Stevanovic i Rupert, 2009), osjećaj pripadnosti u bračnoj i obiteljskoj ulozi, veće sudjelovanje u rješavanju problema, razvoj komunikacijskih vještina, veće poštovanje prema braku i obitelji (Wetchler i Piercy 1986, prema Stevanovic i Rupert, 2009), svijest o važnosti obitelji u životu pojedinaca, te sposobnost kreiranja podupirućih intimnih obiteljskih odnosa (Stevanovic i Rupert, 2009).

Osim kod posla psihoterapeuta i kod istraživanja sukoba između radne i obiteljske uloge socijalnih radnika, pokazalo se pozitivno prelijevanje. U istraživanju Lambert i sur. (2006) potvrđeno je pozitivno prelijevanje zadovoljstva i prenošenje vještina potrebnih za profesionalno obavljanje posla socijalnog radnika na funkcioniranje u obiteljskoj ulozi. Socijalni radnici na svom poslu moraju se više koristiti vještinama potrebnim za stvaranje odnosa sa svojim klijentima kako bi im mogli dati potrebnu potporu u rješavanju njihovih problema (Lambert i sur., 2006). Osim toga, socijalni radnici moraju razvijati i vještine visokog profesionalnog odnosa sa svojim klijentima, s obzirom na to da je odvajanje privatnog od profesionalnog života nužno za uspješno djelovanje u radnoj ulozi (Lambert i sur., 2006). Ako se osobe koje su po zanimanju socijalni radnici na jednak način koriste stečenim vještinama na radnom mjestu u stvaranju odnosa i rješavanju problema, u obiteljskoj ulozi doživljavat će i veće zadovoljstvo obiteljskom ulogom (Lambert i sur., 2006).

Autori Stevanovic i Rupert (2009) zaključuju da vrsta posla može pozitivno pridonijeti obiteljskoj ulozi ako posao zahtijeva od pojedinaca razvoj vještina koje bi im pomogle da na jednak način uspješno funkcioniraju u obiteljskoj ulozi. Takva pojava može se objasniti prelijevanjem karakteristika profesionalne uloge na osobnost, ponašanje i emocije pojedinaca (Stevanovic i Rupert, 2009), odnosno na razvoj vještina, usvajanje stavova i vrijednosti u radnoj ulozi koji se mogu prenositi na obiteljsku ulogu. Kao što je već naglašeno, u različitim profesionalnim ulogama može doći do obrazovnog i psihološkog prelijevanja između uloga (Crouter, 1984). Obrazovno prelijevanje pridonosi pozitivnom prelijevanju između uloga jer korištenje vještina potrebnih za obavljanje određenog zanimanja može imati pozitivan učinak na razvoj vještina potrebnih za stvaranje kvalitetnih obiteljskih odnosa i obiteljsko

funkcioniranje. Psihološko prelijevanje ima ambivalentan učinak. S jedne strane osjećaj postignuća i pomaganja drugima može pridonijeti osjećaju osobnog zadovoljstva, ali ako je osoba emocionalno iscrpljena zbog zahtjeva radne uloge, može biti manje zadovoljna svojim poslom. Zbog osjećaja manjka energije osoba će vrlo vjerojatno osjećati veću „rastegnutost“ između uloga, a osjećaj gubitka resursa (energije ili vremena) jedan je od najvećih razloga zbog kojeg može doći do sukoba između radne i obiteljske uloge.

5.5. Pedagoško zanimanje i roditeljstvo

Sintagma „pedagoško zanimanje“ u ovom radu odnosi se na zanimanja odgojitelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. Pedagoško zanimanje je specifično po tome što pretpostavlja razvijenost pedagoške kompetencije za provođenje odgojno-obrazovnog procesa. U sustavu odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske dužnosti i odgovornosti pedagoških djelatnika definirane su Državnim pedagoškim standardom (2008). Tako se prema standardu *odgojiteljem* smatra „stručno osposobljena osoba za odgojno-obrazovni rad s djecom u dječjem vrtiću ili drugoj pravnoj osobi koja obavlja djelatnost predškolskog odgoja i naobrazbe“ (str.14), a prema Zakonu o odgoju i obrazovanju (2014, članak 105, NN 152/14, stavka 13.) posao *odgojitelja* može obavljati samo osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste i ima pedagoške kompetencije. Prema članku 26. Državnog pedagoškog standarda (2008, str. 23), dužnosti i obveze odgojitelja su „provođenje odgojno-obrazovnog programa rada s djecom predškolske dobi i stručno promišljanje odgojno-obrazovnog procesa u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini“. Odgojitelj „pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakog djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.“

Slično kao odgojitelj, *učiteljem* se smatra „stručno osposobljena osoba“, ali za razliku od odgojitelja pored „odgoja i obrazovanja učenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi“ učitelj i

poučava (Državni pedagoški standardu, 2008, članak 2, str. 42). Prema Rosiću (2011) određenje učitelja obuhvaća širi raspon zadaća, odgovornosti i vještina pa naglašava kako se učitelja još može odrediti i kao osobu koja poučava unutar i izvan škole, profesionalno i neprofesionalno, javno ili privatno (Rječnik pedagogije, 1957, prema Rosić, 2011), onoga tko odgaja mladi naraštaj za vrijedan i koristan život (Opća pedagogija, 1951, prema Rosić, 2011), onoga tko ima široko i solidno opće obrazovanje, temeljito poznaje discipline koje predaje te psihološko-pedagoške metodičke osnove nastave i odgoja (Pedagoška enciklopedija, 1989, prema Rosić, 2011) te predstavlja osobu koja obavlja nastavu, odnosno jedinstveni odgojno-obrazovni proces koji se odvija planski i sistemski (Enciklopedijski rječnik, 1963, prema Rosić, 2011).

Prema Rosiću (2011) učiteljsko zanimanje obuhvaća osnovne elementa umijeća i to:

- znanja (o predmetu, učenicima, kurikulumu, nastavnim metodama, vlastitim nastavnim umijećima)
- odlučivanje o tome kako ostvariti rezultate te
- radnje koje se poduzimaju u svrhu poticanja učenja.

Uvažavajući navedeno, u učiteljskoj ulozi je integrirano više uloga, pa je on „odgojitelj, medijator i socijalni integrator u najširem smislu deontologije“ (Rosić, 2011, str. 144). Od učitelja se očekuje da bude „stručnjak koji organizira i izvodi odgojno-obrazovni proces i svojim općim obrazovanjem, poznavanjem pedagoške, didaktičke, metodičke i psihološke osnove, u zajedničkom radu s učenicima, ostvaruje cilj i zadaće odgoja i obrazovanja“ (Rosić, 2011, str. 143).

Zadaće i odgovornosti učitelja te stečene kompetencije za profesionalno obavljanje učiteljskog zanimanja propisuje i Zakon. U Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014)¹⁹ u Republici Hrvatskoj u članku 105, stavak 5 (NN 152/14), izrijekom stoji kako poslove *učitelja razredne nastave* može obavljati osoba koja je završila integrirani preddiplomski i diplomski studij za učitelje ili diplomski sveučilišni studij za učitelje ili stručni četverogodišnji studij za učitelje kojim se stječe 240 ECTS bodova ili četverogodišnji dodiplomski stručni studij kojim je stečena visoka stručna sprema u skladu s ranijim propisima. Prema stavku 6 poslove *učitelja predmetne nastave* u osnovnoj školi može obavljati osoba koja je završila: a) studijski program nastavničkog smjera odgovarajućeg nastavnog predmeta na razini diplomskog sveučilišnog studija ili integriranog

¹⁹Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014) preuzeto na

<http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.

preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija, b) studijski program odgovarajuće vrste na razini diplomskog sveučilišnog studija ili integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija ili specijalistički diplomski stručni studij odgovarajuće vrste te je stekla potrebno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje s najmanje 55 ECTS-a (u daljnjem tekstu: pedagoške kompetencije ako se na natječaj ne javi osoba iz točaka a) i b) ovoga stavka.

Za razliku od učitelja koji obavljaju posao u osnovnoj školi pri čemu se razlikuju učitelji razredne (od prvog do četvrtog razreda) i učitelji predmetne nastave (od petog do osmog razreda), *nastavnikom* se smatra stručno osposobljena osoba za provođenje odgojno-obrazovnog procesa u srednjim školama, a razlikuju se nastavnici općih i stručnih predmeta (Državni pedagoški standard, 2008). Prema stavku 7 Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014, članak 105, NN 152/14) poslove *nastavnika* predmetne nastave u srednjoj školi može obavljati osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste ili diplomski specijalistički stručni studij odgovarajuće vrste koja ima i potrebne pedagoške kompetencije. Stavak 8 definira poslove strukovnog učitelja u srednjoj školi. Prema tom stavku, poslove strukovnog učitelja može obavljati osoba koja je završila preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij odgovarajuće vrste i ima pedagoške kompetencije. Prema stavku 10, poslove učitelja stručnih predmeta u osnovnom i srednjem glazbenom i plesnom školovanju kao i poslove strukovnog učitelja u srednjoj školi, može obavljati i osoba koja ima nižu razinu obrazovanja od razine propisane stavkom 6, 7 i 8 ovog članka, ako ima najvišu razinu obrazovanja odgovarajuće vrste koja se može steći u tom području i ima pedagoške kompetencije. Nastavu vjeronauka u osnovnoj i srednjoj školi može izvoditi osoba koja ima razinu obrazovanja utvrđenu posebnim ugovorom (stavak 11, Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2014).

Uz odgojitelje, učitelje i nastavnike u odgojno-obrazovnim ustanovama za kvalitetno provođenje odgojno-obrazovnog procesa odgovorni su i stručni suradnici. *Stručni suradnik* je stručno osposobljena osoba sa zanimanjem pedagoga, psihologa i stručnjaka edukacijsko-rehabilitacijskog profila koja pruža pomoć djeci i njihovim roditeljima te odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima u odgojno-obrazovnom procesu te koja pridonosi razvoju i unaprjeđenju djelatnosti odgoja i obrazovanja (Državni pedagoški standard, 2008). *Pedagog* je „stručno osposobljena osoba koja prati realizaciju odgojno-obrazovnog rada, stručno pridonosi maksimalnoj efikasnosti odgojno-obrazovnih ciljeva te unaprjeđuje cjeloviti odgojno-obrazovni proces; predlaže inovacije, suvremene metode i oblike rada; predlaže,

sudjeluje i pomaže odgojiteljima u ostvarivanju programa stručnog usavršavanja i njihova cjeloživotnog obrazovanja; ostvaruje suradnju s roditeljima i pomaže im u odgoju i obrazovanju djece te rješavanju odgojno-obrazovnih problema; surađuje s drugim odgojno-obrazovnim čimbenicima; pridonosi razvoju timskoga rada i javno predstavlja odgojno-obrazovni rad“ (Državni pedagoški standard, 2008, str. 25). Ledić i sur. (2013) pedagoge određuju kao stručnjake usmjerene na područje rukovodnog, upravnog i nadzornog rada u školi (Zakon, 1964), koji su odgovorni za unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa, neposredno djelovanje na primjenu pedagogijske znanosti za unaprjeđenje rada škole (Viher, 1965, Bognar, 1972), veći rad s nastavnicima i roditeljima i njihovo osposobljavanje za rad s učenicima (Rozmarić, 1985), stručno analiziranje postignutih rezultata u nastavi i odgojnome radu (Švajcer, 1969). Pedagog, interdisciplinarnim pristupom i timskim radom sa svim sudionicima planira, programira, organizira, koordinira, informira, usmjerava, savjetuje, usavršava i istražuje odgojno-obrazovni proces (Staničić, 1989, sve prema Ledić i sur., 2013).

Poslovi *stručnog suradnika* definirani su i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014, članak 105, NN 152/14) u stavku 12, a te poslove može obavljati samo ona osoba koja je završila diplomski sveučilišni studij odgovarajuće vrste i ima pedagoške kompetencije.

Razvidno je, kako je ovim zanimanjima zajedničko obvezno formalno stjecanje pedagoške kompetencije. Kompetentnom osobom smatra se ona osoba koja „zna iskoristiti poticaje iz svog okruženja i svoje osobne potencijale te postići dobre razvojne rezultate“ (Katz i McClellan, 2005, str. 15). Da bi pedagoški djelatnici bili kompetentni u svojoj profesionalnoj ulozi, potrebna su im znanja i vještine (iz područja pedagogije, psihologije, didaktike i metodike), što je izrijekom propisano Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014), ali i osobne karakteristike (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008). Pored osnovnog stjecanja pedagoških kompetencija, od svih pedagoških djelatnika očekuje se trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje (članak 115, stavak 1, Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama, 2014) i to iz područja pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u školskim ustanovama (stavak 2). Istodobno, ne smije se zanemariti ni razvoj onih kompetencija koje pedagoškim djelatnicima mogu pomoći u stvaranju kvalitetnih odnosa s djecom/učenicima, njihovim roditeljima i sustručnjacima, poput „razumijevanja, prihvaćanja i slušanja, uključivanja, djelovanja i preuzimanja

inicijative, uvažavanja, pregovaranja i poticanja“ (Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008, str. 150). Moglo bi se reći kako su upravo ove kompetencije pedagoških djelatnika preduvjet za dizajniranje poticajnog ozračja koje omogućava ostvarenje odgojno-obrazovnih zadaća pedagoških djelatnika.

Uz termin kompetencija često se vezuju srodni termini poput kapaciteta, obilježja, sposobnosti i vještina. Pojam kompetencija temelji se na „integrativnom pristup, pri čemu se individualne mogućnosti doživljava kao dinamičku kombinaciju obilježja koji omogućuju izvedbu“ (Tuning, 2006, str. 17). Osnovne sastavnice kompetencija čine znanje i razumijevanje (teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje), znanje o tome kako djelovati (praktična primjena znanja u određenim situacijama) te znanje o tome kako biti (vrijednosti kao integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u društvenom kontekstu). Stupanj razvoja kompetencije govori o tome kako osoba koristi određenu sposobnost ili vještinu, pa njihova procjena može pomoći u procjeni razine postignuća, ali i procjeni ciljeva koji se još moraju postići. Najvažnija karakteristika kompetencija je da su one razvojnog karaktera te se ne stječu u apsolutnom smislu, već u određenom stupnju (Tuning, 2006).

Pojam kompetencije često se izjednačava s pojmom ishodi međutim „u skladu sa shvaćanjem Tuning projekta (2006), ishodi učenja se izražavaju kao razina kompetencija koju osoba koja uči treba postići. Kompetencije predstavljaju dinamičku kombinaciju kognitivnih i meta-kognitivnih vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih i intelektualnih vještina te etičkih vrijednosti...Neke su kompetencije povezane sa samim predmetom studija (područne kompetencije), dok su neke opće, generičke (zajedničke svim programima)“ (Tuning, 2006, str. 3).

Prilikom stjecanja različitih profesionalnih kompetencija važnih za obavljanje neke profesionalne djelatnosti uključene su područne i generičke kompetencije. Područne kompetencije temelje se na razvoju područno-specifičnih znanja i vještina koje su povezane s određenim akademskim područjem i usko su povezane sa specifičnim područnim spoznajama. Generičke kompetencije sadrže prenosive vještine, a dijele se na tri vrste: instrumentalne (kognitivne sposobnosti, metodološke sposobnosti, tehničke sposobnosti i lingvističke sposobnosti), interpersonalne (individualne sposobnosti poput socijalnih vještina) te systemske kompetencije (sposobnosti i vještine važne za sistemski pristup, kombinacija razumijevanja, senzibilnosti i znanja; upotreba ovih kompetencija podrazumijeva prethodno stjecanje instrumentalnih i interpersonalnih kompetencija) (Tuning, 2006). Slijedom navedenog može

se zaključiti da formalnim obrazovanjem odgojitelji, učitelji, nastavnici i stručni suradnici stječu pedagoške kompetencije važne za usko bavljene područjem studiranja, ali i generičke ili opće kompetencije koje im pomažu u razvoju interpersonalnih vještina, sposobnosti za samostalni rad te osnovnih vještina upotrebe računala, upravljanja informacijama i istraživačkim vještinama. S obzirom na širok opis kompetencija koje treba razviti pedagoški djelatnik u najširem smislu te riječi, kompetencije bi se mogle svrstati u tri široke kategorije: kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad sa znanjem, tehnologijom i informacijama te kompetencije za rad u društvu i za društvo (Europska zajednica, 2005, prema Vizek Vidović, 2009).

Kako bi pedagoški djelatnik provodio kvalitetan odgojno-obrazovni proces, od njega se očekuje da u svojoj ulozi bude kompetentan, ali i profesionalan. Profesionalnost je moguće odrediti kao skup pravila, normi i načela kojih se pripadnik neke profesije mora pridržavati u svom radu. Istodobno, profesionalna etika zahtijeva „nesebičnu primjenu stečenog znanja za opće dobro, primjenu znanstvenih dostignuća svoje profesije bez obzira na moguće pritiske i profesionalno ponašanje u odnosima“ (Ledić i sur., 2013, str. 31). Profesionalna etika pedagoškog zanimanja zahtijeva od pedagoških djelatnika da provode praksu za dobrobit djece i njihova razvoja. Od pedagoških djelatnika stoga se zahtijeva odmjerena komunikacija, poštovanje i dosljedno primjenjivanje znanstvenih načela svoje struke te kontrola emocionalnih odnosa kako bi se izbjegli subjektivnost i izvođenje pogrešnih zaključaka (Ledić i sur., 2013; Ramaekers i Suissa, 2012). Pedagoški djelatnici moraju biti profesionalni kako bi mogli objektivno promotriti trenutačnu situaciju i donijeti najbolju moguću odluku s obzirom na činjenice. Moguće je reći kako profesionalnost pomaže djelatniku da ostane usmjeren na ishod vlastita djelovanja i donošenje odluka o izboru optimalnih metoda sa svrhom ostvarenja postavljenog cilja. To je posebno važno za pedagoške djelatnike zato što je suvremena pedagoška praksa značajno određena kurikulumskim pristupom (Ramaekers i Suissa, 2012; Ledić i sur., 2013; Previšić, 2007).

Kurikulumski pristup usmjeren je ostvarenju „relativno optimalnog puta djelovanja i dolaska do nekog cilja“ u odgojno-obrazovnom procesu, stoga je za njegovo ostvarenje potrebno razviti vještine planiranja, organizacije, izvođenja i kontrole tog procesa (Previšić, 2007, str. 16). Kurikulumski pristup kao proces između cilja (kamo treba stići i što treba postići) i metode (ili kako stići do cilja) treba se voditi jasnim načelima: „jedinostvenosti, obveznosti/dobrovoljnosti, fleksibilnosti, zahtjeva, demokratičnosti, decentralizacije, znanstvenosti, konzistentnosti, koherentnosti, autonomije, horizontalne i vertikalne

povezanosti/pokretljivosti i načelu timskog rada“ (Vican i sur., 2007, str. 172), ali prije svega načelom sukonstrucije (Miljak, 2007).

Primjereno odgojno djelovanje nemoguće je postići samo stjecanjem znanja o odgojnim problemima i suvremenim spoznajama o razvoju djece. Biti kvalitetan pedagoški djelatnik znači ovladati umijećem odgajanja, u kojem znanja o odgoju čine samo jedan segment tog umijeća (Bratanić, 1991). Za to je potrebno razviti osobne i profesionalne kompetencije koje pomažu pedagoškom djelatniku ostvariti nove oblike i sadržaje rada uvažavajući odgojno-obrazovni proces kao „kreativni čin u kojem značajnu ulogu igraju i iracionalni momenti, spoznaja i intuicija, intelekt i osjećaj“ (Bratanić, 1991, str. 7).

Slijedom svega navedenog, razvidno je kako je u profesionalnoj ulozi pedagoških djelatnika integrirano više uloga i to uloga: odgojitelja, učitelja, nastavnika i pedagoga. Kako bi pedagoški djelatnici kompetentno obnašali svoju radnu ulogu, moraju steći primjereno pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičko obrazovanje (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2014)²⁰, odnosno razvijati područne i generičke kompetencije (Tuning, 2006). Drugim riječima, pedagoški djelatnici s jedne strane, moraju biti osposobljeni za postavljanje odgojno-obrazovnih ciljeva i planiranje puta njihova ostvarenja, a s druge, za stvaranje ozračja koje će biti poticajno za ravnopravno i aktivno sudjelovanje svih sudionika uz poštovanje individualnih osobitosti svakog pojedinca (Miljak, 2007; Previšić, 2007; Ramaekers i Suissa, 2012).

Profesionalne kompetencije kojima se pedagoški djelatnici koriste na svojim radnim mjestima, podudaraju se i sa shvaćanjem pedagoških kompetencija suvremenih roditelja. Roditelji su prije svega odgovorni za stvaranje optimalnih uvjeta potrebnih za poticanje i određivanje smjera djetetova razvoja (Holden, 2010), a za to su im potrebna znanja o razvoju djece, potrebnim roditeljskim vještinama, kao i okolnostima nužnima za djetetov cjeloviti razvoj (Morawska i sur., 2008). Kako bi roditelji mogli primjereno odgovoriti zahtjevima svoje uloge, potrebno je da kontinuirano reflektivno promišljaju vlastito roditeljstvo (Masschelein, 2008, prema Ramaekers i Suissa, 2012), usavršavaju svoje roditeljske kompetencije i uvažavaju savjete stručnjaka (Van Crombrugge, 2008, prema Ramaekers i Suissa, 2011).

Pedagoške djelatnike koji razvijaju svoje pedagoške kompetencije može se smatrati stručnjacima odgojno-obrazovnog procesa. Oni zbog zahtjeva profesionalne uloge imaju

²⁰Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2014)preuzeto na <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.

moćnosti i obvezu razvoja kompetencija potrebnih za odgoj i obrazovanje djece, ali i za stvaranje odnosa s njima. Stoga, pedagoškim djelatnicima koji imaju razvijene navedene stručne kompetencije, roditeljstvo bi moglo biti olakšano zbog posjedovanja tih kompetencija i njihove primjenjivosti u roditeljskoj ulozi.

Relativno malen broj istraživanja odnosa radne i obiteljske uloge pomagačkih zanimanja (Lambert i sur., 2006; Grandey i Cropanzano, 1999; Stevanovic i Rupert, 2009) potvrdila su da pomagačka zanimanja, odnosno znanja i vještine kojima se roditelji tih zanimanja koriste na svom poslu, može pridonijeti uspješnom obnašanju obiteljske uloge. Osim toga i radni uvjeti poput veće autonomije i fleksibilnoga radnog vremena mogu pomoći pojedincima da izbjegnu osjećaj „rastegnutosti“ između različitih uloga (Grandey i Cropanzano).

Uzme li se u obzir da pedagoški djelatnici imaju mogućnost prakticirati i razvijati kompetencije potrebne za poticanje djetetova razvoja, a njihovi radni uvjeti omogućavaju usklađivanje radne i obiteljske uloge, moguće je očekivati kako će roditelji pedagoških zanimanja više imati pozitivne stavove i uvjerenja o vlastitom roditeljstvu. S obzirom na malobrojnost istraživanja koja bi potvrdila pretpostavku da roditelji pedagoških zanimanja češće imaju pozitivne stavove o vlastitoj roditeljskoj kompetenciji, bio je dovoljan razlog za provedbu ovoga istraživanja.

6. ISTRAŽIVANJE RODITELJSKE KOMPETENCIJE RODITELJA (NE)PEDAGOŠKIH ZANIMANJA

6.1. Problem i cilj istraživanja

Roditeljstvo se najčešće opisuje kao proces ili uloga koja snažno utječe na osjećaje, mišljenje i ponašanje pojedinaca (Čudina-Obradović i Obradović, 2006; Littlewood 2009). Jedna od njegovih najvažnijih funkcija je odgojno djelovanje, odnosno kreiranje odgojnog ozračja i okruženja poticajnog za cjeloviti razvoj djece (Moriarty i Fine, 2001). Roditeljstvo u postmodernim društvima značajno je određeno suvremenim načinom života. Važna obilježja suvremene obitelji koja se odražavaju na roditeljstvo su: dulje provođenje vremena na radnom mjestu, donošenje posla kući, dulji boravak djece u odgojno-obrazovnim ustanovama te njihovo bavljenje različitim izvanškolskim aktivnostima (Belsky i sur., 2007; Juul, 2004). Takav način života ne ide uvijek u prilog nastojanjima roditelja da ostvare obiteljski kontekst primjeren i poticajan za dječji razvoj. Opterećenje koje roditelji mogu osjećati zbog obnašanja drugih uloga, primjerice one radne, može utjecati na gubitak energije potrebne za pravodobno i primjerenog odgovaranje na izazove roditeljstva (Barnett, 1994; Crnic i sur., 2005; Čudina-Obradović i Obradović, 2000; Prottas i Hyland, 2011). Iscrpljenost koju roditelji mogu osjećati zbog zahtjeva drugih, posebice, radnih uloga, može se odraziti na neučinkovitost roditeljskog ponašanja.

Način na koji će se roditelji nositi s izazovima roditeljstva i kako će se ponašati kao roditelji, ovisi o njihovim uvjerenjima o odgoju djece (Pećnik i sur., 2011). Uvjerenja motiviraju roditelje na izbor specifičnih ponašanja i pomažu im u konstruiranju strategija potrebnih za odgoj njihove djece (Hastings i Grusec, 1998). Iako roditelji danas više nego ikada prije promišljaju i uče o roditeljstvu, još uvijek na njihova ponašanja utječu laička uvjerenja i stereotipi o odgoju djece (Furnham i Weir, 1996). Društvena uvjerenja ili etnoteorije (Harkness i Super, 1996, prema Pećnik i sur. 2011) temelje se na znanjima o sposobnostima djece te na općeprihvaćenoj slici djeteta (Bašić, 2011; Malaguzzi, 1993; Maleš i sur., 2012). Često su društvena uvjerenja odgovorna za mnoge stereotipe i očekivanja od roditelja u postupanju s djetetom.

Slika o djetetu se u suvremenim društvima mijenja u skladu sa znanstvenim spoznajama, demokratizacijom odnosa i evolucijom društva, dok se u tradicionalnim društvima, još uvijek prihvaća slika djeteta kao bespomoćnog bića u interesu kojega odrasli

imaju isključivo pravo u donošenju odluka. U takvim društvima od roditelja se očekuje da dominiraju nad djetetom te provode strogu disciplinu. Dekonstrukcijom stereotipa te pod utjecajem znanstvenih otkrića o djetetovu razvoju od najranije dobi, dolazi do promjena u razumijevanju djetetovih potreba, sposobnosti i prava, što rezultira promjenom slike o djetetu (Malaguzzi, 1993; Moss, 2010). Dijete se shvaća kao aktivan sudionik u konstruiranju vlastita znanja, što zahtijeva promjene u roditeljskim postupcima.

Roditelji koji uče o roditeljstvu rjeđe se koriste rigidnim ponašanjima u kontroliranju svoje djece te rjeđe zanemaruju njihove potrebe (Hawk i Holden, 2006; Sanders; 2008; Secer i sur., 2010). Roditelji koji osjećaju nesigurnost u roditeljskom djelovanju, češće pronalaze greške u dječjem ponašanju, nepravедno im pripisuju attribute neposlušnosti te takvi roditelji češće doživljavaju osjećaj gubitka kontrole u svom roditeljstvu (Crnic i sur., 2005; Laskey i Cartwright-Hatton, 2009). Ishodište njihove nesigurnosti najčešće je osjećaj bespomoćnosti i nekompetentnosti u roditeljskoj ulozi (Fine i Wardle, 2001).

Kompetentan roditelj zna što se od njega očekuje, koje su njegove roditeljske dužnosti te čini sve kako bi ostvario okolnosti poželjne za cjelovit i zdrav razvoj djece. Takav roditelj zna iskoristiti poticaje iz svog okruženja i svoje osobne te postiže dobre razvojne rezultate, sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad odnosom sa svojim djetetom i vlastitim roditeljstvom te se u toj ulozi dobro osjeća (Milanović i sur., 2000). Povezanost roditeljske kompetencije i kvalitete roditeljskog ponašanja potvrdila se u mnogim istraživanjima (Crnic i sur., 2005; Hawk i Holden, 2006; Laskey i Cartwright-Hatton, 2009), pa je moguće zaključiti da će kompetentniji roditelji pokazivati skrbnije i primjerenije ponašanje prema djetetu nego oni manje kompetentni koji češće izabiru neprimjereni roditeljska ponašanja te češće osjećaju stres izazvan roditeljskom ulogom.

Na doživljaj stresa u roditeljskoj ulozi, osim niske razine roditeljske kompetencije, može utjecati i zanimanje roditelja. Roditeljevo zanimanje može pridonijeti kvaliteti obiteljskog okruženja (u materijalnom i financijskom smislu), ali i kvaliteti roditeljstva ako roditelj osjeća da su njegova radna i obiteljska uloga kompatibilne (Stevanovic i Rupert, 2009; Lambert, 2006). S druge strane, radna uloga roditelja može imati i negativan učinak na roditeljsku ulogu ako su roditelji opterećeni radnim uvjetima, međuljudskim odnosima, nerazumijevanjem kolega, teškim strankama ili suradnicima i slično (Barnett; 1994; Barnett i Brennan, 1997; Tsai, 2008). Radna uloga, kao i roditeljevo zanimanje, predstavlja izvor resursa (vrijeme, energija, znanja, kompetencije) potrebnih za opću kvalitetu života (Hobfoll, 1989). Ovisno o tome kako roditelj raspolaže resursima, radna uloga može imati pozitivan ili

negativan učinak na roditeljsku ulogu. Radna uloga i vrsta zanimanja postaju izvor stresa ako roditelj osjeća da nema dovoljno resursa na raspolaganju (Grandey i Cropanzano, 1999). Zbog nedostatka vremena, energije ili znanja roditelj može osjećati nemogućnost održavanja ravnoteže između radne i obiteljske uloge. Zbog toga dolazi do konflikta tih dviju uloga (Tsai, 2008; Michel i sur., 2009) koji se može negativno odraziti na zadovoljstvo roditeljstvom i roditeljsko ponašanje prema djetetu.

S druge strane, postoje istraživanja koja dokazuju povezanost razine obrazovanja i vrste zanimanja s roditeljskom kompetencijom. Morawska i sur. (2008) utvrdili su povezanost općeg obrazovanja roditelja sa znanjima o roditeljstvu pri čemu roditelji s višim stupnjem obrazovanja pokazuju višu razinu znanja o roditeljstvu od roditelja s nižim stupnjem obrazovanja. Stevanovic i Rupert (2009) te Lambert (2006) ispitivali su povezanosti vrste zanimanja i zadovoljstva obiteljskom ulogom te su ustanovili visoku razinu zadovoljstva obiteljskom ulogom kod psihoterapeuta i socijalnih radnika. Zbog zahtjeva svog posla, pripadnici takvih zanimanja učestalije se koriste vještinama poput kvalitetne komunikacije, suosjećanja i razumijevanja, a to su vještine koje im pomažu u komunikaciji s članovima njihove obitelji u kreiranju pozitivnog ozračja kod kuće, rješavanju obiteljskih problema i, općenito, nošenju s roditeljskom ulogom.

Slijedom navedenoga, razina i vrsta obrazovanja te razvoj osobnih kompetencija pokazuju se važnim resursom u ostvarenju cjelokupne kvalitete života, ali i za razvoj roditeljske kompetencije i zadovoljstvo roditeljstvom. Uzme li se u obzir da su znanja o razvoju djece relativan pokazatelj roditeljske kompetencije, ali da su specifične pedagoške sposobnosti poželjan čimbenik u razvoju pedagoške kompetencije roditelja (Morawska i sur., 2008), moguće je očekivati da će se pod utjecajem obrazovnog prelijevanja (Crouter, 1984; Stevanovic i Rupert, 2009) razina obrazovanja odraziti na roditeljsku kompetenciju. Stoga, moguće je pretpostaviti kako će oni roditelji čija zanimanja zahtijevaju pedagoška znanja biti kompetentniji roditelji od onih koji se bave nepedagoškim zanimanjima.

Ovako shvaćajući povezanost između razine obrazovanja i vrste zanimanja s roditeljstvom, određuje se i ***problem ovog istraživanja***, a koji se odnosi na ispitivanje samoprocjene vlastite roditeljske kompetencije kod roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Istraživački problem odnosa roditeljske kompetencije i (ne)pedagoških zanimanja roditelja teorijski i metodološki je motiviran s nekoliko aspekata.

Belsky (1984) ključnim determinantama roditeljstva navodi: individualne karakteristike roditelja, individualne djetetove potrebe te kontekstualne uvjete stresa i potpore

koji uključuju posao roditelja, bračne odnose i društvene odnose s drugim ljudima. Bronfenbrenner (1978, prema Bennett i Grimley, 2001) smatra kako je roditeljstvo značajno povezano sa sociodemografskim značajkama obitelji. Oba autora (Belsky i Bronfenbrenner) naglašavaju kako su svi čimbenici međusobno usko povezani te da su više razine kontekstualnih uvjeta povezane s višim razinama roditeljske kompetencije. S obzirom na postavljeni problem, u ovom istraživanju posebna važnost pridaje se determinanti kontekstualnih uvjeta stresa i potpore koja uključuje posao roditelja. Prema navedenim teorijama (procesni model determinanti roditeljstva i društveno-ekološki model) značajnim čimbenikom roditeljske kompetencije prepoznaje se posao, što upućuje na potrebu dodatnog razumijevanja radne uloge i njezina učinka na roditeljsku kompetenciju.

Suvremena paradigma odgoja temelji se na suvremenim spoznajama o djetetovim potrebama, pravima i sposobnostima. Prema tim spoznajama dijete je kompetentno i aktivno biće koje osobnom participacijom uči o sebi i svijetu oko sebe, u primjerenom i poticajnom obiteljskom i institucionalnom kontekstu (Malaguzzi, 1993). Promjena slike o djetetu mijenja paradigmu roditeljskog odgojnog djelovanja te naglašava važnost skrbnih, povezujućih i pozitivnih pristupa u vođenju djeteta (Maleš i Kušević, 2011). Da bi roditelji razvili roditeljsku kompetenciju koja će biti u skladu s novom paradigmom roditeljstva, roditelji trebaju biti odgojno pismeni (Willems, 2008, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Odgojna pismenost podrazumijeva specifične pedagoške kompetencije koje stječu pedagoški djelatnici tijekom preddiplomskog i diplomskog formalnog obrazovanja (Tuning, 2006; Vizek Vidović, 2009). No, višim obrazovanjem ne stječu se samo profesionalne nego i opće kompetencije, pa se može očekivati da bi visokoobrazovani roditelji mogli pokazivati i višu razinu odgojne pismenosti. Postojanje odnosa između visine obrazovanja i razine znanja o roditeljstvu potvrđeno je, međutim postoji mali broj istraživanja koji bi mogao pobliže objasniti vrstu odnosa između roditeljske kompetencije i pedagoških znanja.

Kompetencije su dinamički odnos znanja, vještina, sposobnosti i stavova (Tuning, 2006; Vican i sur., 2007), a roditeljska kompetencija najčešće se ispituje istraživanjem zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti (Gilmore i Cuskelly, 2008; Johnston i Mash; 1989; Rogers i Matthews, 2004) te doživljajem kompetentnosti za roditeljsku ulogu (Gustović-Ercegovac, 1992, prema Ljubetić, 2007; Bašić, 1993). Zbog nemogućnosti istraživanja svakog pojedinog elementa roditeljske kompetencije koje bi zahtijevalo testiranje, opservaciju i intervjuiranje roditelja, u ovom istraživanju, usmjerili smo se na kvantitativno ispitivanje onih elementa koji su se u ostalim istraživanjima pokazali značajnima i visoko

pouzdanima. S obzirom na mali broj istraživanja koja su ispitivala odnos između zanimanja roditelja i roditeljske kompetencije, pretpostavilo se da će instrumenti primjereni za istraživanje roditeljske kompetencije moći odgovoriti na pitanja o razini roditeljske kompetencije, kao i o odnosima između pretpostavljenih elemenata.

Elemente roditeljske kompetencije u dosadašnjim istraživanjima činili su doživljaj roditeljskog zadovoljstva i učinkovitosti ili pedagoške kompetencije i nekompetencije (Gilmore i Cuskelly, 2009; Rogers i Matthews, 2004; Gustović-Ercegovac, 1992, prema Ljubetić, 2007). Međutim, rijetko su se navedeni elementi dovodili u vezu s roditeljskom slikom o djetetu i uvjerenjima o odgoju djece, kao elementima koji se odnose na znanja o djetetovu razvoju te uvjerenjima o poželjnim roditeljskim odgojnim postupcima (Maleš i sur., 2011; Maleš i sur., 2012; Pećnik i sur., 2011). Ovisno o shvaćanju djetetovih sposobnosti roditelji artikuliraju očekivane ishode djetetovih ponašanja, a prema uvjerenjima o odgoju djece, moguće je pretpostaviti na koje načine će roditelji ostvarivati željene odgojne ishode. Iako se ovim istraživanjem neće moći neposredno utvrditi roditeljska ponašanja, na temelju elemenata znanja o djetetovu razvoju (slika o djetetu), znanja o roditeljskim vještinama (uvjerenja o odgojnim postupcima djece) te samoprocjeni roditeljske sposobnosti i učinkovitosti, moći će se pretpostaviti kako se roditelji ponašaju u svojoj ulozi. Pri tome, vrlo je vjerojatno kako će slika o djetetu dati odgovor o implicitnoj pedagogiji roditelja, a uvjerenja o roditeljskim postupcima i očekivanoj učinkovitosti, o željenim ishodima odgoja.

Konačno, s obzirom na prepoznati problem istraživanja, posebno važnim čini se utvrditi postojanje ili ne postojanje povezanosti između navedenih elemenata s pedagoškom profesijom roditelja. Iako je moguće pretpostaviti svojevrsno obrazovno prelijevanje između pedagoške radne i pedagoške roditeljske uloge u pogledu pedagoških znanja i vještina, taj odnos ostaje još uvijek nedovoljno istražen. Pedagoške kompetencije jesu temelj roditeljske kompetencije, a roditeljska kompetencija temelji se na znanjima koja proizlaze iz suvremene paradigme odgoja. Doprinos istraživanja odnosa između pedagoške profesije i roditeljske kompetencije bit će potvrda o njihovoj povezanosti, ali i motivacija da se provedu daljnja istraživanja kojim će se moći dublje razumjeti taj odnos.

Cilj je ovog istraživanja utvrditi postoji li razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije, i to zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima, slici o djetetu te općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.

Ovako postavljene ciljeve te dobiveni rezultati i njihova interpretacija trebali bi obogatiti pedagošku teoriju, pogotovo zato što se u razumijevanju roditeljske kompetencije najčešće obuhvaćaju determinante individualnih karakteristika roditelja ili društvenog konteksta, dok pedagoška perspektiva roditeljske kompetencije ostaje nedovoljno istaknuta, a upravo ona daje poseban doprinos razumijevanju te potom, unaprijeđivanju roditeljske pedagoške kompetencije.

Pragmatični ciljev ovog istraživanja bio bi informiranje šire javnosti o dobivenim rezultatima istraživanja kako bi se oni mogli implementirati u programima potpore suvremenom roditeljstvu. Dobiveni rezultati mogli bi poslužiti za bolje razumijevanje povezanosti pedagoške kompetencije s roditeljstvom, ali i veću usmjerenost k onim elementima kompetencije koji su potrebni suvremenim roditeljima.

6.2. Hipoteze, zadatci i varijable istraživanja

6.2.1. Hipoteze istraživanja

S obzirom na ciljev, postavljena je glavna hipoteza (H_g) koja glasi: **ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima, slici o djetetu te općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu s obzirom na pedagoška i nepedagoška zanimanja roditelja.**

Iz glavne hipoteze proizašle su sljedeće podhipoteze:

H1: ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja

H2: ne postoji statistički značajna razlika u uvjerenjima o odgojnim postupcima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja

H3: ne postoji statistički značajna razlika u slici djeteta između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja te

H4: ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.

Osim provjere navedenih hipoteza, istraživanjem se željelo obuhvatiti i neka dodatna istraživačka pitanja, pa se postavila i dodatna hipoteza:

H5: rezultati na svim subskalama nemaju statistički značajnu ulogu u predikciji zanimanja roditelja (odgojitelja i učitelja prema ostalima).

6.2.2. Zadatci istraživanja

Da bi se provjerile navedene hipoteze, bilo je potrebno ostvariti sljedeće zadatke istraživanja:

1. ispitati međusobne odnose rezultata na svim supskalama cjelokupnog uzorka ispitanika
2. utvrditi razlikuje li se samoprocjena zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja
3. utvrditi razlikuju li se uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja
4. utvrditi razlikuje li se slika o djetetu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja
5. utvrditi razlikuje li se opći doživljaj kompetentnosti za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja te
6. ispitati povezanost između zanimanja odgojitelja i učitelja s jedne strane, te samoprocjene zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, uvjerenja o odgojnim postupcima roditelja, slike o djetetu i samoprocjene općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu, s druge strane.

6.2.3. Varijable istraživanja

Pri utvrđivanju postavljenih zadataka istraživanja korištene su sljedeće osnovne *zavisne varijable*: samoprocjena roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljskoj učinkovitosti, roditeljska uvjerenja o odgojnim postupcima, slika o djetetu te opći doživljaj kompetentnosti za roditeljsku ulogu.

Osnovne *nezavisne varijable* obuhvaćene ovim istraživanjem su: zanimanje ispitanika - pedagoška zanimanja (odgojitelj, učitelj, predmetni nastavnik, pedagog) te nepedagoška zanimanja (pravnici, ekonomisti, medicinari, inženjeri) te dob, spol, tip obitelji, visina obrazovanja, radni status, vrijeme kojeg ispitanici aktivno provode s djetetom, djetetova dob, broj djece u obitelji, red rođenja djeteta, spol djece i socijalna potpora šire obitelji.

6.3. Empirijski pristup istraživanju

6.3.1. Postupak provedbe istraživanja

U svrhu provedbe istraživanja zatražena je: (1) usmena suglasnost ravnatelja svih uzorkom zahvaćenih dječjih vrtića, (2) pismena suglasnost autora upitnika *Uvjerenja o odgoju djece* autora Pećnik i sur. (2011, Prilog 1) te (3) usmena suglasnost autora upitnika *Slika o djetetu* (Maleš i sur., 2011). Prilikom zahtjeva za navedenim dozvolama, institucije i pojedinci od kojih je tražena dozvola i preporuka za istraživanje, u cijelosti su upoznati s namjerom i planiranim tijekom istraživanja te su rado udovoljili molbi i u velikoj mjeri olakšali istraživački postupak.

Istraživanje je provedeno tijekom ožujka, travnja i svibnja 2015. godine, a kontakt s ravnateljima i pedagogima obavljen je osobnim odlaskom u dječje vrtiće. U dogovoru s ravnateljima, anketiranje roditelja provodili su odgojitelji individualno, prije dolaska roditelja po dijete u vrtić ili nakon njega ili na roditeljskim sastancima, dok su u nekim dječjim vrtićima anketiranje proveli pedagozi. Prethodno su pedagozi i odgojitelji bili temeljito upoznati s instrumentom, uputom i svim posebnostima istraživačkog procesa. Na ovakav put dolaska do roditelja odlučilo se radi većeg povjerenja kojeg roditelji imaju u odgojitelje nego u istraživače izvan. Stručni suradnici i odgojitelji zamoljeni su da prosljede upitnike samo visokoobrazovanim roditeljima koji imaju dijete u dobi od tri do sedam godina, i koji pristanu na istraživanje te da ih ispune kod kuće, a potom ispunjene upitnike u zatvorenoj omotnici vrate u dječji vrtić. Prije samog anketiranja svim se sudionicima usmeno dala ista uputa za popunjavanje upitnika te im je kazano da je anketiranje anonimno i da mogu odbiti suradnju ako to žele. Ispunjavanje ankete trajalo je približno 30 minuta.

6.3.2. Uzorak istraživanja

Empirijsko istraživanje provedeno je na prigodnom uzorku roditelja čija djeca pohađaju dječje vrtiće u gradovima Splitu, Solinu i Kaštelima te privatne dječje vrtiće grada Splita. Od gradskih vrtića u gradu Splitu sudjelovali su dječji vrtići „Radost“, „Cvit Mediterana“, „Marjan“, „Grigor Vitez“, privatni dječji vrtići grada Splita („Čarobni pianino“) i vjerski vrtić „Dobri“ te gradski vrtići gradova Solina „Cvrčak“ i Kaštela „Kaštela“.

Anketno ispitivanje provedeno je na prigodnom uzorku roditelja pedagoških zanimanja i to: odgojitelja, učitelja razredne nastave, učitelja predmetne nastave, nastavnika općih i stručnih predmeta i članova stručne službe (pedagoga i psihologa) te na uzorku roditelja nepedagoških zanimanja, koji imaju preddiplomsku i diplomsku razinu obrazovanja (više i visoko obrazovanje). Uzorak su činili oni roditelji koji su u vrijeme provedbe istraživanja imali dijete u dobi od 3 do 7 godina.

Odabran je prigodni uzorak jer se smatralo da će se time osigurati veća spremnost roditelja na suradnju. Ispitivanje je proveo sam istraživač u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Izbor ispitanika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja bio je hotimičan, a ovisio je o spremnosti ispitanika da sudjeluju u istraživanju. Prije provedbe istraživanja, na temelju potvrde o provođenju ispitivanja potrebnog za izradu disertacije, zatražila se suglasnost ravnatelja. Nakon odobrenja za provođenje istraživanja, pedagozi su od odgojitelja djece vrtićke dobi zatražili broj visokoobrazovanih roditelja u svojim grupama. S obzirom na dobiveni broj podijelio se podjednaki broj upitnika koje su odgojitelji dali roditeljima za ispunjavanje. Od podijeljenih 800 upitnika, vratilo se 570, ali naknadnom provjerom valjanosti upitnika, u obradi je korišteno 437 upitnika.

6.3.2.1. Značajke populacije visokoobrazovanih roditelja u gradu Splitu i bližoj okolici

Podatci o broju roditelja potrebni za provedbu ovog istraživanja zatraženi su pismenom i usmenom zamolbom od Državnog zavoda za statistiku Republike Hrvatske. Prilikom traženja broja roditelja koji su pedagoških zanimanja, a koji je bio referentna točka za određivanje druge grupe ispitanika, podatci su se tražili i od Ureda državne uprave u Splitsko-dalmatinskoj županiji, Ureda za rani i predškolski odgoj grada Splita te Agencije za odgoj i obrazovanje Splitsko-dalmatinske županije. Međutim, ni jedna od kontaktiranih Uprava nije mogla dati traženi podatak. Čak ni mnogi vrtići, koji bi morali imati statističke podatke o roditeljima djece koja pohađaju njihove ustanove, nisu mogli dati tražene podatke. Tek se kada se kontaktiralo s pedagozima ustanovilo da svaki odgojitelj ima podatke o kontaktu i ostalim sociodemografskim podacima roditelja poput razine obrazovanja za roditelje djece u svojoj odgojnoj skupini. Ovakva informacija nameće pitanje čemu služe formulari o osobnim podacima roditelja koje svaki roditelj prilikom upisa djeteta u dječji vrtić mora priložiti ako se do tih podataka za potrebe utvrđivanja informacija o populaciji korisnika dječjih vrtića ne može doći. Osobne karakteristike roditelja važan su pokazatelj

njihovih potreba, stoga smatramo da se ovakvi podatci moraju znati jer su roditelji važan subjekt odgojno-obrazovnog rada.

Prilikom određivanja broja roditelja pedagoških zanimanja, poslužili su podatci dobiveni od Državnog zavoda za statistiku²¹ o broju roditelja pedagoških zanimanja u gradu Splitu koji imaju dijete u dobi od tri do sedam godina. Odabrani broj ispitanika pedagoških zanimanja bio je broj koji je poslužio za odabir broja ispitanika nepedagoških zanimanja. U Tablici 1. prikazani su podatci o visokoobrazovanim roditeljima koji imaju dijete u dobi od tri do sedam godina u gradu Splitu prema DZS.

Tablica 1. Značajke uzorka visokoobrazovanih roditelja koji imaju djecu u dobi od tri do sedam godina u gradu Splitu prema DZS-u (2014/2015)

ukupan broj roditelja	roditelji s višim obrazovanjem	roditelji s visokim obrazovanjem	odgojitelji		učitelji razredne nastave		učitelji predmetne nastave		pedagozi	
13736	1536	3389	96		221		155		10	
			M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž
			-	96	22	199	36	119	1	9

Mnogi ravnatelji i pedagozi u dječjim vrtićima, činjenicu relativno malog broja roditelja pedagoških zanimanja koji imaju djecu u dobi od tri do sedam godina, objasnili su da je to mlađa populacija roditelja koja nema stalno radno mjesto ili je povremeno zaposlena, stoga im djeca ne pohađaju redovite vrtićke programe. To je bio i razlog zbog čega je dolaženje do roditelja pedagoških zanimanja bio dugotrajan proces i razlog zbog kojeg je uzorak proširen na gradove Solin i Kaštela.

S obzirom na to da se uzorkovanjem zahvatilo širu okolicu grada Splita, a pedagoški djelatnici u ovoj županiji, uglavnom stječu pedagoške kompetencije na istim fakultetima u Republici Hrvatskoj, nismo imali razlog vjerovati da se uzorak roditelja zbog toga značajno razlikuje.

U dolaženju do potrebnog broja ispitanika, obratili smo se i osnovnim školama u gradu Splitu i to: OŠ Trstenik, Lučac, Manuš, Brda, Pujanke, no i u njima radi mali broj djelatnika koji imaju djecu predškolske dobi. Kontaktirane osobe u osnovnim školama (ravnatelji i pedagozi) davale su nam isti odgovor, odnosno da se pedagoški djelatnici općenito teško

²¹ Dalje u tekstu DZS.

zapošljavaju, pa je moguće zaključivati da su trenutačno u školama zaposlene starije generacije pedagoških djelatnika koje, ako i imaju djecu, njihova su djeca vrlo vjerojatno starije dobi od one koja je uzorkovanjem tražena.

6.3.2.2. Uzorak sudionika istraživanja

U odabiru populacije za istraživanje roditeljske kompetencije, i to zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljskih uvjerenja o odgoju djece, slike o djetetu i općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu, sudjelovali su visokoobrazovani roditelji koji imaju djecu u dobi od tri do sedam godina, jer se doživljaj roditeljstva i roditeljska praksa razlikuju s obzirom na dob kada se postaje roditeljem prvi put, ali i s obzirom na djetetovu dob.

Kompetentnost roditelja vidljiva je u roditeljskim znanjima, vještinama i djelovanju (Bašić, 1993) te se kompetentnim roditeljima može smatrati one roditelje koji pozitivno djeluju u svojoj roditeljskoj ulozi (Sabatelli i Waldron, 1995). Kompetentnost roditelja djece u dobi od tri do sedam godina očituje se poglavito u zadovoljavaju dječjih fizioloških potreba (Bašić, 1993), jer je dijete u toj dobi još uvijek ovisno o roditelju, ali s druge strane, pred suvremene roditelje postavlja se jasno očekivanje njihova većeg aktivnog sudjelovanja u komunikaciji s djetetom i poticanja djetetova cjelokupnog razvoja (Field, 2010, prema Ramaekers i Suissa, 2012). Osjećaj roditeljske kompetencije posebno je ugrožen tijekom prve godine djetetova života te u vrijeme djetetova puberteta (Čudina-Obradović i Obradović, 2003). Dob djeteta od tri do sedam godina može biti uzrok stresa u roditeljstvu, ali u isto vrijeme nije se pokazao jedinim čimbenikom roditeljskog zadovoljstva i učinkovitosti, jer roditelji usprkos tome što osjećaju stres ili nezadovoljstvo, najčešće neće pripisati taj osjećaj djetetovoj dobi (Arendell, 2000; Delale, 2011). U boljem razumijevanju utjecaja djetetove dobi na roditeljstvo, trebalo bi obuhvatiti roditelje koji imaju djecu različite životne dobi (Johnston i Mash, 1989), ali kako bi se izbjegao negativan učinak djetetove dobi na procjenu roditeljske kompetencije, u ovom istraživanju, usmjerili smo se na roditelje koji imaju djecu u razdoblju ranijeg djetinjstva. Iako je utjecaj stresa na doživljaj roditeljske kompetencije u predškolskoj djetetovoj dobi manji, teškoće u razvoju ili problemi u djetetovu ponašanju mogu biti posebno otežavajući čimbenik roditeljstva (Čudina-Obradović i Obradović, 2003).

U ovom istraživanju nije sudjelovao značajan broj roditelja s djecom koja imaju dijagnosticirane poteškoće u razvoju.

Autorica Galinsky (1981, prema Lacković-Grgin, 2011, str. 1065) utvrdila je šest stadija roditeljstva i to:

1. stadij predviđanja i zamišljanja (u razdoblju trudnoće)
2. stadij njegovanja (do druge godine djetetova života)
3. stadij autoriteta (do pete godine djetetova života)
4. stadij interpretacije (do dvanaeste godine djetetova života)
5. stadij međuzavisnosti (tijekom adolescencije) i
6. stadij odlaska iz roditeljskoga doma.

Uzme li se u obzir da najveći zahtjevi roditeljske uloge u dojenačkoj dobi proizlaze iz njegovanja i skrbi za dijete, onda se može reći da je predškolska dob vrijeme uspostavljanja autoriteta roditelja (Galinsky, 1981, prema Lacković-Grgin, 2011).

Djeca od tri do sedam godina u dobi su kada intenzivno razvijaju poimanje vlastite autonomije, pa prema Eriksonu to je vrijeme razvoja autonomije nasuprot osjećaju srama i sumnje (Salkind, 2008). U toj dobi djeca pokazuju veliku potrebu za istraživanjem i samostalnošću te vrlo eksplicitno pokazuju frustraciju i nezadovoljstvo kada ne mogu napraviti ono što su odlučila. Ona su vrlo entuzijastična, puna energije te vole učiti. Iako se igraju uglavnom s manjim brojem prijatelja, vole dobivati pažnju odraslih. U ovom razdoblju djeca razvijaju razumijevanje značenja pravila, ograničenja, uzroka i posljedica (Jackman, 2001). Upravo je učenje djeteta pravilima uz istodobno poštovanje djetetove autonomije, posebno izazovno za roditelje, pa moguće i razlog zbog kojega roditelji djece u dobi mlađoj od tri godine iskazuju veće zadovoljstvo roditeljstvom nego roditelji djece u dobi između tri i pet godina (Rogers i Matthews, 2004).

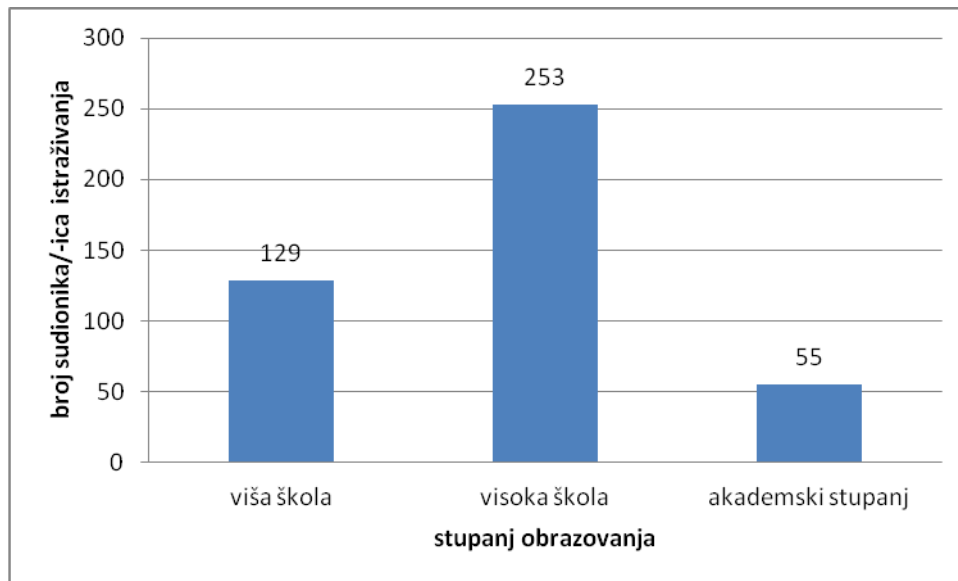
U ovom razdoblju od roditelja se očekuje da potiče razvoj djetetovih socio-emocionalnih vještina, suradnje, snalaženja u okolini te da motivira dijete na ostvarenje rezultata uz istodobnu kontrolu i poticanje razvoja samostalnosti i odgovornosti djeteta (Čudina-Obradović i Obradović, 2003). Napor roditelja da kontinuirano održe vlastiti autoritet neagresivnim metodama uz zahtjev da istodobno poštuju temeljne potrebe i sposobnosti djece, može predstavljati problem onim roditeljima koji nemaju dovoljno razvijene roditeljske kompetencije.

Kao što je već navedeno, u ovom istraživanju odabrani uzorak sačinjavali su roditelji koji imaju djecu u dobi između tri i sedam godina, pa se do ispitanika došlo preko ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. No, iako se radi o roditeljima čija djeca pohađaju vrtiće, varijabla pohađanja vrtića nije bila relevantna za ovo istraživanje. Nadalje, kako je predmet ovog istraživanja bio utvrditi pedagošku kompetenciju roditelja pedagoških zanimanja, karakteristike te populacije bile su osnova za određivanje druge skupine roditelja koji su nepedagoških zanimanja. Populaciju roditelja pedagoških zanimanja u gradu Splitu čini 482 roditelja (DZS, 2014./2015.), a u ovom istraživanju uzorak roditelja pedagoških zanimanja činilo je 208 ispitanika. Odabrani sudionici istraživanja bili su i roditelji drugih zanimanja za obavljanje kojih je potrebno visoko obrazovanje, a njihov uzorak je činilo 229 roditelja. U Tablici 2. prikazan je uzorak roditelja s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje.

Tablica 2. Uzorak ispitanika/-ica istraživanja s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja

	odgojitelji	učitelji razredne nastave	učitelji predmete nastave	nastavnici stručnih predmeta	stručna služba	neprosvjetna djelatnost
	66	39	73	12	18	
ukupno:	208					229

Visina obrazovanja roditelja podijelila se na višu i visoku razinu, pri čemu je 29,5 % roditelja imalo višu ili preddiplomsku razinu obrazovanja, 57,9 % roditelja visoku ili diplomsku razinu obrazovanja. Čak 12,6 % roditelja imalo je akademski stupanj, a taj su uzorak sačinjavali roditelji medicinskih zanimanja, kao i oni koji su imali magisterij i stupanj doktora znanosti (Slika 9).



Slika 9. Uzorak sudionika/-ica istraživanja prema stupnju obrazovanja

Prema dobivenim rezultatima moguće je vidjeti da je veći broj roditelja visoke ili diplomske razine obrazovanja, što ne čudi, jer je za stjecanje učiteljskog i nastavničkog zanimanja potrebno završiti četverogodišnji ili, prema bolonjskom sustavu od 2005./2006., petogodišnji studij. Broj roditelja koji imaju višu ili preddiplomsku razinu obrazovanja je N= 129, od čega je bilo N= 66 odgojiteljica. Učiteljice nisu spadale u taj uzorak jer one učiteljice koje su imale završeni viši stupanj obrazovanja, morale su nakon 1992. godine doškolovanjem steći stupanj visokog obrazovanja (Blažević i Jukić, 2005).

Analizom zaposlenosti roditelja može se vidjeti da su roditelji u najvećem broju stalno (70,3 %) ili povremeno (14,4 %) zaposleni u struci. Tek je 9,6 % roditelja zaposleno izvan struke, a 5,7 % nije u radnom odnosu. Važan podatak je i da je većina roditelja pedagoškog zanimanja stalno (64,4 %) ili povremeno (22,6 %) zaposlena u svojoj struci, što bi moglo upućivati da su ti roditelji imali mogućnost u većoj mjeri razvijati stečene pedagoške kompetencije tijekom formalnoga obrazovanja. S druge strane, ovaj rezultat je očekivan zbog toga što su većinu uzorka činili roditelji čija djeca pohađaju dječje vrtiće, a takvi roditelji su u pravilu zaposleni, pa koriste dječje vrtiće (Maleš i sur., 2012) kao nadopunu obiteljskom odgoju i skrbi za djecu. U Tablici 3. prikazan je radni status roditelja prema zanimanju.

Tablica 3. Radni status ispitanika/-ica istraživanja s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje

radni odnos roditelja	odgojitelj	učitelj razredne nastave	učitelj predmetne nastave	nastavnik stručnog predmeta	stručni tim	nepedagoške djelatnosti
stalno zaposlen/a u struci	39	21	48	10	16	173
povremeno zaposlen/a u struci	23	11	9	2	2	16
zaposlen/a izvan struke	3	5	6	0	0	28
nezaposlen/a	0	2	10	0	0	9
nešto drugo	1	0	0	0	0	3
ukupno:	437 (100%)					

Daljnjom analizom podataka utvrdile su se i druge opće karakteristike roditelja u uzorku. U ovom uzorku najveći dio populacije činile su žene, jer su u ukupnom uzorku ispitanika majke činile 86,7 %, dok su očevi činili tek 13,3 % ispitanika. Veća zastupljenost majki ne iznenađuje zbog već dobro poznatog trenda feminizacije učiteljskog i nastavničkog zanimanja (Vrcelj i Mušanović, 2011). Prema podacima iz 2008. godine na studijima odgojitelja i učitelja bilo je prisutno 93,4 % žena, dok je muškaraca bilo tek 6,6 % (Vrcelj i Mušanović, 2011), stoga, u nastavničkom zanimanju može se uočiti i veći broj zaposlenih žena u odnosu na muškarce, i to u omjeru 74 %: 26 % (Vizek Vidović, 2005).

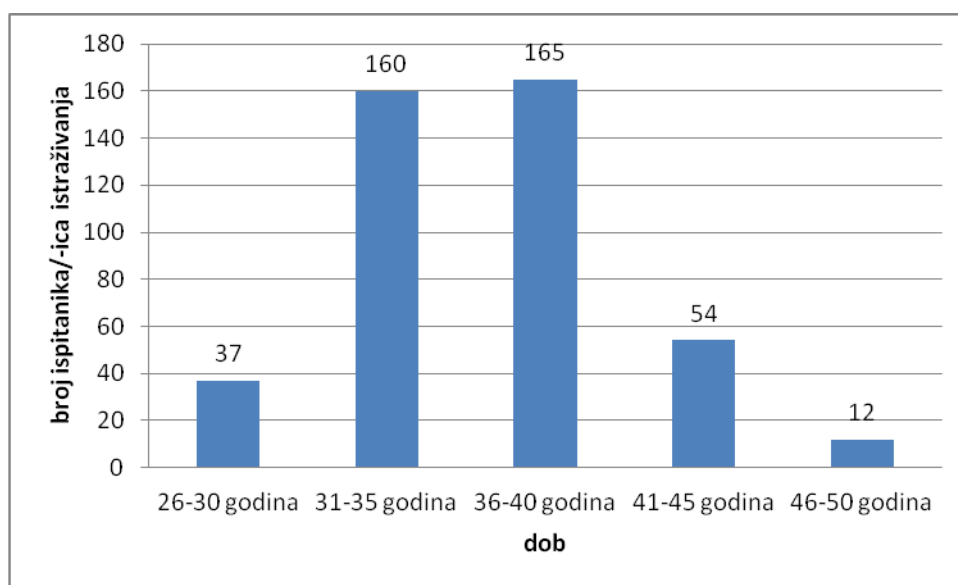
U Tablici 4. prikazan je uzorak roditelja (ne)pedagoških zanimanja s obzirom na njihov spol.

Tablica 4. Uzorak roditelja (ne)pedagoških zanimanja prema spolu

roditelji pedagoških zanimanja		roditelji nepedagoških zanimanja	
M	Ž	M	Ž
16	192	42	187
ukupno:	208	229	

S obzirom na očit nerazmjer među spolovima u pedagoškim zanimanjima i mali broj pripadnika muškog spola, utjecaj spola roditelja ne može se smatrati relevantnim.

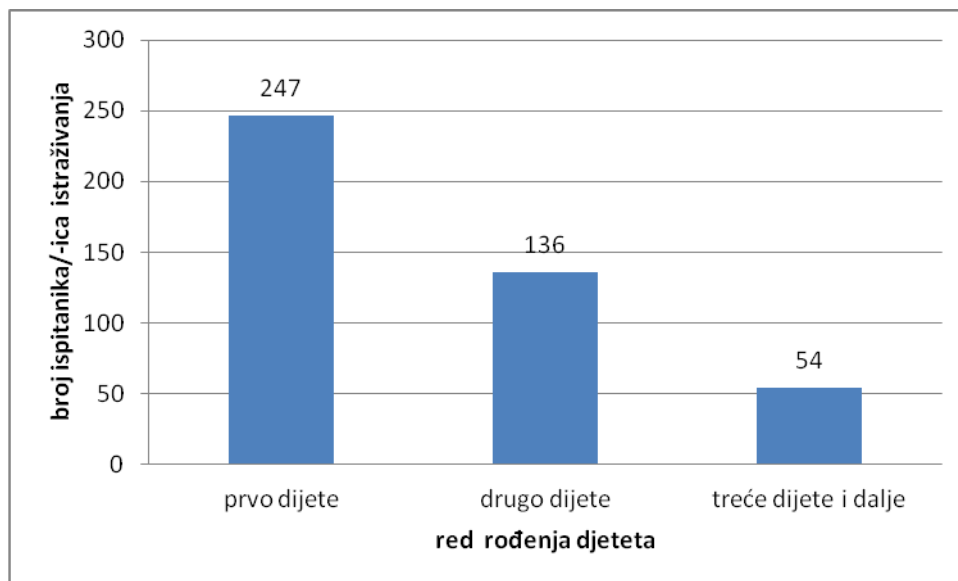
S obzirom na dob roditelja, najveći udio sudionika istraživanja bio je u dobi od 31 do 40 godina (74,4 %), dok je broj starijih od 41 godinu života skoro dvostruko veći u odnosu na broj roditelja u dobi do 30 godina, i to u omjeru 8,5 %:15,1 %. Ukupna dob roditelja do 35 godina je 36,6 %, dok je roditelja iznad 35 godina 52,9 %. Dob roditelja prikazana je na Slici 10.



Slika 10. Uzorak ispitanika/-ica istraživanja prema dobi

Prema redoslijedu rođenja djeteta, roditeljima je bilo uglavnom prvo (56,5 %) ili drugo dijete (31,1 %). Najmanjem broju roditelja to je bilo tek treće dijete (12,4 %). Na Slici 11. prikazan je red rođenja djeteta koje je u dobi od tri do sedam godina.

Ovakvi rezultati u skladu su s podacima Državnog zavoda za statistiku gdje se pokazalo da je i u 2014. godini najviše bilo prvorodene djece, i to 46,2 %, drugorođene 35,0 %, trećerodene 12,8 % te četvrtorođene i višerodene 6,0 %.

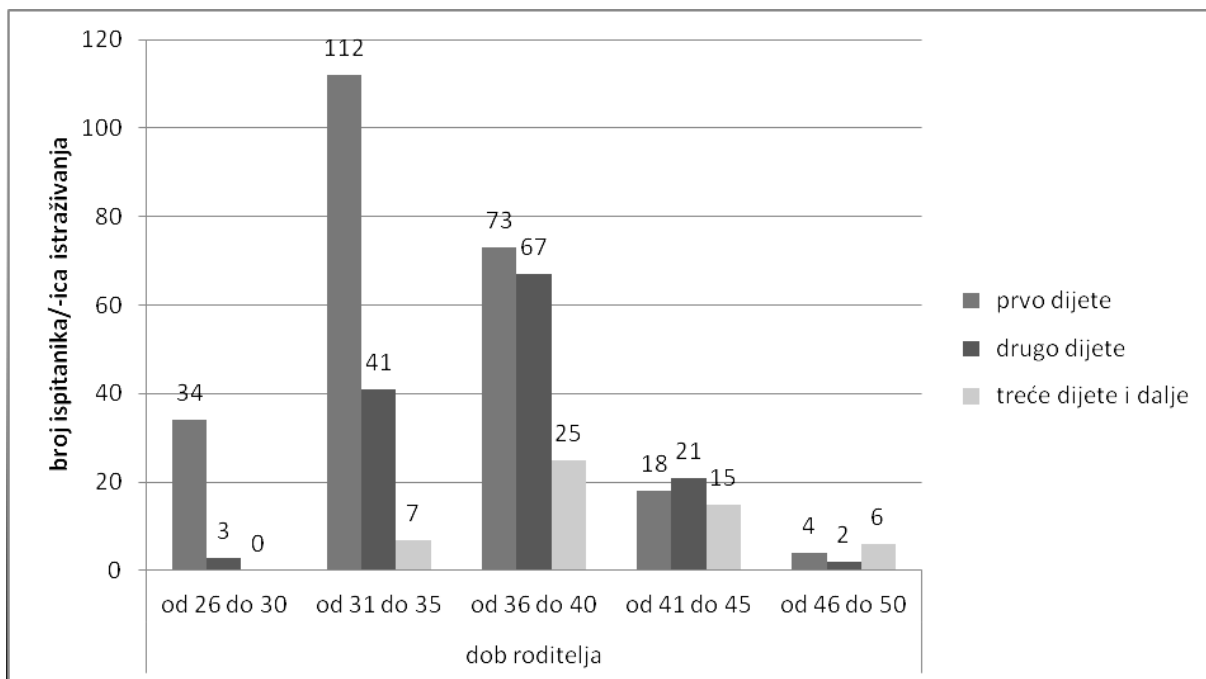


Slika 11. Red rođenja djeteta koje je u dobi od tri do sedam godina

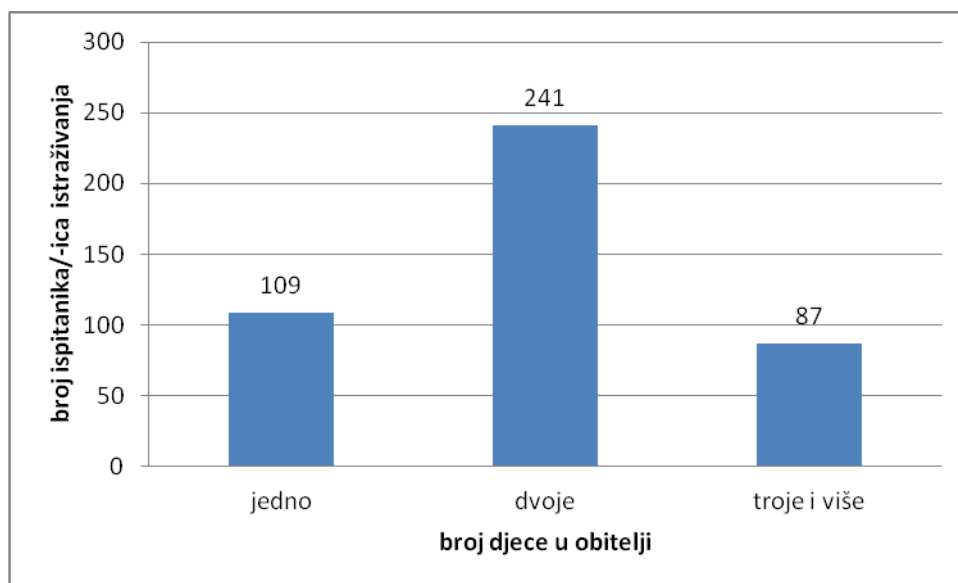
Usko vezano uz dob roditelja i redosljed rođenja djeteta uočava se nešto veće odstupanje u dobivanju prvog djeteta s obzirom na dob roditelja, te se može zaključiti da su ispitanici u prosjeku dobivali svoje prvo dijete u dobi od 31 godine. Na Slici 12. prikazan je odnos reda rođenja djeteta i dobi roditelja.

Ovi podatci mogu upućivati na podatak da visokoobrazovani roditelji kasnije postaju roditelji, pa se kasnijim analizama karakteristika roditeljstva može pridodati i objašnjenje dobi roditelja (Kušević, 2013).

Analizom uzorka može se primijetiti i trend dobivanja prvog djeteta nakon 35. godine života roditelja. Trend odgađanja roditeljstva već je dobro poznat u svijetu, pa se granica rođenja prvog djeteta pomaknula na stariju dob roditelja. To su pokazali i rezultati broja djece u obitelji. Najveći broj ispitanika imali su dvoje djece (55,1 %), dok je u 24,9 % slučajeva roditeljima to bilo prvo dijete, a u 19,9 % treće ili više. Broj djece u obitelji prikazan je na Slici 13.



Slika 12. Dob ispitanika/-ica istraživanja i red rođenja djeteta koje je u dobi od tri do sedam godina



Slika 13. Broj djece u obiteljima

Kušević (2013) navodi kako roditelji koji su odgađali roditeljstvo, odnosno koji su postali roditelji iza 35. godine, u najvećem broju rade kompleksnije poslove i imaju više obrazovanje od roditelja koji su ostvarili roditeljstvo u svojim dvadesetima. Utvrđivanjem karakteristika uzorka u ovom istraživanju, može se zaključiti da postoji odnos razine

obrazovanja i dobi kada roditelji prvi put dobivaju dijete, ali nije moguće tvrditi da su to roditelji koji su odgađali roditeljstvo, jer su u prosjeku dijete dobivali oko 31. godine života. Također, nije moguće tvrditi da je zbog odgađanja roditeljstva broj djece u obiteljima manji.

Prema prikazanim rezultatima, može se zaključiti da je u 80 % slučajeva roditeljima u uzorku to prvo ili drugo dijete, dok je treće i više tek u 20 % ispitanika. Ovi rezultati su u skladu s onim rezultatima koji pokazuju da majke višeg i visokog obrazovanja nemaju manje djece jer se kasnije odlučuju na dobivanje djece (d'Addil i d'Ercole 2005, Rindfuss i sur, 1980, prema Liu i Hynes, 2012). Možda je razlog tome što će visoko obrazovane majke prije napustiti posao nego niže obrazovane, jer vjeruju da mogu pružiti najbolju skrb za svoju djecu (Fleischer, 1977, Leibowitz, 1974, prema Waite i sur., 1986).

Iako se mlađa odrasla i srednja odrasla dob smatraju poželjnim vremenom za roditeljstvo (Lacković-Grgin, 2011), prisutan je trend pomicanja dobi prvog roditeljstva. U Europi je ta dob od 29 godina (Lacković-Grgin, 2011), dok je u Hrvatskoj, prema Državnom Zavodu za Statistiku (2015)²² to 28 godina. Donošenje odluke o prvom djetetu ovisi o obrazovanju, religijskoj pripadnosti roditelja i profesionalnim aspiracijama roditelja (Lacković-Grgin, 2011).

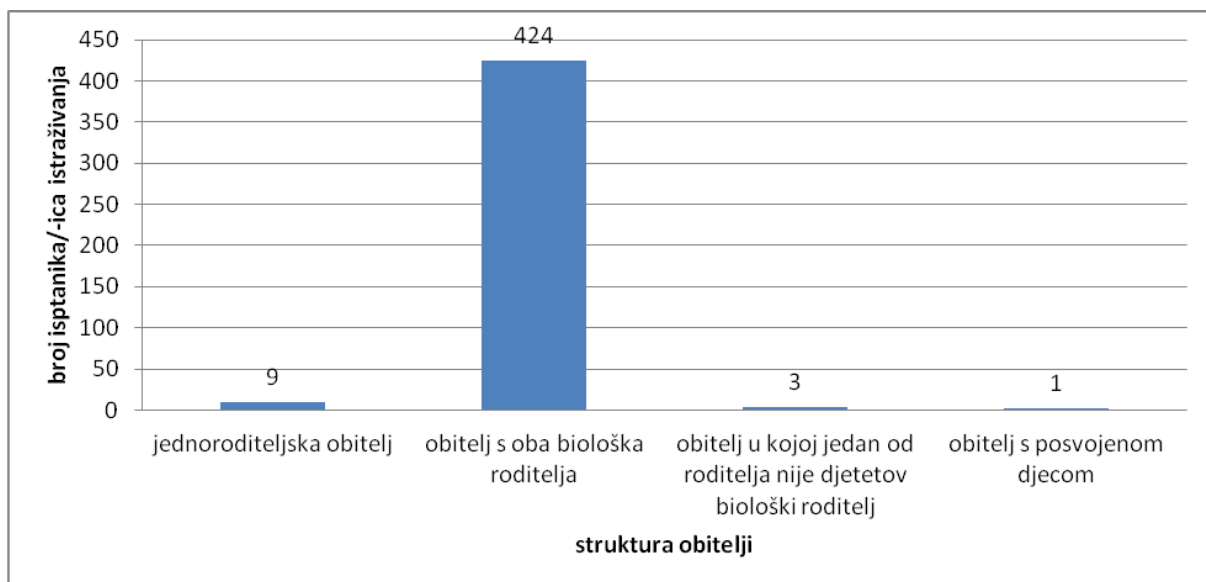
No općenito može se reći da je broj djece u uzorku nešto manji, što je u skladu s kretanjima broja djece u obiteljima u Hrvatskoj gdje se pokazalo da udio fertilnoga kontingenta u ukupnome ženskom stanovništvu kontinuirano opada te je on u 2014. godini iznosio 43,1 % (DZS, 2014), dok prosječan broj djece po obitelji iznosi 1,4 (DZS, 2011).

Tome se objašnjenje može naći u razlogu ratnih stradanja i sve teže ekonomske situacije i loše zaposlenosti u Republici Hrvatskoj u posljednjih 25 godina. Veći broj djece u obitelji može se odraziti na ekonomske prilike obitelji, na manje zadovoljstvo međusobnim odnosima i na kvalitetu braka (Obradović i Čudina-Obradović, 2001). Osim toga, moguće je da se veći broj djece odražava i na roditeljska ponašanja. Kako izvješćuju Roskam i Meunier, (2009), u obiteljima s većim brojem djece roditelji se rjeđe koriste nadgledanjem, manje postavljaju pravila, manje nagrađuju djecu i učestalije se koriste nedosljednom disciplinom.

Nadalje, u ovom istraživanju ispitao se tip obitelji ovog uzorka ispitanika. Tip obitelji može biti značajan čimbenik roditeljske kompetencije, pogotovo ako se radi o jednoroditeljskim obiteljima koje se prepoznaju kao skupina koja ima značajno drugačije probleme s kojima se svakodnevno susreću (iz teorije dodati 1 do 2 autora koji o tome

²² URL:// <http://www.dzs.hr/>

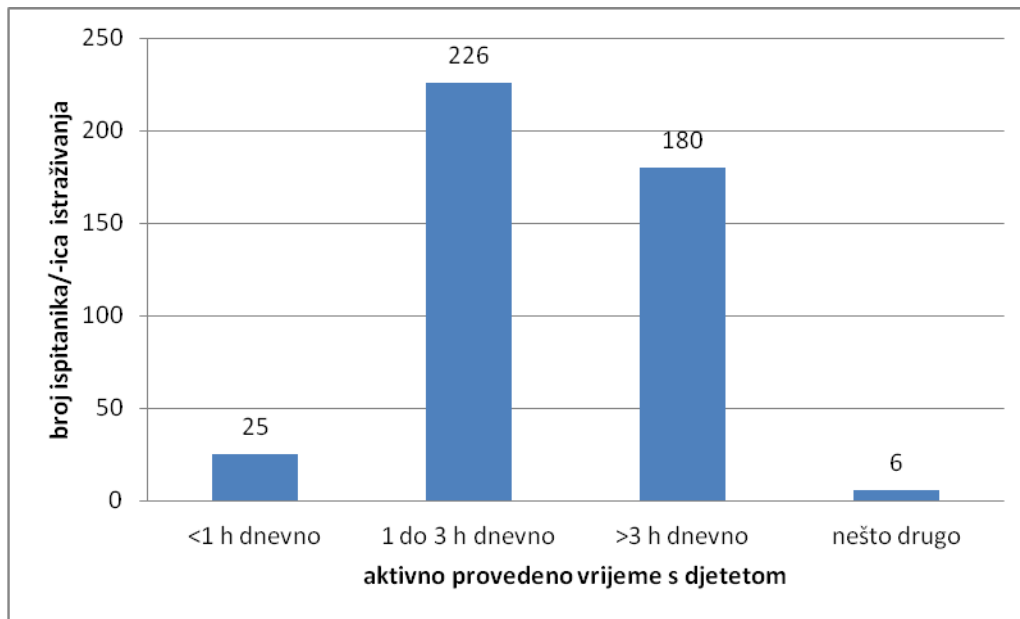
govore). Promjena strukture obitelji može narušiti svakodnevno funkcioniranje obitelji, kao i odnose između njezinih članova, a time otežati i roditeljstvo. Na Slici 14. prikazana je struktura obitelji ispitanika prema tipu obitelji.



Slika 14. Uzorak strukture obitelji ispitanika

Iz dobivenih rezultata razvidno je da su najveći broj u uzorku (97 %) činile obitelji s oba biološka roditelja. Takav podatak posebno je zanimljiv s obzirom na činjenicu da je gotovo svaka treća obitelj u Hrvatskoj obitelj razvedenih roditelja (prema DZS broj rastavljenih brakova prema sklopljenima u 2013. godini je 5 992:19 162 odnosno 312,6 na 1000). U ovom istraživanju jednoroditeljske obitelji činile su 2 % cjelokupnog uzorka. Prema popisu stanovništva iz 2001. i 2011. godine, udio samačkih kućanstava povećao se s 20,8 % na 24,6 %; udio jednoroditeljskih obitelji je porastao s 15 % na 17,1 %; parova s djecom je manje za 3,7 %; dok je parova bez djece više za 1,6 %. Stoga, ovo je zanimljiv podatak koji zahtijeva sustavno i temeljito praćenje i istraživanje moguće korelacije između tipa obitelji i visine obrazovanja roditelja.

Važnom odlikom roditeljskih kompetencija prepoznaje se i vrijeme koje roditelj aktivno provodi s djetetom. Ovo istraživanje pokazuje da su roditelji u najvećem broju aktivno provodili vrijeme od jedan do tri sata ili više od tri sata dnevno u igri, druženju i razgovoru sa svojom djecom. Rezultati su prikazani na Slici 15.



Slika 15. Aktivno provedeno vrijeme roditelja s djetetom (igra, druženje, razgovor i sl.)

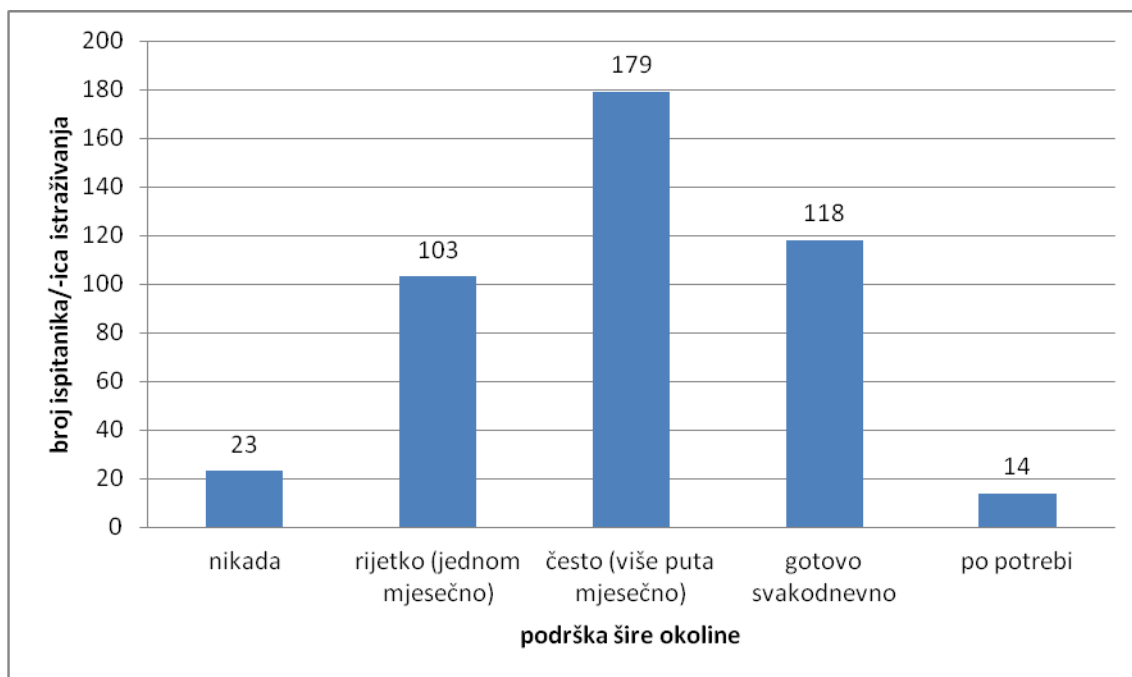
Promjene u suvremenom načinu života uvjetuju da djeca sve više vremena provode u institucijama nego u obiteljskom okruženju (Juul, 2004). Ovaj autor naglašava kako je 90 % današnjih roditelja u Skandinaviji provelo otprilike 25 000 sati djetinjstva u nekoj od odgojno-obrazovnih ustanova. Alasuutari i Karila (2010) navode kako roditelji smatraju odgojno-obrazovne ustanove važnima za potpuni razvoj djeteta zbog njihove pedagoške funkcije (Alasuutari, 2003 prema Alasuutari i Karila, 2010), no jednako važnim za zdrav djetetov razvoj prepoznaje se kvalitetno provedeno vrijeme roditelja i djece (Moore Plionis, 1990; Sandberg i Hofferth, 2001).

Istraživanja pokazuju (Berc i Blažeka Kokorić, 2012; Nenadić-Bilan, 2014; Sobkin i Skobeltsyna, 2011) povezanost provođenja slobodnog vremena i igre s djecom s obzirom na spol djece, roditelja i obrazovni status roditelja. Spol djeteta određuje i vrijeme koje će roditelji provesti igrajući se s njim. Pokazalo se da roditelji aktivnije sudjeluju u igri s dječacima nego s djevojčicama, kao i s djecom mlađe dobi nego sa starijom (Sobkin i Skobeltsyna, 2011), što i ne iznenađuje s obzirom na činjenicu da starija djeca traže više samostalnosti i neovisnosti od mlađe djece. Pri tome, više vremena u igri sa svojom djecom provode majke nego očevi, kako je pokazalo istraživanje Sobkin i Skobeltsyna (2011). Roditelji koji više vremena provode sa svojom djecom, bolje poznaju svoje dijete, a osim toga, imaju pozitivnije stavove prema djetetu i suvremeniju sliku djeteta (Maleš i sur., 2013). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su u suglasju s navedenim referentnim istraživanjima

jer su uzorak u ovom istraživanju u najvećem broju činile majke. Također, vrijeme koje majke aktivno provode sa svojom djecom može biti povezano i s njihovom dobi jer je to djetetova dob (tri do sedam godina) kada roditelji najviše vremena provode u igri i druženju s njima.

Pored aktivno provedenog vremena s djecom, važnom determinantom roditeljske kompetencije prepoznaje se i potpora koju roditelji primaju od šire okoline. Potpora roditeljima potrebna je za održavanja zdrave obiteljske dinamike. U vremenu sve veće zaposlenosti roditelja, što je sve učestalije slučaj kod visokoobrazovanih roditelja i profesija koje zahtijevaju sve duže radno vrijeme, potrebno je da roditelji i djeca osjećaju da su u sigurnom okruženju dok roditelji nisu kod kuće (Carlson i Peerewe, 1999). Često im u tome potporu mogu pružiti članovi šire obitelji. Osim toga, dostupnost društvene potpore može biti jedan od razloga odgađanja roditeljstva o čemu izvješćuju d'Addil i d'Ercole, (2005), Rindfussi i sur., (2003), Sleenbos, (2003, prema Liu i Hynes, 2012) ističući kako u situacijama kada je društvena potpora zaposlenim majkama teško dostupna, može doći do odgađanja roditeljstva.

Iz podataka ovog istraživanja vidljivo je da je više od polovice roditelja (63 %) potvrdilo da potporu prima često, gotovo svakodnevno i po potrebi, dok 37 % roditelja je potvrdilo da potporu prima rijetko ili nikada (sl.16).



Slika 16. Učestalost dobivanja potpore od šire rodbine (u čuvanju djece, financijski i sl.)

6.3.3. Instrumenti istraživanja

Anonimnim anketiranjem ispitanici su samoprocjena roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljska uvjerenja o odgojnim postupcima, slika o djetetu te opći doživljaj kompetentnosti za roditeljsku ulogu. Za potrebe istraživanja izrađen je upitnik koji se sastojao od pet dijelova (Prilog 2.). Zbog brojnih prednosti poput jednostavnosti konstrukcije, stupnjevitosti odgovora i elastičnosti s obzirom na broj tvrdnji, za procjene u svim dijelovima upitnika odabrane su skale Likertova tipa od pet i od šest stupnjeva.

U prvom dijelu upitnika nalazila se uputa o svrsi istraživanja, anonimnosti i dobrovoljnosti sudjelovanja u istraživanju i načinu popunjavanja upitnika te opći podatci o ispitaniku/-ici (dob, spol, tip obitelji, visina obrazovanja, vrsta zanimanja, radni status zaposlenika, aktivno provođenje vremena s djetetom, broj djece u obitelji, djetetova dob i spol te socijalna potpora šire obitelji) s ciljem prikupljanja deskriptivnih podataka o ispitanicima.

Drugi dio upitnika je upitnik koji su upotrijebili Gilmore i Cuskelly (2008) u svom istraživanju, a koji inače spada u najčešće upotrebljavan instrument za mjerenje samoprocjene roditeljske kompetencije koji je preveden na hrvatski jezik i jezično prilagođen. Upitnik *The Parenting Sense of Competence* (Upitnik roditeljskog doživljaja kompetencije) originalno su razvili Gibaud-Wallston i Wandersmann (1978, prema Johnston i Mash, 1989). Ovim upitnikom najčešće su se mjerile karakteristike roditeljstva kod roditelja koji su prvi put dobili dijete koje je bilo u najranijoj dobi. Kasnijim se istraživanjima pokazalo da je upitnik primjeren i za mjerenje roditeljske kompetencije roditelja sa starijom djecom (Rogers i Matthews, 2004). Upitnik sadrži 17 čestica primjerenih za mjerenje roditeljskog zadovoljstva roditeljstvom i doživljaja roditeljske učinkovitosti. Na skali procjene od 1 do 6, pri čemu je 1 - „potpuno se slažem“, a 6 - „uopće se ne slažem“, sudionici su trebali procijeniti koliko su suglasni s pojedinom tvrdnjom. Tim se dijelom upitnika htjela utvrditi samoprocjena zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti.

Treći dio instrumenta sadrži *Upitnik uvjerenja o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi* (Pećnik i sur., 2011), a koji se kasnije u analizi nazvao Roditeljska uvjerenja o odgojnim postupcima, sadrži 21 tvrdnju. Ovaj upitnik primjeren je za utvrđivanje uvjerenja roditelja o primjerenim odgojnim postupcima prema djeci od najmlađe dobi. U ovom dijelu upitnika ispitanici su procjenjivali stupanj suglasnosti sa svakom pojedinom tvrdnjom na skali od 1 - „uopće se ne slažem“ do 5 - „potpuno se slažem“. U istraživanju

Pećnik i sur. (2011) provedbom faktorske analize pokazalo se da se upitnik sastoji od pet podskala roditeljskih uvjerenja o odgojnim postupcima prema djetetu. Ovim upitnikom ispitala su se uvjerenja roditelja: o potrebi roditeljske uključenosti, poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima, nepotrebnosti indukcije, štetnosti „pretjerane“ roditeljske uključenosti i uvažavanja djetetove osobnosti i kompetencije.

Četvrti dio upitnika ispitivao je roditeljsku sliku o djetetu. Za utvrđivanje slike o djetetu primijenio se *Upitnik o roditeljskoj slici djeteta* (Maleš i sur., 2011, prema Kušević, 2013) korišten u okviru projekta „Nove paradigme ranog odgoja“. Upitnik je konstruiran kao oblik semantičkog diferencijala s 25 parova pridjeva koji opisuju kakva djeca mogu biti, pri čemu su roditelji na skali od jedan do tri označivali stupanj suglasnosti s pridjevom iz para za koji su se odlučili. Broj 1 označivao je najniži stupanj, a 3 najviši stupanj slaganja s ponuđenim pridjevima. Ispitanici su na raspolaganju imali i odgovor 0 (nula) ako se nisu mogli odlučiti za pridjev koji bolje opisuje njihovo dijete. Parovi pridjeva predstavljaju tradicionalni i suvremeni pogled na djetetovu prirodu te je ovim dijelom upitnika bilo moguće utvrditi imaju li roditelji tradicionalniju ili suvremeniju sliku djeteta.

Peti dio upitnika sadržavao je inačicu *Skale samoprocjene općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu* koju je konstruirala Gustović-Ercegovac (1992), a prilagodila za potrebe svoga istraživanja Ljubetić (2007). Na skali procjene od 1 do 5, pri čemu je 1 – „potpuno točno“ do 5 – „potpuno netočno“, sudionici su na 18 tvrdnji procijenili koliko su suglasni sa svakom pojedinom tvrdnjom. Ovim dijelom upitnika utvrdila se roditeljska samoprocjena općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu.

Prilikom sastavljanja upitnika težilo se izbjeći utjecaj redoslijeda upitnika tako da su druga i zadnja skala odvojene kako bi se izbjegla moguća interferencija čestica i osjećaj ponavljanja pitanja. Iako su tvrdnje u oba upitnika različite i ispituju različite elemente roditeljske kompetencije, time se pokušalo ukloniti mogućnost pristranosti s obzirom na položaj čestica. Primjer upitnika nalazi se u Prilogu 2.

6.3.4. Konstruktna valjanost te pouzdanost instrumenta

6.3.4.1. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale zadovoljstva roditeljstvom i roditeljska učinkovitost (PSOC)

Za potrebe ovog istraživanja korišten je *Upitnik roditeljskog doživljaja kompetencije* (*The Parenting Sense of Competence*, PSOC, Gibaud-Wallston i Wandersman 1978; prema Johnston i Mash, 1989), kojim se željela ustanoviti samoprocjena zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitost. Prije analize postavljenih zadataka provjerila se valjanost i pouzdanost upitnika, odnosno htjelo se ustanoviti mjeri li instrument ono što se željelo mjeriti te s kolikom preciznošću to čini.

Konstruktna valjanost skale PSOC-a, provjerena je metodom osnovnih komponenata, a pomoću Cronbachova alfa koeficijenta izračunata je unutarnja konzistencija izlučenih supskala, tj. pouzdanost skale (Tablica 6). Osam čestica obrnuto je bodovano (čestice od 10 do 17) kako bi veći rezultat predstavljao veću učinkovitost. Metodom osnovnih komponenti s Varimax rotacijom ispitana je faktorska struktura skale te su izlučena dva faktora koja su objasnila 41,4 % ukupne varijance. Faktorska zasićenja prikazana su u Tablici 5.

Upitnik roditeljskog doživljaja kompetencije (PSOC) (Gibaud-Wallston i Wandersman 1978, citiran u Johnston i Mash, 1989, prema Gilmore i Cuskelly, 2009; Rogers i Matthews, 2004) pokazuje prihvatljivu razinu unutarnje konzistentnosti (od .75 do .88) u mnogim istraživanjima uključujući Johnston i Mash (1989), Ohan i sur. (2000) i Lovejoy i sur. (1997) (prema Rogers i Matthew, 2004; Gilmore i Cuskelly, 2009). Iako se u istraživanjima kod Rogers i Matthews (2004) te Gilmore i Cuskelly (2009) prihvatila trofaktorska struktura, u ovom istraživanju pokazala se dvofaktorska struktura. Takva struktura sličnija je onoj dobivenoj kod Johnston i Masha (1989) te kod Ohan i sur. (2000, prema Rogers i Matthews, 2004; Gilmore i Cuskelly, 2009), što dopušta zaključak o stabilnosti dvokomponentnog rješenja i zadovoljavajućoj konstruktnoj valjanosti instrumenta. Dvije supskale definirane su kao *zadovoljstvo roditeljstvom* (ZAD) i *roditeljska učinkovitost* (UČIN) pri čemu se zadovoljstvo definira kao kvaliteta doživljaja roditeljstva, a učinkovitost kao stupanj u kojem se roditelj osjeća kompetentnim i samopouzdanim u rješavanju djetetovih problema (Rogers i Matthews, 2004).

Tablica 5. Objašnjena varijanca i zasićenja na dobivenim komponentama skale samoprocjene zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti

čestice		F1	F2
zadovoljstvo roditeljstvom (ZAD)	3. Ne znam zašto, ali ponekad se osjećam izmanipulirano, a trebao/la bih imati kontrolu nad situacijom.	,71	
	9. Roditeljstvo me čini napetim/om.	,71	
	1. Iako roditeljstvo može biti predivno iskustvo, osjećam se frustrirano sada kada je moje dijete u ovoj dobi.	,67	
	2. Liježem i budim se s istim osjećajem kako nisam mnogo postigao/la.	,66	
	6. Ponekad mi se čini da ništa ne stignem napraviti.	,60	
	7. Moji afiniteti i interesi su u drugom području, ne u roditeljstvu.	,58	
	5. Teško je biti roditelj jer nisi uvijek siguran postupaš li dobro ili ne.	,58	
	4. Moji roditelji bili su bolje pripremljeni da budu dobri roditelji, nego što sam ja.	,54	
	8. Kada bi roditeljstvo bilo zanimljivije, bio/la bih više motiviran/a biti bolji roditelj.	,50	
roditeljska učinkovitost (UČIN)	16. Iskreno vjerujem da imam sve vještine potrebne da budem dobar roditelj svojem djetetu.		,75
	13. Ispunila sam vlastita očekivanja u pogledu brige za svoje dijete.		,70
	14. Ja najbolje znam što muči moje dijete.		,69
	15. S obzirom na to koliko dugo sam roditelj, u potpunosti sam upoznat/a s tom ulogom.		,69
	11. Drugi roditelji bi od mene mogli naučiti sve što treba da budu dobri roditelji.		,62
	17. Biti dobar roditelj samo po sebi je nagrada.		,60
	12. Roditeljstvo nije teško jer svaki problem se lako rješava.		,48
	10. Ako roditelj zna kako njegovo ponašanje utječe na dijete, kao što ja znam, lako je riješiti sve poteškoće s djecom.		,48
<i>ukupni % objašnjene varijance</i>		41,43%	

Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije supskale samoprocjene uspješnosti u roditeljskoj ulozi izračunata je pomoću Cronbachova alfa koeficijenta te je utvrđeno da on za supskalu *zadovoljstvo roditeljstvom (ZAD)* iznosi 0,80, a za supskalu *roditeljska učinkovitost (UČIN)* 0,79. Dobivene vrijednosti slične su prethodno navedenim rezultatima te se mogu smatrati visokima. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za dvije supskale prikazana je u Tablici 6.

Tablica 6. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za dobivene supskale

<i>f</i>	<i>supskala</i>	<i>br. čestica</i>	<i>Cronbachov α</i>	<i>Cronbachov α za sve čestice</i>
1.	<i>zadovoljstvo roditeljstvom</i>	9	0,80	0,83
2.	<i>roditeljska učinkovitost</i>	8	0,79	

6.3.4.2. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima (UOPR)

Metodom osnovnih komponenata ispitana je faktorska struktura skale *Roditeljska uvjerenja o odgojnim postupcima prema djeci najmlađe dobi (UOPR)*. U obradi podataka prvo se pristupilo diskriminativnoj validaciji čestica da bi se utvrdilo kako se čestice grupiraju. Metodom osnovnih komponenata s Varimax rotacijom kojom je potvrđena pretpostavljena faktorska struktura dobiveno je pet faktora koji objašnjavaju 62,1% ukupne varijance rezultata. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 7.

Na temelju sadržaja tvrdnji formirane su supskale: *uključenost roditelja u odgoj djece (UKLJ)*, *poslušnost i podređenost djeteta odraslima (PIP)*, *nepotrebnost indukcije (NIND)*, *neodgovaranje na djetetov plač (NP)* te *tjelesno kažnjavanje (TK)*. Čestice su se dosljedno grupirale u očekivane komponente što dopušta zaključak o stabilnosti petokomponentnog rješenja i zadovoljavajućoj konstruktnoj valjanosti. Ukupni rezultat na svakoj pojedinoj skali definiran je kao prosjek odgovora na pripadajućim česticama, a veći rezultat na svakoj podskali upućuje na veću prisutnost određenog uvjerenja.

Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije supskala uvjerenja o roditeljskim postupcima u odgoju djece izračunata je pomoću Cronbachova alfa koeficijenta te je utvrđeno da on za supskale f1-*uključenost roditelja u odgoj djece (UKLJ)* iznosi 0,73, za f2-*poslušnost i podređenost djeteta odraslima (PIP)* 0,73, za f3-*nepotrebnost indukcije (NIND)* 0,69, za f4-*neodgovaranje na djetetov plač djeteta(NP)* 0,76, te za f5-*tjelesno kažnjavanje (TK)* 0,88. Dobivene vrijednosti slične su rezultatima iz literature koje navodi Pećnik i sur. (2011), prema kojoj je provedena faktorska analiza rezultirala s pet glavnih komponenti, čija pouzdanost za f1-(UKLJ) iznosi 0,64, za f2-(PIP) 0,67, za f3-(NIND) 0,69, za f4-(NP) 0,64 te f5-(TK) 0,84 te se mogu smatrati visokim. Rezultati su prikazani u Tablici 8.

Tablica 7. Objašnjena varijanca i zasićenja na dobivenim komponentama skale roditeljskih uvjerenja o odgoju

<i>čestice</i>		F1	F2	F3	F4	F5
<i>roditeljska uključenost (UKLJ)</i>	2. Važno je s djetetom razgovarati od prvog dana života.	,76				
	1. Dijete brže uči i razvija se ako se netko s njim igra i razgovara.	,75				
	4. Važno je djetetu objasniti zašto nešto ne smije.	,66				
	5. Malu djecu dobro je umiriti čitanjem slikovnice.	,64				
	3. Dijete treba pripremiti na neugodno iskustvo kao što su injekcija, cijepljenje i sl.	,56				
<i>poslušnost i podređenost djeteta odraslima (PIP)</i>	7. Na javnim mjestima i u čekaonicama mala djeca trebaju biti mirna i pristojna.		,82			
	6. Kada odrasli razgovaraju, djeca ne smiju ometati razgovor.		,73			
	8. Važno je na vrijeme slomiti dječji prkos i tvrdoglavost, jer drvo se svija dok je mlado.		,67			
	9. Djecu treba naučiti da budu poslušna i da poštuju starije.		,67			
<i>nepotrebnost indukcije (NIND)</i>	10. Malom djetetu do treće godine nije potrebno objašnjavati zašto nešto ne smije.			,76		
	11. Ako djetetu predstoji neko neugodno iskustvo, najbolje je ništa ne govoriti unaprijed, tako će brže proći.			,73		
	12. Dijete mlađe od godinu dana ništa ne razumije, pa mu ne treba ništa objašnjavati.			,62		
<i>neodgovaranje na plač djeteta (NP)</i>	13. Mala djeca često plaču bez razloga, pa je najbolje ne reagirati.				,77	
	14. Ako se majka odazove svaki put kad dijete plače, time će razmaziti dijete.				,75	
	15. Dobro je ponekad pustiti dijete da dugo plače jer tako jača pluća.				,72	
<i>tjelesno kažnjavanje (TK)</i>	18. Opravdano je udariti dijete kako bi zapamtilo što ne smije raditi.					,85
	19. Opravdano je udariti dijete kada divlja i pravi scenu bez razloga.					,84
	17. Za pravilan odgoj djece nužno je ponekad udariti dijete.					,84
	20. Nekada je u redu udariti dijete ako dovodi svoj život u opasnost, primjerice kad se penje na prozor ili istrči na ulicu.					,78
	21. Opravdano je udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugoga, da mu pokažemo kako to boli.					,65
	16. Dijete treba nekada dobiti dobre batine kako bi zapamtilo lekciju.					,62
<i>ukupni % objašnjene varijance</i>						62,14 %

Tablica 8. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za dobivene supskale

<i>f</i>	<i>supskala</i>	<i>br. čestica</i>	<i>Cronbachov α</i>	<i>Cronbachov α za sve čestice</i>
1.	<i>važnost roditeljske uključenosti</i>	5	0,73	0,80
2.	<i>poslušnost i podređenost djeteta odraslima</i>	4	0,73	
3.	<i>nepotrebnost indukcije</i>	3	0,69	
4.	<i>neodgovaranje na djetetov plač</i>	3	0,76	
5.	<i>tjelesno kažnjavanje</i>	6	0,88	

6.3.4.3. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale roditeljska slika djeteta (SD)

Prilikom utvrđivanja konstruktne valjanosti skale *Roditeljske slike djeteta* (SD) također je primijenjena metoda osnovnih komponenata. Pri tome izlučen je jedan faktor koji objašnjava 25,6 % ukupne varijance rezultata. Pomoću Cronbachova alfa koeficijenta izračunata je pouzdanost tipa unutarnje konzistencije te ona iznosi 0,84. U istraživanju slike o djetetu u istraživanju Kušević (2013) kod 14 parova pridjeva koji opisuju kakvo dijete može biti, Cronbachov alfa koeficijent iznosio je 0,71. Stoga možemo reći kako je Cronbachov alfa koeficijent dobiven u ovom istraživanju visok. Rezultati na ovoj skali formirani su kao odgovori od 1 do 7 pri čemu najmanja vrijednost (1) označuje suvremenu sliku o djetetu, a najveća (7) tradicionalnu sliku o djetetu. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 9.

Tablica 9. Objašnjena varijanca, pouzdanost tipa unutarnje konzistencije i zasićenja na dobivenoj komponenti skale roditeljske slike o djetetu

<i>pridjevi</i>	<i>fl</i>
1. aktivna/pasivna	,43
2. zahtjevna/ne zahtjevna	,17
3. sposobna/nesposobna	,63
4. dobra/loša	,58
5. otporna/neotporna	,41
6. odgovorna/neodgovorna	,62
7. samostalna/ovisna	,58
8. poslušna/neposlušna	,60
9. topla/hladna	,60
10. dobit/trošak	,39
11. jednostavna/složena	,19
12. jednakopravna odraslima/podređena odraslima	,47
13. bića koja se razvijaju prirodno/bića koja trebaju poticaj	,37
14. suradnički raspoložena/prkosna	,60
15. jedinstvena/međusobno slična	,51
16. samostalna u donošenju odluka/nesamostalna u donošenju odluka	,49
17. radoznala/nezainteresirana	,55
18. sposobna izraziti mišljenje/nesposobna izraziti mišljenje	,60
19. zadovoljstvo/opterećenje	,55
20. miroljubiva/buntovna	,55
21. odlučna/neodlučna	,63
22. strpljiva/nestrpljiva	,47
23. znaju što hoće/ne znaju što hoće	,52
24. trebaju vođenje/ne trebaju vođenje	,17
25. bića od kojih možemo mnogo naučiti/bića od kojih ne možemo ništa naučiti	,53
<i>ukupni % objašnjene varijance</i>	25,6
<i>Cronbachov α</i>	0,84

6.3.4.4. Konstruktna valjanost i pouzdanost skale općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu (*KRU*)

Konstruktna valjanost skale samoprocjene *općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu* (Gustović-Ercegovac, 1992, prema Ljubetić, 2007), provjerena je metodom osnovnih komponenata, a pomoću Cronbachova alfa koeficijenta izračunata je unutarnja konzistencija izlučenih supskala kompetentnosti u roditeljskoj ulozi, tj. pouzdanost skale. S obzirom da je metodom osnovnih komponenata izlučeno više faktora koji nisu pokazivali zadovoljavajuću pouzdanost u obradi podataka, prvo se pristupilo diskriminativnoj validaciji čestica kako bi se utvrdilo kako se čestice grupiraju. Na skali kompetentnosti u roditeljskoj ulozi ispitane su korelacije među česticama koje su pri njezinoj konstrukciji pretpostavljene kao sastavnice samoprocjene roditeljskih sposobnosti te među česticama koje su pretpostavljene kao sastavnice samoprocjene znanja o roditeljstvu. Prvo su ispitane interkorelacije čestica u svakoj supskali, a zatim i korelacije između rezultata na svakoj čestici i ukupnog rezultata na supskali kojoj pripada. Ispitivanjem interkorelacija čestica u svakoj supskali identificirane su i izdvojene čestice koje međusobno umjereno do visoko koreliraju. Visoke korelacije s ukupnim rezultatom upućuju da čestice mjere isti konstrukt, a umjerene interkorelacije da mjere različite aspekte tog konstrukta.

Tvrđnje koje su pokazale nulte ili negativne interkorelacije s većinom ostalih čestica unutar ispitivane komponente, isključene su iz daljnje obrade. U ovom slučaju to je bilo 7 čestica i to: pod rednim brojem 69. („Najvažnije je što smo u genima naslijedili“), 70. („Češće suprugu/zi ostavljam neki problem s djetetom“), 77. („Kada vidim da sam pogriješio/la prema svom djetetu, to me doista pogodi“), 78. („Potrebno mi je više znanja da bih se pravilnije odnosio/la prema svom djetetu“), 79. („Razmišljam što će se kasnije pokazati kao greška u odgoju“), 80. („Moj je utjecaj odlučujući na razvoj mog djeteta“) i 83. („Uvjeren sam da su svi moji postupci za dobro mog djeteta“). Nulte ili negativne korelacije navedenih čestica pokazale su da te čestice ne pripadaju istoj skali s ostalima. Preostale čestice obrađene su metodom osnovnih komponenata s Varimax rotacijom kojom je potvrđena pretpostavljena faktorska struktura te su izlučena 2 faktora koja nakon Varimax normalizirane rotacije objašnjavaju 39,81 % ukupne varijance rezultata. Na temelju sadržaja formirane su dvije supskale *f1-roditeljske sposobnosti (RS)* i *f2-znanja o roditeljstvu (RZ)*. Faktorska zasićenja prikazana su u Tablici 10.

Čestice su se dosljedno grupirale u očekivane komponente što dopušta zaključak o stabilnosti dvokomponentnog rješenja i zadovoljavajućoj konstruktnoj valjanosti instrumenata. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije supskale roditeljske kompetentnosti izračunata je pomoću Cronbachova alfa koeficijenta te je utvrđeno da on za f1- *roditeljske sposobnosti* (RS) iznosi 0,70, a za f2-*znanja o roditeljstvu* (RZ) iznosi 0,70. Dobiveni rezultati slični su podacima iz literature koje navodi Ljubetić (2007) i Bašić (1993) prema kojima se koeficijenti pouzdanosti kreću od 0,78 do 0,81. Stoga dobiveni koeficijenti mogu se smatrati zadovoljavajućima. Rezultati su prikazani u Tablici 11.

Tablica 10. Objašnjena varijanca i zasićenja na dobivenim komponentama na skali općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu

<i>čestice</i>		F1	F2
<i>roditeljske sposobnosti (RS)</i>	1. Moje je dijete zahtjevnije od druge djece.	,69	
	2. Što god učinim, moje dijete reagira manje-više isto.	,65	
	3. Često mi se čini da moje dijete ima bolji odnos s drugima nego sa mnom.	,62	
	4. Odgoj djeteta predstavlja za mene teret.	,51	
	5. Nisam siguran/na da mogu utjecati na svoje dijete.	,49	
	6. Pored tolikih drugih utjecaja (škola, TV, vršnjaci), moj je utjecaj na dijete malen.	,45	
	7. Da su mene bolje odgajali, ja bih više znao/la s djecom.	,44	
	8. Uvijek mislim da sam mogao/la i drugačije postupiti.	,41	
<i>znanja o roditeljstvu (ZR)</i>	10. Uvjeren/na sam da dobro postupam sa svojim djetetom.		,71
	11. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao roditelj.		,69
	12. Po instinktu znam što je djetetu potrebno.		,63
	13. Mislim da nemam dovoljno znanja za pristup svom djetetu.		,60
	14. Često nisam siguran/na da pravilno odgajam dijete.		,51
<i>ukupni % objašnjene varijance</i>		39,81%	

Tablica 11. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za dobivene supskale

<i>f</i>	<i>supskala</i>	<i>br. čestica</i>	<i>Cronbachov α</i>	<i>Cronbachov α za sve čestice</i>
1.	<i>roditeljske sposobnosti</i>	8	0,70	0,79
2.	<i>znanja o roditeljstvu</i>	5	0,70	

6.3.5. Analiza podataka

Podatci prikupljeni istraživanjem analizirani su odgovarajućim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike (t-test, analiza varijance, korelacije) te multivarijantnim analizama (faktorska analiza i logistička regresija).

- 1) Metoda osnovnih komponenata korištena je za utvrđivanje strukture samoprocjene roditeljskog zadovoljstva i učinkovitosti, uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima, slike o djetetu i kompetencije u roditeljskoj ulozi.
- 2) t-test i analiza varijance korišteni su za utvrđivanje razlika u samoprocjeni roditeljskog zadovoljstva i učinkovitosti, uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima, slici djeteta te kompetentnosti u roditeljskoj ulozi s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja.
- 3) Pearsonov koeficijent korelacije korišten je za testiranje međusobne povezanosti svih supskala na cjelokupnom uzorku.
- 4) Point-biserijalni koeficijent korelacije korišten je za ispitivanje međusobne povezanosti zanimanja roditelja (odgojitelja i učitelja naspram ostalih) i svake pojedine supskale.
- 5) Regresijska analiza korištena je za utvrđivanje povezanosti svih supskala sa zanimanjem roditelja (odgojitelji i učitelji naspram ostalih).

6.4. Rezultati istraživanja i rasprava

6.4.1. Povezanost rezultata svih supskala na cjelokupnom uzorku roditelja

Kako bi se pristupilo ispitivanju glavne hipoteze prema kojoj nema razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima, slici o djetetu te općem doživljaju kompetentnosti za roditeljsku ulogu s obzirom na pedagoška i nepedagoška zanimanja roditelja (Hg), prvo se pristupilo prvom zadatku istraživanja odnosno ispitivanju međusobne povezanosti rezultata na svim supskalama.

Koliko će se roditelj uspješno nositi s roditeljskim izazovima ovisi o njegovoj roditeljskoj kompetenciji i samopouzdanju da riješi probleme s djetetom (Bandura, 1982, prema Johnston i Mash, 1989). Oni roditelji koji se osjećaju samopouzdanima u svojoj ulozi, više će se koristiti onim ponašanjima koja potiču djetetov razvoj (Gilmore i Cuskelly, 2008). Također, i Coleman i Karraker (1997, prema Rogers i Matthews, 2004) potvrđuju pozitivan odnos između roditeljskog ponašanja i roditeljske učinkovitosti. Oni roditelji koji su učinkovitiji u svojoj ulozi, bit će skloniji pravodobno odgovarati na djetetove potrebe, više će poticati djetetov razvoj i manje će kažnjavati djecu. Kompetentniji roditelji će stoga kreirati poticajnija okruženja za razvoj djece (Lacković Grgin, 1994; Rogers i Matthews, 2004) te se može očekivati da će se takvi roditelji češće koristiti preventivnim roditeljskim postupcima i alternativnim postupcima kažnjavanja (Delale i Pećnik, 2009). Na doživljaj roditeljske učinkovitosti utječe i doživljaj djetetova ponašanja. Oni roditelji koji nemaju osjećaj kontrole nad ponašanjem svog djeteta, pokazuju neučinkovitije roditeljske postupke (Bugental, 1987, prema Johnston i Mash, 1989; Rogers i Matthews, 2004), pa se može reći da je roditeljska učinkovitost značajno povezana s djetetovim problemima u ponašanju (Van Leeuwen, 2004).

Nadalje, na osjećaj roditeljske kompetentnosti utječu stavovi i uvjerenja o poželjnim odgojnim postupcima roditelja. Znanja i uvjerenja o odgoju djece potiču roditelje da na primjereni način postupaju s djetetom, kreiraju ozračje poticajno za njihov razvoj te ostvaruju privržene i podupiruće odnose s njima. Istraživanja potvrđuju da su uvjerenja usko povezana s obrazovanjem roditelja i znanjima o razvojnim karakteristikama djece (Ehrensaft i sur., 2007; Ferić, 2009; Furnham i Weir, 1996; Martin i Colbert, 1997; Pećnik i sur., 2011). Upravo je taj podatak bio razlog zbog kojeg se prvo ispitala vrsta odnosa između pojedinih aspekata roditeljstva. Korelacije između pojedinih dobivenih supskala nalaze se u Tablici 12.

Tablica 12. Prikaz korelacija među subskalama svih korištenih instrumenta (N=437)

	1. (ZAD)	2. (UČINK)	3. (1-2)	4. (UKLJ)	5. (PIP)	6. (NIND)	7. (NP)	8. (TK)	9. (4-8)	10. (SD)	11. (RS)	12. (RZ)	13. (11-12)
<i>Roditeljska kompetencija</i>													
1. zadovoljstvo (ZAD)													
2. učinkovitost (UČIN)	,33**												
3. ukupno (1-2)	,80**	,82**											
<i>Uvjerena roditelja o odgojnim postupcima</i>													
4. uključenost (UKLJ)	,07	,12*	,12*										
5. podređenost (PIP)	,01	,21**	,14**	,12*									
6. neindukcija (NIND)	-,06	-,06	-,07	-,38**	,10*								
7. plač (NP)	-,07	-,03	-,06	-,29**	,21**	,47**							
8. kažnjavanje (TK)	-,05	-,02	-,05	-,23*	,32**	,32**	,45**						
9. ukupno (4-8)	-,05	,06	,00	-,06	,64**	,60**	,73**	,75**					
<i>Slika o djetetu</i>													
10. slika djeteta (SD)	-,16**	-,15**	-,19**	-,08	,02	,06	,09*	,14**	,10*				
<i>Kompetnost za roditeljsku ulogu</i>													
11. sposobnost (RS)	,47**	,29**	,46**	,13**	,00	-,15**	-,13**	-,17**	-,14**	-,16**			
12. znanje (RZ)	,42**	,48**	,55**	,09	,07	-,08	-,01	,02	,02	-,12**	,52**		
13. ukupno (11-12)	,51**	,44**	,58**	,12**	,04	-,13**	-,08	-,08	-,06	-,16**	,86**	,88**	

*p<0,05

**p<0,01

Rezultati ovog istraživanja pokazuju visoku povezanost supskala unutar svakog pojedinog instrumenta, a posebno između skale roditeljskog doživljaja kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti i skale općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu. Roditelji koji osjećaju veće *zadovoljstvo* u roditeljstvu imaju osjećaj veće roditeljske učinkovitosti, sposobnosti za roditeljstvo te doživljaj da imaju dovoljno znanja o roditeljstvu. Slika o djetetu kod takvih roditelja je češće suvremena. Oni roditelji koji se smatraju *učinkovitima*, stava su kako je potrebno da su roditelji aktivno uključeni u odgoj djece, da im djeca moraju biti poslušna i podređena, imaju suvremenu sliku od djetetu, osjećaju se sposobnima za svoju roditeljsku ulogu te procjenjuju da imaju višu razinu znanja o roditeljstvu. Dobiveni rezultati u ovom istraživanju, u skladu su s rezultatima prethodnih istraživanja koja potvrđuju povezanost između supskala zadovoljstva i učinkovitosti (Johnston i Mash, 1989; Sabatelli i Waldron, 1995; Gilmore i Cuskelly, 2008).

Roditelji koji su uvjerenja da roditelji trebaju biti *aktivno uključeni* u odgoj djece, vjeruju da djeca trebaju biti podređena i poslušna prema odraslima, ali da se treba više koristiti indukcijom u discipliniranju djeteta, pravodobno odgovarati na djetetov plač te ne koristiti se tjelesnim kažnjavanjem djeteta. Uvjerenje roditelja o aktivnoj uključenosti roditelja u odgoj djece, u ovom istraživanju nije statistički značajno povezano sa slikom o djetetu, ali je statistički značajno povezano s osjećajem roditeljske sposobnosti i učinkovitosti. Oni roditelji koji imaju pozitivnija uvjerenja o važnosti aktivne uključenosti procjenjuju sebe učinkovitijima i sposobnijima za roditeljsku ulogu. Uvjerenje o *podređenosti i poslušnosti* djece odraslima pozitivno je povezano s uvjerenjem o važnosti aktivne uključenosti i doživljajem veće učinkovitosti u roditeljstvu. Također, ovo uvjerenje pozitivno je povezano i s uvjerenjem da se treba manje koristiti indukcijom, manje odgovarati na djetetov plač te da je ponekad potrebno tjelesno kazniti dijete. Što su roditelji većeg uvjerenja da se ne treba koristiti *indukcijom* u odgoju djeteta, manje odgovaraju na djetetov plač, smatraju kako treba ponekad tjelesno kazniti dijete i manje se osjećaju sposobnima za svoju roditeljsku ulogu. Roditelji koji više vjeruju kako ne treba uvijek odgovarati na *djetetov plač*, uvjerenja su kako je potrebna manja aktivna uključenost u odgoj djeteta, češće vjeruju da dijete treba biti poslušno i podređeno odraslima te da se treba manje koristiti indukcijom u odgoju djeteta. Nadalje, ti su roditelji uvjerenja da ponekad treba tjelesno kazniti dijete, imaju tradicionalnu sliku o djetetu te smatraju da nemaju dovoljno roditeljskih sposobnosti. Roditelji koji su uvjerenja da se ponekad treba koristiti *tjelesnim kažnjavanjem*, smatraju da nije potrebno biti aktivno uključen u djetetov odgoj, da dijete treba biti podređeno odraslima te da se roditelji

trebaju manje koristiti indukcijom u odgoju djeteta. Pored toga imaju tradicionalniju sliku o djetetu, ali se osjećaju i manje sposobnima za roditeljsku ulogu.

Slika djeteta povezana je s ostalim supskalama tako da je *suvremena* slika djeteta u pozitivnoj korelaciji s većim zadovoljstvom roditelja, osjećajem veće učinkovitosti te roditeljskih sposobnosti i znanja o roditeljstvu. *Tradicionalna* slika djeteta u uskoj je korelaciji s uvjerenjem da roditelj ne treba uvijek odgovarati na djetetov plač te s uvjerenjem o opravdanosti uporabe tjelesnog kažnjavanja djeteta. Također, tradicionalna slika djeteta povezana je s osjećajem manjeg zadovoljstva, učinkovitosti, znanja i sposobnosti za roditeljsku ulogu.

Dobiveni rezultati u skladu su s teorijskim postavkama o povezanosti očekivanja i stavova koje roditelj ima od roditeljstva i o roditeljstvu. Zadovoljstvo, učinkovitost, sposobnost i znanje o roditeljstvu odraz su roditeljskih stavova o djeci i odnosu s djetetom te stavova koje roditelj ima o svojim roditeljskim odgovornostima (Sabatelli i Waldron, 1995), stoga je razumljiva visoka povezanost između tih aspekata. Aspekt zadovoljstva, učinkovitosti, znanja i sposobnosti u roditeljstvu, obilježja su doživljaja roditeljske kompetencije (Johnston i Mash, 1989; Sabatelli i Waldron, 1995; Gilmore i Cuskelly, 2008) koja se mogu odraziti na roditeljska ponašanja. Ako roditelj doživljava roditeljsku ulogu izrazito zahtjevnom, to će kod njega izazivati osjećaj frustracije i nemoći te vrlo vjerojatno podići razinu roditeljskog stresa, što će vjerojatno utjecati na njegova roditeljska ponašanja (Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997). S obzirom na to da se radi o stavovima, može se očekivati da će stav prema roditeljskoj kompetenciji biti u skladu sa stavom i očekivanjima o tome kakva djeca mogu biti. Ako roditelj vjeruje da može odgovoriti na očekivanja i zahtjeve svog roditeljstva te se pri tome osjeća uspješan, vrlo vjerojatno će imati i pozitivniju sliku o djetetu te će dijete percipirati kao suradno i kompetentno biće. Oni roditelji koji imaju stav da ne mogu odgovoriti na očekivanja i zahtjeve u roditeljskoj ulozi, vrlo vjerojatno će doživljavati djecu kao nesuradna, zahtjevna i nekompetentna bića.

Rezultati ovoga istraživanja pokazuju kako je osjećaj roditeljske *sposobnosti* pozitivno povezan s većim osjećajem zadovoljstva roditeljstvom i učinkovitosti te s uvjerenjem o važnosti aktivne uključenosti roditelja, upotrebe indukcije u odgoju djeteta, pravodobnom odgovaranju na djetetov plač, manjoj potrebi tjelesnog kažnjavanja te suvremenom slikom o djetetu. *Znanja* potrebna za roditeljsku ulogu pozitivno su povezana s doživljajem zadovoljstva, učinkovitosti i sposobnosti za roditeljsku ulogu te sa suvremenom slikom o djetetu. Zanimljiv podatak ovog istraživanja je da procjena znanja potrebnih za roditeljsku

ulogu nije u korelaciji s uvjerenjima o poželjnim odgojnim postupcima. Također, zanimljivom se čini povezanost uvjerenja o podređenosti djeteta i ostalih supskala (nepotrebnost indukcije, odgovaranje na djetetov plač, tjelesno kažnjavanje). Ovakva korelacija ne iznenađuje jer je vrlo vjerojatno da će oni roditelji koji smatraju da dijete mora biti poslušno i podređeno odraslima, manje trošiti vremena na objašnjavanje, manje će pravodobno odgovarati na djetetov plač te će se više koristiti tjelesnim kažnjavanjem. Slijedom ovih rezultata, očekivani je i rezultat povezanosti učinkovitosti roditelja i uvjerenja o odgojnim postupcima roditelja, pri čemu se pokazala pozitivna povezanost između roditeljske učinkovitosti i uvjerenja o podređenosti i poslušnosti djeteta odraslima.

Cjelovito sagledavajući ove rezultate, moguće je uvidjeti njihovu, gotovo uzročno-posljedičnu povezanost. Naime, roditelji koji nemaju dostatno znanja o roditeljstvu, nemaju ni znanje o (ne)poželjnim roditeljskim postupcima i posljedicama na djetetov odgoj i razvoj. Oni tako, svoju roditeljsku učinkovitost procjenjuju kroz prizmu djetetove podređenosti i poslušnosti, pa kako bi to postigli, ne objašnjavaju svoje odgojne postupke djetetu, ne odgovaraju pravodobno na djetetov plač i posežu za tjelesnim kažnjavanjem u cilju postizanja odgojnog rezultata koji su zamislili. Tako je neznanje o roditeljstvu i u njemu izravno povezano za željom za djetetovom poslušnosti i podređenosti te izborom trenutačno učinkovitih roditeljskih ponašanja (npr. tjelesno kažnjavanje; jer zbog prisile, dijete trenutačno prestaje s nepoželjnim ponašanjem po procjeni roditelja), pri čemu, opet zbog neznanja, takvi roditelji ne sagledavaju dugoročne posljedice svoga odgojnog djelovanja.

S obzirom na to da se potvrdio odnos između neodgovaranja na djetetov plač i tjelesnog kažnjavanja, željelo se provjeriti u kolikoj mjeri roditelji smatraju da je tjelesno kažnjavanje i neodgovaranje na djetetov plač prihvatljivo. U Tablici 13. prikazane su srednje vrijednosti odgovora.

Tablica 13. Prosječne vrijednosti na supskalama uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima

<i>f</i>	<i>supskale</i>	N	Min	Max	M	SD
1	<i>aktivna uključenost u odgoj djece</i>	437	1,00	5,00	4,59	0,45
2	<i>podređenost i poslušnost djece odraslima</i>	437	1,00	5,00	3,26	0,73
3	<i>nepotrebnost korištenja indukcije</i>	437	1,00	5,00	1,59	0,68
4	<i>nepotrebnost odgovaranja na djetetov plač</i>	437	1,00	5,00	1,61	0,74
5	<i>tjelesno kažnjavanje</i>	437	1,00	5,00	1,96	0,82

Iz navedene tablice (Tablica 13) razvidno je da ispitanici najčešće vjeruju da roditelji trebaju biti aktivno uključeni u odgoj djece ($M= 4,59$; $SD= 0,45$) te objašnjavati djeci zahtjeve koje pred njih postavljaju ($M= 1,59$; $SD= 0,68$). Znatno rjeđe, roditelji zagovaraju nepravodobno odgovaranje na djetetov plač ($M= 1,61$; $SD= 0,74$) te uporabu tjelesnog kažnjavanja kao odgojne metode ($M= 1,96$; $SD= 0,82$). Razvidno je kako roditelji nisu sigurni treba li dijete biti poslušno i/ili podređeno odraslima ($M= 3,26$; $SD= 0,73$).

Moguće objašnjenje krije se u činjenici da su današnji roditelji u svojevrsnom rascjepu između tradicionalnih shvaćanja roditelja kao nezaobilaznih autoriteta (te u tom smislu poslušnosti i podređenosti autoritetu od djece), kako su i sami vrlo vjerojatno bili odgajani, i suvremenih shvaćanja koja promiču ideju dječje emancipacije i autonomije (Bašić, 2009; Ehrenasft, 2007; Slunjski, 2011b), te propitivanja autoriteta (Lareau, 2003). Propitivanje autoriteta, pa tako i onog roditeljskog, često uključuje nesuglasje, konfrontaciju, pregovaranje, promišljanje i sl., na što roditelji često nisu spremni, posebice u ranoj i predškolskoj djetetovoj dobi. Vrlo je vjerojatno kako današnji roditelji pokušavaju naći odgovor na pitanje - kako odgajati dijete? Odgajati ga za konformizam ili razvijati njegovu poduzetnost i proaktivitet?

Znanstvena istraživanja (NOK, 2010; OECD, 2006), ali i potrebe društva s ciljem osiguravanja budućeg razvoja, zalažu se za poduzetnost i proaktivnost pojedinaca, a te se kompetencije razvijaju u najranijoj djetetovoj dobi u obiteljskom okruženju. Stoga, uvjerenja smo, kako bi roditeljska ponašanja trebala ići u smjeru emancipiranja djeteta, omogućavanja stjecanja autonomije, ohrabivanja djeteta u propitivanju autoriteta, ali pod uvjetom uljuđene i argumentirane rasprave.

Pregledom dobivenih rezultata (Tablica 13) moguće je zaključiti kako uvjerenja roditelja u ovom istraživanju govore u prilog pozitivnom roditeljstvu (Maleš i Kušević, 2011). Roditelji čije je roditeljstvo pozitivno imaju suvremenije stavove o odgoju djece, te je moguće očekivati da će roditelji navedenih uvjerenja pokazivati više primjerenih, pozitivnih ponašanja poput pružanja emocionalne i drugih oblika potpore u obiteljskom okruženju. Što je korelacija između tih aspekata (aktivna uključenost, pravodobno odgovaranje na djetetove potrebe, odsutnost kažnjavanja i sl.) veća, to je veća vjerojatnost da će roditelji pokazivati takva ponašanja u svojoj roditeljskoj praksi.

Roditeljska ponašanja često se dovode u vezu sa socijalnim statusom roditelja i to posebice s razinom obrazovanja i primanjima. Istraživanja dokazuju kako roditelji nižih primanja pokazuju veće razine stresa zbog roditeljske uloge, a što se odražava i na njihova

roditeljska ponašanja i kvalitetu obiteljskog ozračja (Paulussen-Hoogeboom i sur., 2008). Koliko su određene supskale povezane s obrazovanjem roditelja, odnosno njihovim zanimanjem nastojat će se otkriti u sljedećim zadacima ovoga istraživanja.

6.4.2. Razlike u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja

Roditeljstvo se može odrediti kao doživljaj, briga ili skrb za djecu, postupak, aktivnost ili ponašanje te kao roditeljski stil (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Roditeljski doživljaj Čudina-Obradović i Obradović (2006) objašnjavaju kao cijeli niz različitih karakteristika poput preuzimanja roditeljske uloge, redefiniranje osobnih ciljeva, vrijednosti, doživljaja osobne vrijednosti zbog emocionalnog i materijalnog ulaganja i ulaganja napora u emocionalnu povezanost s djetetom te doživljaj djetetova razvoja.

Da bi se ispitala glavna hipoteza (H_g) prema kojoj *ne postoji razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljskih uvjerenja o odgojnim postupcima, slike o djetetu te općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu s obzirom na pedagoška i nepedagoška zanimanja roditelja*, prvo je trebalo utvrditi postoji li razlika u rezultatima na skali samoprocjene roditeljske kompetencije između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Stoga, postavila se prva hipoteza (H₁) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.

U ispitivanju ove hipoteze metodom osnovnih komponenata s Varimax rotacijom izlučile su se dvije supskale samoprocjene roditeljske kompetencije i to: zadovoljstvo roditeljstvom i roditeljska učinkovitost. Zadovoljstvo sobom kao roditeljem te doživljaj roditeljske učinkovitosti povezano je s roditeljskim znanjima i roditeljskim sposobnostima (Johnston i Mash, 1989). Zadovoljstvo roditeljstvom povezuje se sa zadovoljstvom odnosom koji roditelj ima sa svojim djetetom, ali i osjećajem zadovoljstva sobom kao roditeljem (Sabatelli i Waldron, 1995; Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997). U ovom istraživanju zadovoljstvo roditeljstvom mjerilo je doživljaj zadovoljstva vlastitim roditeljstvom, to jest stupanj u kojem se roditelj osjeća frustriran, anksiozan ili nemotiviran u svojoj ulozi

(Johnston i Mash, 1989). Učinkovitost se odredila kao stupanj u kojem se roditelj doživljava kompetentnim i sposobnim u rješavanju problema s djetetom (Johnston i Mash, 1989). U Tablici 14. prikazane su prosječne vrijednosti na supskalama zadovoljstva i učinkovitosti s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja.

Tablica 14. Prosječne vrijednosti na supskalama s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja

<i>supskala</i>	<i>zanimanja</i>	N	M	sd	t	df	p
<i>zadovoljstvo roditeljstvom (ZAD)</i>	pedagoška zanimanja	206	4,74	0,58	1,443	433	,150
	nepedagoška zanimanja	229	4,65	0,69			
<i>roditeljska učinkovitost (UČIN)</i>	pedagoška zanimanja	208	4,08*	0,62	2,047	435	,041
	nepedagoška zanimanja	229	3,95	0,70			

* $p < 0.05$

Prema prosječnim vrijednostima na supskalama zadovoljstva roditeljstvom i učinkovitosti u roditeljstvu, sudionici općenito procjenjuju da su zadovoljniji svojim roditeljstvom nego što su učinkovitiji, iako su obje skale visoko procijenjene (raspon odgovora od 1 do 6 pri čemu manji broj označuje niže zadovoljstvo i nižu učinkovitost, a viši označuje veće zadovoljstvo i veću učinkovitost). Može se zaključiti da su roditelji u ovom uzorku vrlo zadovoljni vlastitim roditeljstvom te da se osjećaju učinkovitima u toj ulozi. Takvi rezultati su u skladu s rezultatima koji pokazuju da su roditelji najzadovoljniji roditeljstvom u mlađoj djetetovoj dobi, dok manje zadovoljstvo osjećaju kada su djeca u adolescentskoj ili odrasloj dobi (Lowenthal i sur., 1975, Pasley i Gecas, 1984, Veroff i Feld, 1970, prema Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997). S obzirom na to da su istraživanja zanimanja sveučilišnih profesora, psihoterapeuta i socijalnih radnika (Grandey i Cropanzano, 1999; Lambert, 2006; Stevanovic i Rupert, 2009) pokazala postojanje većeg zadovoljstva roditeljskom ulogom, moglo se očekivati da će procjena zadovoljstva roditeljstvom i u ovom istraživanju pokazati veći doživljaj roditeljstva u pedagoških djelatnika, međutim rezultati to nisu potvrdili.

Analizirajući rezultate između roditelja s obzirom na njihovo zanimanje, pokazala se statistički značajna razlika, ali samo u procjeni roditeljske učinkovitosti, a ne i u procjeni zadovoljstva roditeljstvom između dviju subgrupa roditelja. Na rezultatima svih roditelja pedagoških zanimanja (odgojitelja, učitelja, nastavnika i profesora) t-testom za velike uzorke utvrđeno je da su roditelji pedagoških zanimanja procijenili svoju roditeljsku učinkovitost značajno bolje od roditelja nepedagoških zanimanja (t-test, $M_{ped} = 4,08$, $SD = 0,62$; $M_{neped} = 3,95$, $SD = 0,70$; $t = 2,047$, $df = 435$, $p < 0,05$, tablica 14). Može se zaključiti da roditelji jednako doživljavaju zadovoljstvo roditeljstvom s obzirom na vrstu zanimanja, ali da se roditelji pedagoških zanimanja ipak osjećaju učinkovitijima u svom roditeljstvu.

Profesije u kojima se od djelatnika zahtijeva aktivno i autonomno sudjelovanje u izvedbi rada poput nastavničkih profesija, mogu se prenositi i na ponašanja u roditeljskoj ulozi. Specifična ponašanja na radnom mjestu pretpostavljaju određeni obrazac ponašanja koji se onda može prenositi na ponašanja u roditeljstvu (Greenhaus i Beutell, 1985; Prottas i Hyland, 2011), a u ovom istraživanju potvrđeno je da se roditelji pedagoških zanimanja osjećaju učinkovitijim roditeljima.

Dobiveni rezultati su djelomice potvrdili hipotezu (H1) da ne postoji razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljskoj učinkovitosti te se može zaključiti da postoji djelomična razlika u odgovorima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. S obzirom na to da je hipoteza djelomično potvrđena, daljnjom analizom htjelo se utvrditi postojanje razlike između subgrupa roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Za ispitivanje statističke značajnosti razlika u rezultatima između roditelja pedagoških zanimanja (odgojitelji i učitelji), ostalih pedagoških zanimanja (nastavnika i profesora) te roditelja nepedagoških zanimanja, utvrđeno je postojanje razlike. Razlika se potvrdila u rezultatima samoprocjene učinkovitosti roditelja koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji i ostalih dviju subgrupa roditelja. Analizom varijance za nezavisne uzorke uz Tuckeyjev Post Hoc Test (Prilog 3), pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između roditelja s obzirom na zanimanja (ANOVA; $F_{2,434} = 10,01$; $p < 0,001$, Tablica 15) tako da su značajno boljom roditeljsku učinkovitost procijenili roditelji odgojiteljskih i učiteljskih zanimanja od roditelja nastavničkih i profesorskih te ostalih nepedagoških zanimanja. Moguće je zaključiti kako se u samoprocjeni roditeljske kompetencije roditelji odgojiteljskih i učiteljskih zanimanja osjećaju učinkovitijima, ali ne i statistički značajnije zadovoljnijima svojim roditeljstvom u odnosu na roditelje nastavničkih i nepedagoških zanimanja.

Tablica 15. Procjene roditelja o roditeljskoj kompetenciji s obzirom na njihova zanimanja podijeljena u tri kategorije (odgojitelji/učitelji, nastavnici/profesori te nepedagoška zanimanja)

skale	zanimanja roditelja		N	M	SD	F	p
zadovoljstvo roditeljstvom (ZAD)	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	105	4,22	0,64	2,267 (df) 2,432	0,105
		nepedagoška zanimanja					
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	103	4,10	0,58		
		nepedagoška zanimanje					
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	229	4,12	0,55		
		nastavnici i profesori					
ukupno			437	4,14	0,58		
roditeljska učinkovitost (UČIN)	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	105	4,27*	0,67	10,012 (2,434)	<0,001
		nepedagoška zanimanja					
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	103	4,05	0,54		
		nepedagoška zanimanja					
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	229	4,09	0,61		
		nastavnici i profesori					
ukupno			437	4,12	0,61		

* $p < 0,01$; značajno viši rezultat od prve i druge skupine

Rezultati pokazuju da u osjećaju zadovoljstva roditeljstvom ne postoje statistički značajnije razlike te da oba subuzorka roditelja podjednako, a mogli bismo zaključiti i vrlo visoko ($M_{ped} = 4,74$, $M_{neped} = 4,65$) procjenjuju zadovoljstvo roditeljstvom. Tome u prilog idu i njihova prosječna dob i visina obrazovanja, jer se pokazalo da roditelji višeg socioekonomskog statusa doživljavaju veće zadovoljstvo roditeljstvom. U istraživanju zadovoljstva i učinkovitosti majki i očeva te razlike s obzirom na spol roditelja, pokazalo se da očevi pokazuju veće zadovoljstvo roditeljstvom od majki (Rogers i Matthews, 2004; Gilmore i Cuskelly, 2008), dok se kod učinkovitosti pokazuje da majke osjećaju veću učinkovitost od očeva (Gilmore i Cuskelly, 2008) ili da nema razlike (Rogers i Matthews, 2004). U tom istraživanju važan je podatak da su majke bile nižeg obrazovanja od očeva te bi

se moglo zaključiti, a što je potvrđeno i ovim istraživanjem, da pored spola roditelja i razina te vrsta obrazovanja može pridonijeti drugačijoj procjeni roditeljske učinkovitosti.

Rezultati koji su pokazali da postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja ($M_{ped}= 4,08$, $M_{neped}= 3,95$, $p<0,05$) idu u korist pretpostavci da su pedagoške kompetencije koje se stječu pedagoškim obrazovanjem i pedagoškom praksom povezane s pedagoškom kompetencijom roditelja. Profesionalne pedagoške kompetencije više pomažu u razvoju roditeljske kompetencije nego sama znanja o roditeljstvu koja bi mogli imati svi visokoobrazovani roditelji s obzirom da je visina obrazovanja povezana s razinom znanja o roditeljstvu (Baranowski i sur., 1990; Lacković-Grgin, 2011; Morawska i sur., 2008).

Prema navedenome, razina i vrsta obrazovanja te razvoj osobnih kompetencija pokazuju se važnim resursom u ostvarenju cjelokupne kvalitete života, ali i u razvoju roditeljske kompetencije i zadovoljstva roditeljstvom. Roditelji višeg obrazovanja i viših prihoda imaju veće znanje o dječjem razvoju od roditelja s nižom razinom obrazovanja i nižim primanjima (Morawska i sur., 2008). To je u suglasju s tvrdnjom da je razina znanja o djetetovu razvoju važna za osjećaj samopouzdanja roditelja. Majke koje iskazuju višu razinu samopouzdanja, razinu znanja o dječjem razvoju te znanje o roditeljskim vještinama, imale su kvalitetnije odnose i interakciju sa svojim djetetom (Morawska i sur., 2008; Hurlbut i McDonald, 1997).

Kako je cilj ovog istraživanja bio utvrditi razliku u doživljaju roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstva i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, može se zaključiti kako ta razlika postoji u samoprocjeni roditeljske učinkovitosti, pri čemu bi se moglo posebno istaknuti kako su specifične pedagoške kompetencije potrebne za pedagošku praksu učitelja i odgojitelja ipak povezane s većim osjećajem roditeljske učinkovitosti. Stoga postavljena hipoteza (H1) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, samo je djelomično potvrđena.

6.4.3. Razlike u uvjerenjima roditelja o odgojnim postupcima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja

Kako bi se bolje razumjelo razliku roditeljstva između roditelja s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje, bilo je potrebno ispitati drugu hipotezu (H2) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u uvjerenjima o odgojnim postupcima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Prema metodi osnovnih komponenata s Varimax rotacijom formirane su supskale (tablica 16): *uključenost roditelja u odgoj djece (UKLJ)*, *poslušnost i podređenost djeteta odraslima (PIP)*, *nepotrebnost indukcije (NIND)*, *neodgovaranje na djetetov plač (NP)* te *tjelesno kažnjavanje (TK)*. Vrijednosti su se kretale u rasponu od 1 do 5, pri čemu manja vrijednost (1) upućuje na manju suglasnost s uvjerenjem, dok veća vrijednost (5) označuje veću suglasnost s uvjerenjem. Roditelji su imali na raspolaganju središnju vrijednost (3) čije je značenje „niti se slažem, niti se ne slažem“ s tvrdnjom.

Analizirajući rezultate svih roditelja iz uzorka, pokazalo se da ispitanici imaju poželjnija uvjerenja koja se odnose na djetetov odgoj kao npr. uvjerenja su da je potrebno biti uključen u djetetov odgoj, da se u odgoju djece treba više koristiti indukcijom, pravodobno odgovarati na djetetov plač, manje tjelesno kažnjavati djecu, no roditelji su iskazali nesigurnost oko uvjerenja treba li dijete biti poslušno i podređeno odraslima ($M= 3,2$, $SD= 0,73$, Tablica 16). Analizirajući razliku između roditelja s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja roditelja t-testom za velike uzorke, utvrđeno je da postoji razlika u uvjerenjima roditelja o odgojnim postupcima, ali ne na svim supskalama (Tablica 16).

Tablica 16. Prosječne vrijednosti na supskalama s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja

supskale	zanimanja roditelja	N	M	sd	t	df	p
roditeljska uključenost (UKLJ)	pedagoška zanimanje	208	4,67**	0,30	3,546	435	<0,001
	nepedagoška zanimanje	229	4,52	0,54			
poslušnost i podređenost djeteta (PIP)	pedagoška zanimanja	208	3,24	0,68	-0,016	435	0,987
	nepedagoška zanimanja	229	3,24	0,78			

<i>supskale</i>	<i>zanimanja roditelja</i>	N	M	sd	t	df	p
<i>nepotrebnost indukcije (NIND)</i>	pedagoška zanimanja	208	1,49**	0,60	-2,915	435	0,004
	nepedagoška zanimanja	229	1,68	0,73			
<i>neodgovaranje na plač djeteta (NP)</i>	pedagoška zanimanja	208	1,54*	0,64	-2,052	435	0,041
	nepedagoška zanimanja	229	1,68	0,81			
<i>tjelesno kažnjavanje (TK)</i>	pedagoška zanimanja	208	1,86*	0,78	-2,380	435	0,018
	nepedagoška zanimanja	229	2,05	0,84			

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Na supskali uvjerenja o uključenosti roditelja u odgoj djece (t-test, $M_{ped} = 4,67$, $SD = 0,30$; $M_{neped} = 4,52$, $SD = 0,54$; $t = 3,546$, $df = 435$, $p < 0,001$, Tablica 16) roditelji pedagoških zanimanja imaju primjerenija uvjerenja o važnosti uključenosti roditelja u odgoj djece od roditelja nepedagoških zanimanja. Na supskali uvjerenja o poželjnosti poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima, nije se pokazala statistički značajna razlika između roditelja s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja. Na supskali uvjerenja o nepotrebnosti indukcije u djetetovu odgoju postoji statistički značajna razlika između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja (t-test, $M_{ped} = 1,49$; $SD = 0,60$; $M_{neped} = 1,68$; $SD = 0,73$; $t = -2,915$, $df = 435$, $p < 0,05$), pa roditelji pedagoških zanimanja imaju primjerenija uvjerenja o važnosti primjene indukcije u odgoju djece. Na supskali uvjerenja o nepotrebnosti odgovaranja na djetetov plač pokazala se statistički značajna razlika između roditelja (ne)pedagoških zanimanja (t-test, $M_{ped} = 1,54$; $SD = 0,64$; $M_{neped} = 1,68$, $SD = 0,81$; $t = -2,052$, $df = 435$, $p < 0,05$) te su roditelji pedagoških zanimanja više uvjereni kako je poželjno pravodobno odgovarati na djetetov plač. Na supskali uvjerenja o tjelesnom kažnjavanju utvrđena je statistički značajna razlika, pa roditelji pedagoških zanimanja imaju suvremenija uvjerenja o tjelesnom kažnjavanju od roditelja nepedagoških zanimanja, iako su obje skupine uvjerenja da se u

odgoju djece nije poželjno koristiti tjelesnim kažnjavanjem (t-test, $M_{ped}= 1,86$, $SD= 0,78$; $M_{neped}= 2,05$, $SD= 0,84$; $t= -2,380$, $df= 435$, $p<0,05$).

S obzirom da hipoteza (H2) nije u potpunosti potvrđena, daljnjom analizom htjelo se utvrditi postojanje razlike između subuzorka roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Za ispitivanje statističke značajnosti razlika u rezultatima uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima za velike zavisne uzorke razlike između rezultata roditelja pedagoških zanimanja (odgojitelji i učitelji), ostalih pedagoških zanimanja (nastavnika i profesora) te roditelja nepedagoških zanimanja, utvrđeno je postojanje statistički značajne razlike između roditeljskih uvjerenja o odgojnim postupcima s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja. U Tablici 17. prikazani su rezultati uvjerenja o odgoju djece između roditelja odgojitelja/učitelja, nastavnika/profesora te roditelja nepedagoških zanimanja.

Tablica 17. Procjene roditeljskih uvjerenja o odgojnim postupcima s obzirom na njihova zanimanja podijeljena u tri subuzorka

supskala	zanimanja roditelja		N	M	SD	F (df)	p
roditeljska uključenost (UKLJ)	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori nepedagoška zanimanja	105	4,74	0,25*	9,41 (2,434)	< 0,001
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji nepedagoška zanimanja	103	4,59	0,32		
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji nastavnici i profesori	229	4,52	0,54		
	ukupno		437	4,59	0,45		
poslušnost i podređenost djeteta (PIP)	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori nepedagoška zanimanja	105	3,30	0,70	0,76 (2,434)	0,467
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji nepedagoška zanimanja	103	3,17	0,65		
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji nastavnici i profesori	229	3,24	0,78		
	ukupno		437	3,24	0,73		
nepotrebnost indukcije (NIND)	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori nepedagoška zanimanja	105	1,42	0,59*	5,46 (2,434)	0,005
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji nepedagoška zanimanja	103	1,57	0,61		
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji nastavnici i profesori	229	1,68	0,73		
	ukupno		437	1,59	0,68		

supskala	zanimanja roditelja		N	M	SD	F (df)	p
neodgovaranje na plač djeteta (NP)	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori nepedagoška zanimanja	105	1,52	0,65	2,14 (2,434)	0,119
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji nepedagoška zanimanja	103	1,55	0,64		
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji nastavnici i profesori	229	1,68	0,81		
	ukupno		437	1,61	0,74		
tjelesno kažnjavanje (TK)	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori nepedagoška zanimanja	105	1,74	0,76*	5,15 (2,43)	0,006
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji nepedagoška zanimanja	103	1,98	0,79		
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji nastavnici i profesori	229	2,05	0,84		
	ukupno		437	1,96	0,82		

*p<0,01

**p<0,001

Analizom varijance za nezavisne uzorke uz Tuckeyjev Post Hoc Test (tablica u Prilogu 4) pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između roditelja s obzirom na zanimanja u uvjerenju o važnosti aktivne uključenosti roditelja u odgoj djece (ANOVA; $p < 0,001$, Tablica 17) i to tako da su odgojitelji i učitelji značajno višim procijenili važnost aktivne uključenosti od roditelja nastavnčkih i nepedagoških zanimanja.

U procjeni uvjerenja o poslušnosti i podređenost djeteta odraslima nema razlike između subuzorka roditelja odgojitelja/učitelja, nastavnika/profesora i nepedagoških zanimanja. Prema prosječnim vrijednostima njihovih odgovora uočljivo je da su se roditelji odlučili za odgovor niti se slažem, niti se ne slažem, što upućuje na neodlučnost roditelja o tome što bi suvremeni pristup u pedagogiji trebao biti ($M_{o/u} = 3,30$; $SD = 0,70$; $M_{n/p} = 3,17$, $SD = 0,65$; $M_{neped} = 3,24$, $SD = 0,78$). Suvremena pedagogija temelji se na poštivanju i uvažavanju djetetovih prava prema kojima djeca imaju temeljno pravo na izražavanje i aktivno sudjelovanje (Konvencija o pravima djeteta, 1989). To što roditelji nisu sigurni kako dijete poticati na iznošenje vlastitog mišljenja, aktivno sudjelovanje u životu obitelji, te na koji način postaviti granicu između vlastitih potreba i potreba drugih, može upozoriti na dodatnu zbuđenost i roditelja nepedagoških i roditelja pedagoških zanimanja. Dobiveni

rezultati bliski su rezultatu dobivenom u istraživanju šire javnosti Republike Hrvatske (Pećnik i sur., 2011) u kojem su ispitanici odgovorili da se uglavnom slažu s uvjerenjem o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima. Ovakvi rezultati su u skladu i s rezultatom dobivenim u istraživanju korektivnih i preventivnih odgojnih postupaka majki djece predškolske dobi. U tom istraživanju pokazala se najmanja zastupljenost dopuštanja donošenja odluka djetetu (Delale i Pećnik, 2009), što bi moglo upozoriti na nerazumijevanje konstrukta poslušnosti i podređenosti djeteta, ali i uvažavanja participativnih djetetovih prava.

Dobiveni podaci ostavljaju ovo pitanje otvorenim, a bilo bi značajno temeljitije ga istražiti budućim istraživanjima. Ona bi mogla dati odgovor na pitanje kako roditelji poimaju djetetova participativna prava te kako osiguravaju njihovo provođenje uz istodobno postavljanje jasnih granica i kontrole djetetova ponašanja.

Moguće objašnjenje dobivenih rezultata vjerojatno leži u djetetovoj dobi u kojoj ona intenzivno razvijaju vlastitu autonomiju, a što može predstavljati problem roditeljima (Galinsky, 1981, prema Lacković-Grgin, 2011; Jackman, 2001; Salkind, 2008). Ispitanici u ovom istraživanju su u najvećem broju procjenjivali svoje roditeljstvo u odnosu na prvo dijete (56,5 %) te se pokazalo da roditelji prvog djeteta manje prihvaćaju djetetov neposluh od roditelja s većim brojem djece. Roditelji s više djece na neposlušnost više gledaju kao na razvojnu fazu koja će proći (Liebal i sur., 2011). Druga istraživanja nisu pokazala povezanost vrijednosti poslušnosti djeteta i poštivanja drugih osoba s obzirom na red rođenja djeteta (Liebal i sur., 2011), a kako u ovom istraživanju to nije bio ni primaran cilj, ostaje preporuka za kasnija detaljnija istraživanja ovog pitanja.

U procjeni uvjerenja o nepotrebnosti korištenja indukcije u djetetovu odgoju, roditelji odgojitelji/učitelji značajno bolje procjenjuju uvjerenje o važnosti korištenja indukcije u odgoju djeteta od roditelja nepedagoških zanimanja (ANOVA; $F_{2,434} = 5,46$; $p < 0,005$), ali ne i od roditelja nastavničkih zanimanja. Moglo bi se zaključiti da je taj rezultat očekivan s obzirom na to da je za motiviranje i discipliniranje učenika u razredu poželjno razviti određeni pedagoški takt koji pomaže učiteljima u traženju alternative kažnjavanju učenika i provođenju stroge i hladne discipline (Jukić, 2010).

Iako se t-testom pokazala razlika u uvjerenju o neodgovaranju na djetetov plač između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, gdje su roditelji pedagoških zanimanja značajno bolje procijenili važnost pravodobnog odgovaranja na djetetov plač, kada se uzorak podijeli na tri subgrupe, nema značajne razlike između roditelja. Roditelji odgojitelji/učitelji, nastavnici i roditelji nepedagoških zanimanja jednako procjenjuju važnost odgovaranja na

djetetov plač i pri tome smatraju da je nužno pravodobno odgovoriti na njega. Ovakav rezultat pokazuje da bez obzira na nedoumice koje mogu imati roditelji zbog informacija iz okoline koja često zna biti dvosmislena prema odgovaranju na djetetov plač (St James-Roberts, 2007, prema Pećnik i sur., 2011), rezultati pokazuju da ispitanici ipak vjeruju da je potrebno pravodobno odgovoriti na djetetov plač. Jedna od karakteristika uzorka je i to da je ovim roditeljima u najvećem broju to prvo ili drugo dijete (87,6 %), pa su roditelji vjerojatno tolerantniji na djetetove zahtjeve, ali još uvijek uče prepoznavati i interpretirati dječji plač i poruku koju ono šalje. Istraživanja pokazuju da prvorodena djeca primaju više brige i pažnje nego kasnije rođena djeca, dok kod kasnije rođene djece roditelji iskazuju manje pozitivnih osjećaja i manje su uključeni u aktivnosti oko svog djeteta (Ernst i Angst, 1983, prema Smith Leavell i Tamis-LeMonda, 2013). Također, treba uvažavati činjenicu da su u ovom istraživanju sudjelovali roditelji koji imaju dijete u dobi od tri do sedam godina. U toj dobi djeca mogu bolje prepoznavati različite emocije i njihovo značenje (Boyatzis i sur., 1993, Vicari i sur., 2000, prema Zrinščak i sur., 2014). Emocionalno izražavanje postaje bogatije pa različite emocije mogu iskazati s više različitih izraza (Camras i Alisson, 1958, prema Zrinščak i sur., 2014). Stoga je moguće očekivati da djeca od tri do sedam godina učestalije reguliraju emocije i njihovo iskazivanje plakanjem nego djeca mlađe dobi.

Na testiranju razlika između tri subuzorka u uvjerenju o tjelesnom kažnjavanju pokazalo se kako postoji statistički značajna razlika (ANOVA; $F_{2,434} = 5,45$; $p < 0,05$). Roditelji odgojitelji/učitelji značajno bolje procjenjuju uvjerenje o tjelesnom kažnjavanju od roditelja nepedagoških zanimanja, dok nema statistički značajne razlike u odnosu na roditelje nastavničkih zanimanja. I ovdje se, kao i kod uvjerenja roditelja o nepotrebnosti indukcije, pokazala razlika između pedagoških i nepedagoških djelatnika, međutim naknadnom analizom utvrđeno je da je ta razlika povezana sa zanimanjem roditelja odgojitelja i učitelja, ali ne i nastavnika. Kako se ne bi stekao krivi dojam, i jedni i drugi roditelji smatraju kako se nije poželjno koristiti tjelesnim kažnjavanjem u djetetovu odgoju, ali razlika je u tome što se odgojitelji i učitelji s tom tvrdnjom slažu u potpunosti, dok se roditelji nepedagoških djelatnosti s tom tvrdnjom uglavnom slažu. Ovi se rezultati mogu objasniti i rezultatima drugih istraživanja koja pokazuju da još uvijek kod velikog dijela roditelja, pa čak i dijela akademske zajednice, uvjerenja o opravdanosti tjelesnog kažnjavanja variraju u rasponu od potpunog odbacivanja tog uvjerenja do djelomičnog prihvaćanja tog oblika discipliniranja djeteta (Delale i Pećnik, 2010). Ovim istraživanjem pokazalo se da su uvjerenja o tjelesnom kažnjavanju povezana sa zanimanjem roditelja, pri čemu roditelji koji su odgojitelji i učitelji

imaju suvremenija uvjerenja o tjelesnom kažnjavanju, odnosno odbacuju ga za razliku od ostalih roditelja.

Analiza dobivenih podataka pokazuje da roditelji koji su pedagoškog zanimanja imaju suvremenija uvjerenja o postupcima korištenja indukcije i tjelesnom kažnjavanju u odgoju djece. To je jednim dijelom i razumljivo jer su to zanimanja koja zahtijevaju više pedagoških znanja i vještina, a pored toga, pedagoška praksa zahtijeva veću usmjerenost na dijete, ostvarenje kvalitetnijih odnosa s djetetom, potpunu odsutnost fizičkog kažnjavanja djeteta i važnost dogovaranja u postavljanju granica ponašanja. Osim toga i prema Obiteljskom zakonu (NN,103/15)²³ roditelji i ostali članovi obitelji ne smiju izlagati dijete bilo kakvoj vrsti ponižavanja ili zlostavljanja, a Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (članak 70) učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ostali radnici u školskim ustanovama moraju poduzeti mjere zaštite učenika u svakom kršenju prava, posebice u oblicima zlorabe, zanemarivanja ili nehajnog postupanja²⁴.

Iako se uvjerenje o tjelesnom kažnjavanju ne može uvijek dovesti u vezu sa socio-demografskim statusom ispitanika, što su pokazala istraživanja Rajter (2013) i Pećnik i sur. (2011), značajnim čimbenikom smanjenja rizika za nasilno ponašanje roditelja pokazala se potpora u djetetovu odgoju (Rajter, 2013). U našem istraživanju rezultati bi se mogli povezati i s tom karakteristikom roditeljstva s obzirom na činjenicu da su roditelji izvijestili kako dobivaju potporu od svoje bliže okoline i to u 63 % slučajeva. S druge strane, dobiveni visoki rezultati na svim supskalama (osim kod uvjerenja o poslušnosti i podređenosti djece) mogli bi se objasniti stupnjem obrazovanja roditelja jer istraživanja pokazuju da je visina stupnja obrazovanja značajno povezana s karakteristikama roditeljstva, a posebno roditeljskim uvjerenjima (LeVine i sur., 1988, prema Pećnik i sur., 2011). Stupanj obrazovanja pokazao se važnim prediktorom kod ispitivanja uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima prema djeci najmlađe dobi (Pećnik i sur., 2011). Pokazalo se da je uz karakteristike spola, dobi i prihoda, stupanj obrazovanja povezan s uvjerenjem o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima, korištenju indukcije, odgovaranju na dječji plač te korištenju tjelesnog kažnjavanja. Roditelji višeg obrazovanja imaju pozitivnija uvjerenja koja su sličnija suvremenom pristupu odgoja djece (Pećnik i sur., 2011). Obrazovaniji pojedinci imaju veću dostupnost informacijama, a

²³ Obiteljski zakon (NN, 103/15), <http://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon>, posjećeno 14. siječnja 2016

²⁴ Zakon o odgoju obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14) preuzeto na <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.

informacije spadaju u posredne čimbenike formiranja uvjerenja (Okagaki i Divercha, 1993, prema Pećnik i sur., 2011).

Ovo sve je napravljeno da bismo testirali drugu hipotezu (H2) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u uvjerenjima roditelja o odgojnim postupcima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, te se može zaključiti da je ona samo djelomično potvrđena.

6.4.4. Razlika u poimanju slike djeteta između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja

U ispitivanju razlike slike djeteta između roditelja nepedagoških i pedagoških zanimanja krenulo se od hipoteze (H3) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u slici djeteta između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.

Kako je glavni zadatak ovog istraživanja bio utvrditi razlike među roditeljima s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje, na svakom paru pridjeva proveden je t-test razlika aritmetičkih sredina dviju populacija, pri čemu je u rasponu mogućih rezultata (od jedan do sedam) manji broj upućivao na veće nagnuće suvremenoj slici djeteta, dok je veći broj značio veće nagnuće tradicionalnoj slici djeteta.

Prema t-testu za velike nezavisne uzorke pokazala se razlika u shvaćanju slike djeteta vrtičke dobi na pojedinim pridjevima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Roditelji *pedagoških* zanimanja više vjeruju kako su djeca *samostalna* (t-test, $M_{ped}= 2,91$; $SD= 1,45$; $M_{neped}= 3,28$; $SD= 1,77$; $t= -2,290$, $df= 435$, $p<0,022$), *suradnički raspoložena* (t-test, $M_{ped}= 2,30$; $SD= 1,28$; $M_{neped}= 2,62$; $SD= 1,44$; $t= -2,458$, $df= 435$, $p<0,014$) te *samostalna u donošenju odluka* (t-test, $M_{ped}= 3,22$; $SD= 1,40$; $M_{neped}= 3,63$; $SD= 1,70$; $t= -2,758$, $df= 435$, $p<0,006$) od roditelja nepedagoških zanimanja.

Često roditelji višeg obrazovanja zbog usmjerenosti na vlastita postignuća mogu smatrati da su njihova djeca velika odgovornost (Kuterovac Jagodić i sur., 2003, prema Maleš i sur., 2012) ili zahtjevna (Maleš i sur., 2012). U našem istraživanju pak, pokazalo se kako roditelji imaju suvremenu sliku o djetetu ($M_{ped}= 2,32$, $M_{neped}= 2,39$), što je u skladu i s drugim istraživanjima koja su pokazala povezanost roditeljske dobi i obrazovanja sa slikom djeteta kao aktivnog i suradnog bića (Kušević, 2013), ali i s tvrdnjom Bronfenbrennera (1958, prema

Bennett i Grimley, 2001) da roditelji višeg socioekonomskog statusa razumiju djetetovu prirodu u skladu sa suvremenim spoznajama o razvoju djece.

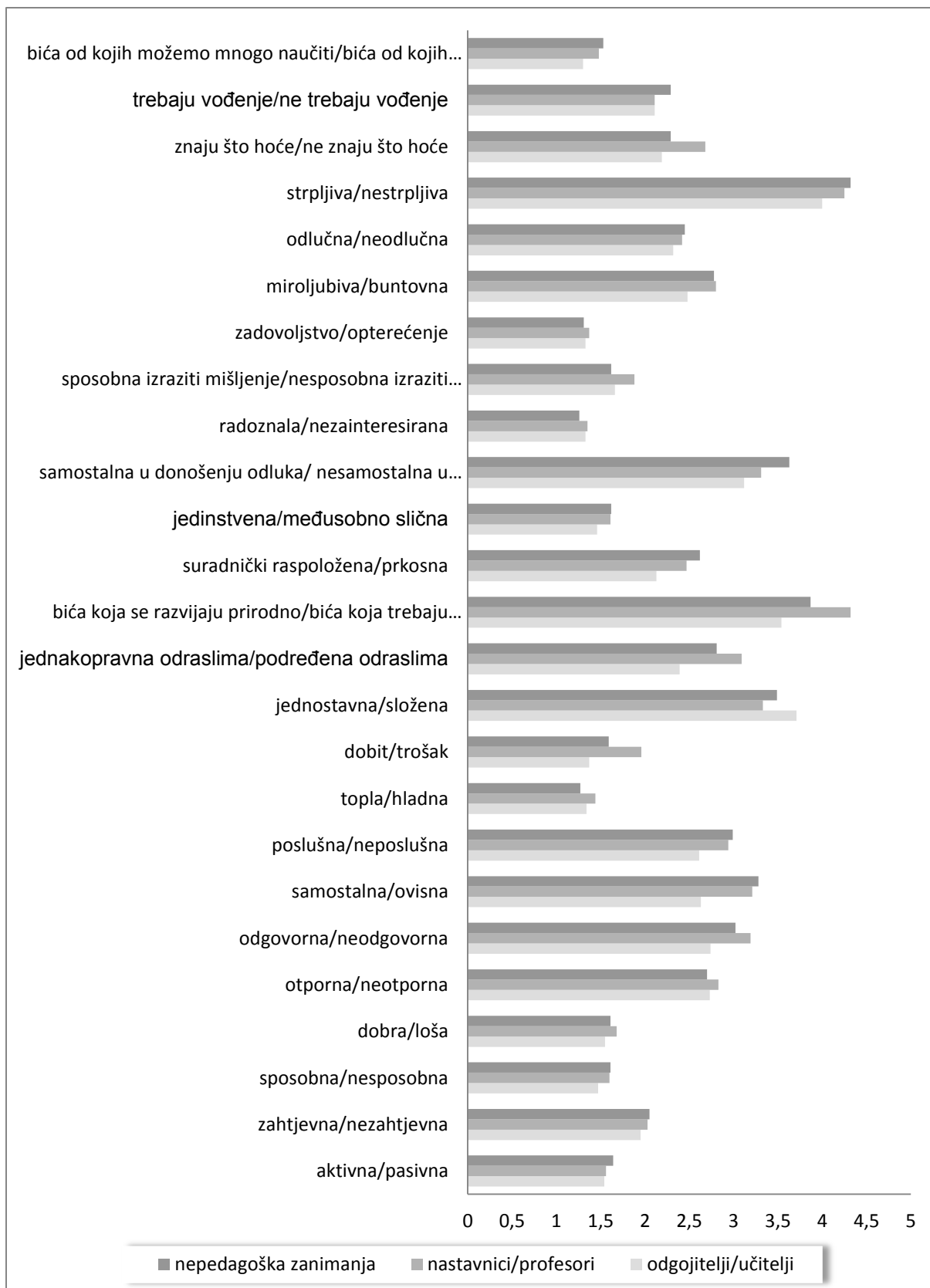
Ono što je u ovom istraživanju posebno zanimljivo usporedba je pojedinih pridjeva kojima se dijete opisuje. Jasno se uočava da roditelji pedagoških zanimanja više vide djecu kao samostalna bića koja su suradnički raspoložena i samostalna u donošenju odluka te da više vrednuju one pridjeve koji se odnose na participativna djetetova prava. Takva slika djeteta mogla bi biti u uskoj vezi s njihovim pedagoškim obrazovanjem i praksom. Obrazovanje pedagoških djelatnika temelji se na načelu poštivanja temeljnih djetetovih prava, a posebno na prihvaćanju načela slobode izražavanja i sudjelovanja. Pristup odgoju i obrazovanju djece treba biti što sličniji prirodi djetetova učenja, što znači da bi se odgojno-obrazovni proces trebao temeljiti na aktivnom sudjelovanju djeteta interakcijom s drugom djecom i odraslima (Slunjski, 2011b; Jučević Lozančić, 2011). Također bi se moglo zaključiti kako je suvremeni pristup pedagoškoj praksi koji se temelji na načelu socio-konstruktivizma bliži shvaćanju suvremene slike djeteta kao kompetentnog i jakog bića koje dobro zna što želi i hoće (Malaguzzi, 1993) i koje od najranije dobi ima svoju vlastitu filozofiju (Miljak, 2009).

U istraživanju razlika između ispitanika s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja, pokazalo da postoji razlika u procjeni pojedinačnih pridjeva, provela se dodatna analiza varijance za nezavisne uzorke uz Tuckeyjev Post Hoc Test (Prilog 5 i Prilog 6). Kada se u analizu uvrsti još jasnija podjela pedagoških zanimanja na odgojitelje/učitelje i nastavnike/profesore, analiza je pokazala statistički značajnu razliku u pridjevima koji opisuju kakva djeca mogu biti. Dakle, ako se uzorak podijeli na tri subgrupe ispitanika, i to na: roditelje koji su po zanimanju odgojitelji/učitelji, nastavnici/profesori te roditelji nepedagoških zanimanja (tablica 18), razlika je uočljiva na većem broju pridjeva što je prikazano na Slici 17.

Tablica 18. Rezultati analize varijance na ukupnim rezultatima skale Slike o djetetu s obzirom na tri subgrupe zanimanja roditelja

<i>skala</i>	<i>zanimanja roditelja</i>	N	M	SD	F	p
<i>slika o djetetu</i>	odgojitelji i učitelji	105	2,20*	0,65	4,512	0,012
	nastavnici i profesori	103	2,44	0,64		
	nepedagoška zanimanja	229	2,39	0,58		

*p<0,05



Slika 17. Slika djeteta s obzirom na tri subuzorka roditelja (odgojitelja/učitelja, nastavnika i roditelja nepedagoških zanimanja)

Iz prikaza na Slici 17, uočljivo je kako postoji statistički značajna razlika u procjeni nekoliko pridjeva koji najbolje opisuju djecu. Razvidno je kako roditelji koji su po struci *odgojitelji i učitelji* za razliku od roditelja koji su nastavnici, više doživljavaju djecu kao *odgovorna* (ANOVA; $F= 3,18$; $p<0,05$), *samostalna bića* (ANOVA; $F= 6,06$; $p<0,001$), kao *dobit* (ANOVA; $F= 6,11$; $p<0,001$), *jednakopravna odraslima* (ANOVA; $F= 4,87$; $p<0,001$), *bića koja se razvijaju prirodno* (ANOVA; $F= 3,32$; $p<0,05$) i kao bića koja *znaju što hoće* (ANOVA; $F= 3,95$; $p<0,05$).

Za razliku od roditelja nepedagoških zanimanja, roditelji koji su po struci *odgojitelji i učitelji* djecu više vide kao *samostalna bića* (ANOVA; $F= 6,06$; $p<0,001$), *poslušna* (ANOVA; $F= 3,90$; $p<0,05$), *suradnički raspoložena* (ANOVA; $F= 4,58$; $p<0,05$), *samostalna u donošenju odluka* (ANOVA; $F= 4,17$; $p<0,05$) te *bića od kojih možemo mnogo naučiti* (ANOVA; $F= 3,14$; $p<0,05$).

Iako su roditelji na uvjerenje o podređenosti i poslušnosti djeteta imali ambivalentne stavove, usporedba slike djeteta između roditelja odgojitelja/učitelja te roditelja ostalih zanimanja još jasnije potvrđuje da pedagoški djelatnici, a pogotovo odgojitelji i učitelji, djecu više vide u skladu s njihovom prirodom. Moguće da je tome tako jer odgojitelji i učitelji više nego roditelji drugih zanimanja rade s djecom mlađe (vrtićke, predškolske i osnovnoškolske) dobi, pa mogu bolje procijeniti pravu djetetovu prirodu i njegove potrebe. Rezultati pokazuju da odgojitelji i učitelji više djecu shvaćaju kao bića kojima su potrebni poticaji za samostalno stjecanje znanja, koja su sposobna u suradnji s vršnjacima i odraslima razvijati svoje kompetencije te koja prirodno nose u sebi svoje posebnosti i znanja, što je u skladu s filozofijom predškolskog i ranog školskog odgoja i obrazovanja (Jurčević Lozančić, 2011; Malaguzzi, 1993; Miljak, 2007; Slunjski, 2011). Ovakvo razlikovanje slike djeteta onih roditelja koji su odgojitelji/učitelji od roditelja ostalih zanimanja, može se dovesti u usku vezu s njihovom radnom ulogom. Odgojitelji/učitelji u svom radu trebaju biti usmjereni omogućavanju stjecanja onih iskustava djece koja potiču razvoj njihovih kompetencija, što nije podređeno sadržajima učenja i učenju izoliranih vještina (Ellis, 2004, prema Slunjski, 2011b). Suvremena praksa u ranom institucionalnom odgoju i obrazovanju usmjerena je na samoorganizirane istraživačke aktivnosti djece, što djeci omogućuje veći razvoj autonomije i njihovu emancipaciju (Slunjski 2011b), a odgojitelj djeluje kao voditelj koji interakcijom i

dijalogom pomaže, vodi i podupire kao „skela”²⁵ djetetov prijelaz u zonu idućeg razvoja (Jordan, 2004; Miljak, 2007; Slunjski 2011b). Učenje djeteta u tako pripremljenom okruženju primjerenije je prirodnom djetetovu učenju. U predmetnoj nastavi, nastavnici su više usmjereni na po(d)učavanje i sadržaj učenja koji je metodički artikuliran i usklađen s obvezujućim nastavnim planom i programom, ali zbog specifičnosti predmetne nastave (dob djece, učitelji – dominirajući voditelji odgojno-obrazovnog procesa i sl.) spremni su nastavu organizirati tako da potiče dječju autonomiju, samostalnost, suradno učenje i sl.). Stoga ne čudi podatak da roditelji koji su odgojitelji/učitelji više od roditelja nastavničkih zanimanja vide djecu kao bića koja su samostalna, jednakopravna odraslima, koja znaju što hoće i koja se razvijaju prirodno.

S druge pak strane, pomalo i neočekivano, roditelji *nepedagoških zanimanja* više nego roditelji koji su nastavnici vide djecu kao *dobit* (ANOVA; $F= 6,11$; $p<0,001$), kao one koji su *sposobni izraziti svoje mišljenje* (ANOVA; $F= 3,05$; $p<0,05$) te da *znaju što hoće* (ANOVA; $F= 3,95$; $p<0,05$). Ovakvi rezultati mogu ukazivati da nastavnici zbog metodički artikulirane nastave i opterećenosti nastavnim planovima i programima još uvijek tradicionalno shvaćanju odgoj i obrazovanje koje je više orijentirano na ostvarivanje nastavnog plana i programa, nego na suvremeni kurikularni pristup učenju. Rezultati koji pokazuju da roditelji više nego nastavnici shvaćaju djecu kao bića koja su sposobna izraziti svoje mišljenje i znaju što hoće može biti i potencijalni „kamen spoticanja” kako u radu s djecom tako i u ostvarenju kvalitetnije suradnje između roditelja nepedagoških zanimanja i nastavnika. Ako nastavnici i roditelji imaju različita očekivanja može doći do otpora međusobnoj suradnji kako naglašava McDermott, (2008).

No, ako se instrument promatra kao semantički diferencijal pri čemu aritmetička sredina može odrediti veće nagnuće suvremenoj ili tradicionalnoj slici djeteta, pristupilo se testiranju cjelokupnog rezultata s ciljem usporedbe odgovora roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Na testiranju cjelokupnog rezultata na upitniku roditeljske slike o djetetu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja pokazalo se da nema statistički značajne razlike u slici djeteta, iako se na pojedinim pridjevima opisa pokazuju statistički značajne razlike. Obje skupine ispitanika imaju suvremenu sliku o djetetu. Rezultati t-testa na cjelokupnoj slici djeteta prikazani su u Tablici 19.

²⁵ *scaffolding* (engl) pojam koji se najčešće prevodi kao „skela” (Slunjski, 2011; Miljak, 2007), najčešće se razumijeva kao proces interakcije i dijaloga djece i odraslih u kojoj odrasli podupire nastojanje djeteta da pređe u zonu sljedećeg razvoja (Slunjski, 2011b).

Tablica 19. Rezultati t-testa za testiranje razlike ukupne slike o djetetu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja

<i>zanimanje roditelja</i>	N	M	SD	t(df)	p
pedagoška zanimanja	208	2,32	0,66	-1,164	0,245
nepedagoška zanimanja	229	2,39	0,58	(435)	

Slijedom toga, moguće je zaključiti da se postavljena hipoteza (H3) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u slici djeteta između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, potvrdila.

Stoga, moguće je reći kako između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja postoji više sličnosti u procjeni slike djeteta nego razlika, što ide u prilog postavljenoj tezi. No, također, iako to nije bio glavni cilj postavljene teze, a s obzirom da su se razlike u prethodnim testiranjima hipoteza djelomično potvrdile, provedene su naknadne analize. Naknadnom analizom rezultata na pojedinim pridjevima te testiranjem razlike ukupnog rezultata slike o djetetu (kada se zanimanje roditelja podijeli na subuzorake roditelja: odgojitelji/učitelji, nastavnici/profesori te roditelji nepedagoških zanimanja) pokazalo se da razlike ipak postoje te roditelji koji su po zanimanju odgojitelji/učitelji imaju suvremeniju sliku o djetetu od roditelja ostalih zanimanja ($M_{o/u} = 2,20$, $p < 0,05$) (Tablica 18, Slika 17).

6.4.5. Razlike u općem doživljaju kompetentnosti za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja

U daljnjem ispitivanju razlike u poimanju karakteristika roditeljstva s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja postavila se četvrta hipoteza (H4): ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljski ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.

Prema prosječnim vrijednostima na supskalama sposobnosti za roditeljstvo i znanja o roditeljstvu ispitanici obje komponente visoko procjenjuju te se općenito može zaključiti kako roditelji smatraju da imaju potrebne roditeljske sposobnosti i da su sigurni u vlastita znanja o roditeljstvu. Pored toga, na ukupnoj skali kompetencije za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja nema značajnih razlika, kao što ih nema ni na

supskalma roditeljskih sposobnosti i znanja o roditeljskoj ulozi. Rezultati su prikazani u Tablici 20.

Tablica 20. Rezultati t-testa za testiranje razlika na supskalama općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljski ulogu s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja

<i>skala</i>	<i>zanimanja</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>roditeljske sposobnosti (RS)</i>	pedagoška zanimanja	208	4,16	0,61	0,694	435	0,488
	nepedagoška zanimanja	229	4,12	0,55			
<i>znanje o roditeljstvu (RZ)</i>	pedagoška zanimanja	208	4,16	0,61	1,230	435	0,219
	nepedagoška zanimanja	229	4,09	0,61			

Na rezultatima dobivenim na uzorku roditelja pedagoških zanimanja (odgojitelja, učitelja, nastavnika i profesora) i nepedagoških zanimanja, t-testom za velike uzorke utvrđeno je da nema statistički značajne razlike između ispitanika na supskali sposobnosti za roditeljstvo ($M_{ped}= 4,16$, $SD= 0,61$; $M_{neped}= 4,12$, $SD= 0,55$) kao ni na supskali znanja o roditeljstvu ($M_{ped}= 4,16$; $SD= 0,61$; $M_{neped}= 4,09$, $SD= 0,61$).

Iako dobiveni rezultati potvrđuju postavljenu hipotezu (H4), u prijašnjim analizama utvrđeno je razlikovanje na supskalama u procjenama između roditelja odgojitelja/učitelja, nastavnika i roditelja nepedagoških zanimanja stoga, željelo se provjeriti ima li razlika na istoj skali između roditelja podijeljenih u tri subgrupe.

U ispitivanju, statistički značajne razlike u rezultatima sposobnosti za roditeljsku ulogu između rezultata roditelja odgojitelja i učitelja, roditelja ostalih pedagoških zanimanja (nastavnika i profesora) te roditelja nepedagoških zanimanja, nije se potvrdila. No, analizom varijance za nezavisne uzorke uz Tuckeyjev Post Hoc Test (Prilog 7) pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni znanja za roditeljsku ulogu između roditelja (ANOVA; $F_{2,434}= 4,156$; $p<0,05$, tablica 21). Značajno su bolje znanje o roditeljstvu procijenili roditelji odgojitelji/učitelji od roditelja nastavnčkih zanimanja i roditelja nepedagoških zanimanja. Moguće je zaključiti da u procjeni kompetencije za roditeljsku ulogu roditelji odgojiteljskih/učiteljskih zanimanja osjećaju veću sigurnost u vlastita

roditeljska znanja od drugih roditelja, ali se ne osjećaju značajno sposobnijima od njih. Rezultati su prikazani u Tablici 21.

Tablica 21. Samoprocjena općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljski ulogu s obzirom na zanimanja roditelja (odgojitelji/učitelji, nastavnici/profesori te nepedagoška zanimanja)

Skale	zanimanja roditelja		N	M	SD	F (df)	p
<i>roditeljske sposobnosti (RS)</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	105	4,22	0,64	1,4 (2,434)	0,240
		nepedagoška zanimanja					
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	103	4,10	0,58		
		nepedagoška zanimanje					
nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	229	4,12	0,55			
	nastavnici i profesori						
	ukupno		437	4,14	0,58		
<i>znanja o roditeljstvu (RZ)</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	105	4,27*	0,67	4,2 (2,434)	0,016
		nepedagoška zanimanja					
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	103	4,05	0,54		
		nepedagoška zanimanja					
nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	229	4,09	0,61			
	nastavnici i profesori						
	ukupno		437	4,12	0,61		

* $p < 0,05$

Dobiveni rezultati pokazuju da se roditelji u najvećoj mjeri osjećaju sposobnima za roditeljsku ulogu te procjenjuju da imaju potrebna znanja za roditeljstvo što upućuje na doživljaj roditeljske pedagoške kompetencije. Takvi rezultati mogu se objasniti pojavom prelijevanja znanja (Pećnik i sur., 2011). Jedan od idejnih začetnika ideje prelijevanja znanja bio je Marshall (1980, prema Gerald, 1995). Prema ovoj ideji, pojedinci će ulagati u vlastito obrazovanje o željenim pitanjima sve dok procjenjuju da od njega imaju koristi (Gerald, 1995). Prelijevanje i razvoj znanja ima pozitivan učinak na produktivnost pojedinaca, pri čemu se moglo i očekivati da će roditelji pedagoških zanimanja bolje procijeniti vlastita znanja o roditeljstvu (Gerald, 1995).

Rezultati pokazuju (Tablica 20 i 21) da roditelji bez obzira na zanimanja osjećaju da imaju sposobnosti potrebne da budu kompetentni roditelji. Osjećaj sposobnosti za roditeljsku ulogu moguće je povezati i s ostalim rezultatima koji potvrđuju da se roditelji većim dijelom osjećaju zadovoljni svojim roditeljstvom te učinkovitima u svojoj roditeljskoj ulozi. Povezanost između aspekata zadovoljstva, učinkovitosti i sposobnosti ne iznenađuju s obzirom na to da se već potvrdilo da roditelji koji vjeruju da su učinkoviti u svojoj ulozi osjećaju veće zadovoljstvo svojim roditeljstvom te se smatraju sposobnima u roditeljskoj ulozi (Johnston i Mash, 1989; Rogers i Matthews, 2004; Gilmore i Cuskely, 2008). Visoki osjećaj sposobnosti za roditeljsku ulogu može se povezati i s višim socioekonomskim statusom ispitanika, pri čemu se značajnim čimbenikom prepoznaje razina obrazovanja roditelja (Furnham i Weir, 1996; Rogers i Matthews, 2004; Gilmore i Cuskelly, 2008; Morawska i sur., 2008). Osim visoke procjene sposobnosti za roditeljsku ulogu, rezultati koji pokazuju da roditelji podjednako visoko procjenjuju svoja roditeljska znanja mogu se dovesti u vezu sa stupnjem obrazovanja roditelja. Potvrdilo se da su znanja o roditeljstvu u uskoj vezi s višom razinom obrazovanja (Furnham i Weir, 1996; MacNaughton, 2005; Morawska i sur., 2008; Gillies, 2009; Rafferty i Griffin, 2010).

U našem istraživanju posebno zanimljivim pokazao se podatak da roditelji koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji (Tablica 21), ipak bolje procjenjuju svoja znanja o roditeljstvu od roditelja drugih zanimanja. Njihova procjena znanja o roditeljstvu ide u prilog pretpostavci da su pedagoško obrazovanje i pedagoška praksa u uskoj vezi s roditeljskim znanjima.

Kako bi odgojitelji i učitelji uistinu provodili kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu, neophodne su im vještine refleksije i samoevaluacije (Šagud, 2011), a upravo te vještine kao i meta-analiza roditeljstva u uskoj su vezi s poželjnim roditeljskim ponašanjima poput manjeg korištenja krutog kažnjavanja djece i manjeg zanemarivanja djeteta (Hawk i Holden, 2006; Sanders, 2008).

Moglo bi se zaključiti da što osoba ima više iskustva u poučavanju/vođenju djece (kakvo imaju odgojitelji i učitelji) te stvaranju kvalitetnih odnosa s njima, iskustveno stječe više znanja koja joj mogu pomoći u donošenju odluke o tome kako postupiti u novonastalim situacijama (Ramaekers i Suissa, 2012) te ta znanja i iskustva može primijeniti i u vlastitu roditeljstvu.

Dobiveni rezultati potvrđuju da se postavljena četvrta hipoteza (H4) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u općem doživljaju kompetentnosti za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, potvrdila.

Stoga je moguće reći kako između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja postoji više sličnosti u samoprocjeni općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljski ulogu nego razlika, što ide u prilog postavljenoj tezi. No, također, iako to nije bio glavni cilj postavljene hipoteze, a s obzirom na to da su se razlike u prethodnim testiranjima hipoteza djelomično potvrdile, provedene su naknadne analize. Naknadnom analizom rezultata pojedinih supskala, kada se zanimanje roditelja podijeli na subuzorke roditelja: odgojitelja/učitelja, nastavnika/profesora te roditelja nepedagoških zanimanja, pokazalo se da razlike ipak postoje, i to u procjeni znanja o roditeljstvu. Roditelji koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji značajno bolje procjenjuju vlastito znanje o roditeljstvu od roditelja drugih zanimanja ($M_{o/u} = 4,27$, $p < 0,05$) (Tablica 21, Prilog 7).

6.4.6. Doprinos zanimanja odgojitelja i učitelja u objašnjenju roditeljske kompetencije

S obzirom na to da su prethodni rezultati tek djelomično potvrdili hipoteze i pokazali postojanje razlike u procjenama ispitanih karakteristika roditeljstva, pretpostavilo se da je na takve rezultate učinak imalo zanimanje roditelja, odnosno da su pokazane razlike povezane s odgojiteljskim i učiteljskim zanimanjem roditelja. U Tablici 22. prikazane su korelacije svih supskala s ispitanicima koji su po zanimanju odgojitelji/učitelji.

Tablica 22. Point-biserijalni koeficijenti korelacije između rezultata na supskalama zanimanja roditelja (0=nepedagoška zanimanja, 1=odgojiteljska i učiteljska zanimanja) (N= 105)

<i>supskale</i>		<i>roditelji odgojitelji/učitelji</i>
zadovoljstvo roditeljstvom	Pearsonov r (N)	-,101* (435)
roditeljska učinkovitost	Pearsonov r (N)	-,208** (437)
roditeljska uključenost	Pearsonov r (N)	-,193** (437)
poslušnost i podređenost djeteta	Pearsonov r (N)	-,047 (437)
nepotrebnost indukcije	Pearsonov r (N)	,141** (437)

<i>supskale</i>		<i>roditelji odgojitelji/učitelji</i>
neodgovaranje na djetetov plač	Pearsonov r (N)	,069 (437)
tjelesno kažnjavanje	Pearsonov r (N)	,149** (437)
slika djeteta	Pearsonov r (N)	,139** (437)
roditeljske sposobnosti	Pearsonov r (N)	-,079 (437)
znanja o roditeljstvu	Pearsonov r (N)	-,135** (437)

*p<0,05;

**p<0,01

Rezultati korelacije pokazuju statistički značajnu povezanost roditelja odgojitelja i učitelja s većim roditeljskim zadovoljstvom, procjenom veće roditeljske učinkovitosti, pozitivnijim uvjerenjima o važnosti roditeljske uključenosti u djetetov odgoj, korištenjem indukcije u djetetovu odgoju i nepotrebnosti tjelesnog kažnjavanja, suvremenijom slikom o djetetu te boljom procjenom znanja o roditeljstvu. Iz rezultata je vidljivo da na supskalama roditelji odgojitelji/učitelji imaju pozitivnije stavove i uvjerenja, a zanimljivim rezultatom pokazalo se i zadovoljstvo roditeljstvom. U prethodnim analizama procjene zadovoljstva roditeljstvom nije se pokazala značajna razlika između roditelja, dok se u ovoj analizi pokazuje tek neznatna, ali ipak postojeća povezanost tog rezultata sa zanimanjem odgojitelja/učitelja. Upravo zbog malog koeficijenta, ovaj rezultat ne mora biti značajan u analizi povezanosti zadovoljstva roditeljstva i zanimanja odgojitelja/učitelja, ali čini se važnim spomenuti da se povezanost potvrdila te da bi se u sljedećim istraživanjima mogla podrobnije istražiti i objasniti.

S obzirom na to da se u prethodnim ispitivanjima pokazalo da su dobivene razlike povezane sa zanimanjem roditelja odgojitelja i učitelja, postavljena je peta hipoteza (H5) koja glasi: rezultati na svim supskalama nemaju statistički značajnu ulogu u predikciji zanimanja roditelja (odgojitelja i učitelja naspram ostalih). U svrhu odgovora na pretpostavku da je upravo to zanimanje u uskoj svezi s tim razlikama, provedena je logistička regresijska analiza pri čemu su supskale predstavljale prediktore, a pedagoška/nepedagoška zanimanja kriterijsku

varijablu. Uz svaku regresijsku analizu prikazan je Nagelkerkeov koeficijent determinacije. U Tablici 23. prikazani su rezultati logističke regresijske analize s roditeljskim zanimanjem odgojitelja i učitelja kao kriterijem.

Tablica 23. Omjer vjerojatnosti (*odds ratio*) u logističkoj regresijskoj analizi roditeljskih karakteristika kao prediktora zanimanja roditelja odgojitelja i učitelja kao kriterija

prediktori	OR	[CI]	R ²
zadovoljstvo roditeljstvom	1,09	[0,69-1,71]	0,167
roditeljska učinkovitost	1,62	[1,05-2,50]	
roditeljska uključenost	3,81	[1,64-8,86]	
podređenost djece	1,1	[0,81-1,68]	
nepotrebnost indukcije	0,72	[0,46-1,13]	
neodgovaranje na djetetov plač	1,13	[0,75-1,70]	
tjelesno kažnjavanje	0,62	[0,43-0,89]	
slika djeteta	0,72	[0,48-1,08]	
roditeljske sposobnosti	0,68	[0,40-1,14]	
znanje o roditeljstvu	1,37	[0,82-2,27]	

Ukupno gledajući, rezultati logističke regresijske analize pokazuju relativno malu povezanost aspekta roditeljstva sa zanimanjem roditelja odgojitelja i učitelja. Procjenu vlastite roditeljske učinkovitosti, uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti i nepotrebnost tjelesnog kažnjavanja djece pokazali su se kao jedini značajni prediktori zanimanja roditelja. Drugim riječima, kad se sve ostale varijable drže konstantnima, svaka od tri navedene pridonosi predviđanju radi li se o roditelju pedagoškog ili nepedagoškog zanimanja.

Moglo bi se zaključiti da radna uloga roditelja koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji može pridonijeti nekim aspektima roditeljstva. Taj doprinos posebno se može očekivati u aspektu veće aktivne uključenosti u odgoj vlastite djece s obzirom na to da se potvrdilo da roditelji koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji procjenjuju da su učinkovitiji u svom roditeljstvu od roditelja drugih zanimanja, ali i više vjeruju da je potrebno u odgoju svoje djece biti aktivno uključen te da se pri tome ne smije koristiti tjelesno kažnjavanje djece.

No, treba imati na umu da dobiveni rezultati mogu biti rezultat i različite osjetljivosti korištenih instrumenata te bi u daljnjim istraživanjima svakako trebalo provesti temeljite

analize koje bi za cilj imale sustavno istraživanje doprinosa zanimanja na aspekte roditeljstva, a posebno na aspekte znanja, vještina i sposobnosti. Ovo istraživanje može nam poslužiti tek kao dokaz o tome da taj odnos postoji, da se razlike pokazuju s obzirom na zanimanja roditelja te da je pored, najčešće istraživanih karakteristika roditelja, potrebno istražiti i specifične pedagoške kompetencije.

S obzirom na rezultate moguće je zaključiti da je postavljena hipoteza (H5) koja glasi: rezultati na svim supskalama nemaju statistički značajnu ulogu u predikciji zanimanja roditelja (odgojitelja i učitelja naspram ostalih), djelomično potvrđena.

7. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

U ovom poglavlju dat će se sažetak i glavni zaključci o svemu o čemu je do sada u radu bilo riječi. Prvo će se dati kratak osvrt na teorijski, a zatim na empirijski dio istraživanja te iznijeti glavni zaključci na postavljene hipoteze. Nakon toga ponudit će se prijedlozi o mogućoj primjeni rezultata. Na kraju poglavlja dat će se i osvrt na prednosti i ograničenja provedenog istraživanja te preporuke za buduća istraživanja sa sličnom problematikom.

7.1. Teorijska analiza roditeljske kompetencije i pedagoškog zanimanja roditelja

Promjene u shvaćanju obitelji kao zajednice muža, žene i njihove djece s primarnom funkcijom ekonomske skrbi, zaštite i odgoja djece događaju se u skladu s ostalim promjenama zapadnih društava (Giddens, 2005; Haralambos i Holborn, 2002; Pašalić Kreso, 2012). Društvene promjene koje su omogućile poštivanje i provedbu prava žena na ravnopravnost i veća zastupljenost žena u zanimanjima koje zahtijevaju visoko obrazovanje, donijele su promjene u shvaćanju uloge žene i majke u obiteljskom kontekstu. Mijenjanjem stereotipa i predrasuda o roditeljskim ulogama, odnosno percepcije oca kao onoga tko o obitelji skrbi poglavito u financijskom i materijalnom smislu i uloge majke primarno kao roditeljice, mijenjaju se fundamentalne pretpostavke tradicionalnog shvaćanja obitelji kao mjesta u kojem se na temelju srodstva i krvne povezanosti prenose vrijednosti (McClain i Cere, 2013). U tom smjeru često idu i polemike - jesu li se zbog promjena koje donosi suvremeni način života promijenile i tradicijske vrijednosti koju obitelj esencijalno ima u životu svakog pojedinca (Nimac, 2010). Važno je stoga razumjeti srž problema oko kojeg se vode rasprave.

Tradicionalisti se zalažu za važnost obitelji kao vrijednosti (za sebe), ali i kao mjesta koje je zaslužno za prijenos vrijednosti i osjećaja pripadnosti nekoj zajednici (Nimac, 2010). Cere, (2013) u tom smislu naglašava kako se obitelj temelji na srodstvu koje osigurava održivost njezine strukture, polazeći od uvjerenja da se jedino na temelju čvrsto definirane strukture mogu razumjeti međuljudski odnosi. Upravo se srodstvo kao ključan pojam, vezuje uz pojam obitelji i definira odnos između članova obitelji.

Tek novija istraživanja koja definiraju odnose između članova obitelji, na temelju osjećaja privrženosti, a ne srodstva i strukture, mijenjaju razumijevanje obitelji i njezinih funkcija. Predmetom mnogih rasprava u novije vrijeme postaje pitanje: Je li za razumijevanje obitelji važnije srodstvo koje omogućuje svojim članovima prijenos genetskih osobina, koje

se aktiviraju u istom ili sličnom okruženju (McGuire i sur., 2012) ili su pak za njezino razumijevanje ipak važniji osjećaj pripadnosti jedni drugima i odnosi koji se temelje na tom osjećaju (Cere i McClain, 2013).

Promjenama koje su se dogodile u shvaćanju obitelji i njezinih funkcija pridonijela su i istraživanja djetetova učenja od najranije dobi koja su utvrdila da u poticajnom i bogatom okruženju dijete svojim aktivnim sudjelovanjem stječe vlastita iskustva i razvija vlastite pretpostavke o svijetu oko sebe (Malaguzzi, 1993; Miljak, 2007; Slunjski, 2006). U pozadini takvog razmišljanja krije se temeljno ljudsko pravo na participaciju i slobodno izražavanje. Spoznaja da je dijete aktivan čimbenik u stjecanju vlastitog znanja, značajno usložnjava i razumijevanje djetetova odgoja, u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova i u obiteljskom kontekstu. Stoga se od roditelja očekuju promjene u pristupu odgoju djece, jer jedino zajedničkim i usklađenim pristupom svih odgojnih čimbenika mogu se ostvariti postavljeni ishodi i ciljevi odgoja. U suvremenim društvima, to je odgoj za aktivno sudjelovanje i participaciju građana (Bašić, 2009; Maleš i sur., 2001; Slunjski, 2011b). Moguće je zaključiti kako se u suvremenom dobu ne mijenja percepcija vrijednosti obitelji, nego razumijevanje roditeljstva i roditeljskih odgojnih postupaka. Obitelj i dalje ostaje temeljna vrijednost *per se*, jer se ona i dalje smatra mjestom primarne skrbi, kontrole i odgoja djece.

Suvremena društva temelje se na vrijednostima demokracije poput vrijednosti aktivnog sudjelovanja i participacije u donošenju odluka. Da bi pojedinci bili sposobni suvereno djelovati, moraju biti kompetentni u svim ključnim domenama svoga života. Kompetencije za aktivno sudjelovanje i participaciju u društvu zahtijevaju okolnosti u kojima svaki pojedinac od najranije dobi ima mogućnost sudjelovati i aktivno razvijati potrebne kompetencije. Tako postavljeni odgojni ciljevi značajno otežavaju odgojnu ulogu roditelja, jer ako cilj odgoja predstavlja razvoj kompetentnog djeteta, onda on pred roditelje stavlja jasan zahtjev da i oni trebaju biti kompetentni, što potvrđuju rezultati recentnih istraživanja (Jurčević Lozančić, 2011; Ljubetić, 2007; Sanders, 1999; Van Leeuwen, 2004).

Razvoj roditeljske kompetencije sastavni je dio roditeljskog odgojnog djelovanja stoga Čudina-Obradović i Obradović (2006) ističu kako roditeljstvo karakteriziraju namjerni postupci i aktivnosti koje roditelj poduzima kako bi ostvario postavljene odgojne ciljeve. Nasuprot roditeljskom djelovanju roditeljsko je bivanje koje se u teoriji odgojne filozofije ponovno propituje u kontekstu suvremenog shvaćanja roditeljstva (Ramaekers i Suissa, 2012; Smith, 2010). Takvo što i ne čudi s obzirom na to da se danas mijenjaju spoznaje o odgoju djece, a prijenos vrijednosti i uvjerenja o ispravnom i poželjnom roditeljstvu s generacije na

generaciju više nije održiv. Zato su danas roditeljima osim odgojne pismenosti prije svega potrebne kompetencije za rad sa znanjem, tehnologijom i informacijama. Roditeljstvo kao pojam bivanja ponovno vraća osjećaj ili doživljaj roditeljstva u „ja“ perspektivu (Smith, 2010; Ramaekers i Suissa, 2012) te omogućuje roditeljima da provedu refleksiju vlastitih očekivanja, redefiniiraju ciljeve odgoja vlastite djece te odrede novi smjer poticanja njihova razvoja (Holden, 2010; Sanders, 1999; 2008).

Uz uvažavanje ovog aspekta, u ovom radu usmjerili smo se na istraživanje roditeljskog djelovanja, to jest na one aspekte roditeljstva koji su u uskoj vezi s roditeljskim djelovanjem. Djelovanje pojedinaca značajno je određeno socijalnom kognicijom. Aspekti socijalne kognicije koji su se u prethodnim istraživanjima pokazali značajnima (Johnston i Mash, 1989; Pećnik i sur., 2011), uzeti su u obzir u ovom istraživanju, a odnose se na uvjerenja o odgoju, stavove o djeci te samoprocjenu vlastitog roditeljstva. Ti aspekti imaju snažan pokretački učinak na roditeljsko djelovanje, ako se uz to roditelji osjećaju sigurni u ono što rade. Uvjerenja i stavovi roditelja o njihovu roditeljstvu prepoznaju se kao najznačajniji aspekt socijalne kognicije, stoga je moguće pretpostaviti da će oni roditelji koji imaju poželjnije stavove o djeci i uvjerenja o njihovu odgoju, pri čemu osjećaju da su sposobni odgovoriti na očekivanja od svoje roditeljske uloge, pokazivati poželjnija roditeljska ponašanja i kreirati poticajna okruženja za razvoj djece.

Kompetentnim roditeljem možemo smatrati onog roditelja koji se koristi vlastitim potencijalima i poticajima iz svoje okoline te postiže dobre rezultate u roditeljskoj ulozi (Sabatelli i Waldron, 1995), pri čemu osjeća zadovoljstvo roditeljstvom i učinkovitost u svojoj roditeljskoj ulozi (Johnston i Mash, 1989). Osim toga, važnim aspektom roditeljske kompetencije prepoznaje se i doživljaj kontrole nad roditeljstvom i odnosom s djetetom (Ljubetić, 2007). Prema definiciji roditeljske kompetencije koja obuhvaća aspekte zadovoljstva, učinkovitosti, ali i odnosa s djetetom, jasno se može naslutiti da razumijevanje roditeljskih sposobnosti ide u korak sa suvremenim shvaćanjem funkcije obitelji. Obitelj se shvaća kao složen sustav međuodnosa i mjesto zajedničkog življenja članova obiteljske zajednice različitih osobnosti, stoga se od roditelja zahtijevaju takva djelovanja koja su usmjerena stvaranju i unaprjeđivanju kvalitetnih odnosa.

Roditeljska kompetencija najčešće se istražuje kao zadovoljstvo roditeljstvom, zahtjevnost roditeljske uloge i osjećaj roditeljske učinkovitosti (Sabatelli i Waldron, 1995). Doživljaj roditeljskog zadovoljstva povezan je s osjećajem koji roditelj stječe obnašajući svoju roditeljsku ulogu. Zadovoljstvo u roditeljstvu odnosi se na stavove koje roditelj ima

prema svojem djetetu i odnosu koji s njim ima, ali i kao stav prema odgovornostima koje nosi roditeljska uloga (Sabatelli i Waldron, 1995). Aspekt zadovoljstva roditeljstvom obilježje je doživljaja roditeljske kompetencije, jer je osjećaj zadovoljstva roditeljstvom u uskoj vezi s pozitivnim stavovima o roditeljskoj ulozi, odnosno pokazatelj je usklađenosti roditeljskog iskustva i očekivanja (Sabatelli i Waldron, 1995). Ako roditelj doživljava roditeljsku ulogu izrazito zahtjevnom to će izazvati osjećaj frustracije i nemoći, a doživljaj stresa izazvanog roditeljskom ulogom odrazit će se i na njegova nekompetentna roditeljska ponašanja (Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997).

Roditeljska učinkovitost često se poistovjećuje s doživljajem roditeljske kompetencije (Sabatelli i Waldron, 1995; Gilmore i Cuskelly, 2008). Ona se određuje kao sposobnost pojedinca da kvalitetno obnaša svoju ulogu, te ispituje je li roditeljsko djelovanje u skladu s očekivanjima (Bandura, 1982, prema Johnston i Mash, 1989). Učinkovitost se mjeri stupnjem u kojem se roditelj doživljava kompetentnim, sposobnim i sigurnim u rješavanju problema s djetetom (Johnston i Mash, 1989; Sabatelli i Waldron, 1995). Osjećaj samoučinkovitosti u uskoj je vezi s ponašanjem roditelja tako da oni roditelji koji se osjećaju učinkovitiji u svom roditeljstvu, vjerojatnije se koriste onim ponašanjima koja će imati pozitivniji učinak na razvoj njihove djece (Gilmore i Cuskelly, 2008).

Na roditeljska ponašanja utječu stavovi i očekivanja od roditeljske uloge koja se temelji na uvjerenjima o poželjnim odgojnim postupcima roditelja. Uvjerenja se mogu odrediti kao znanja o svijetu, ljudima ili stvarima, pa ih je moguće shvaćati kao percipiranje djeteta i njegovih sposobnosti koje roditeljima pomažu u postavljanju ishoda koje treba ostvariti u odgojnom djelovanju (Okagaki i Bingham, 2005, prema Pećnik i sur., 2011). Roditeljska uvjerenja djeluju motivirajuće na roditeljska ponašanja, ali isto tako i roditeljska praksa može definirati njihova uvjerenja o odgoju djece. Uvjerenja su u uskoj vezi s društvenim očekivanjima i poželjnom slikom djeteta i roditelja. Uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima dio su socijalne kognicije kao i slika o djetetu. Slika o djetetu kao socijalni konstrukt djetinjstva i djeteta počinje se značajnije mijenjati u skladu sa suvremenim pretpostavkama o razvoju djeteta i njegovim sposobnostima. Slika djeteta kao implicitno uvjerenje o tome kakva djeca mogu biti oblikuje očekivanja ili uvjerenja o tome što dijete može ili što je dijete sposobno s obzirom na svoju dob (Malaguzzi, 1993; Maleš i sur., 2011; Pressler, 2010, prema Kušević, 2013). Osvješćivanjem dominantne slike koje roditelj ima o djetetu, može se jasno uočiti povezanost slike o djetetu s očekivanjima o tome što je poželjno roditeljsko ponašanje. Ako roditelj vjeruje da je dijete kompetentno biće koje je sposobno za

aktivno sudjelovanje u učenju i razvoju, vrlo vjerojatno će više poticati djetetovu samostalnost i aktivno učenje. Vjeruje li pak, da je dijete nesposobno za aktivno sudjelovanje i donošenje odluka, vrlo vjerojatno će osjećati neučinkovitost i zahtjevnost svoje uloge jer takva slika djeteta ne odgovara pravoj djetetovoj prirodi. Osim toga, promijenila su se i uvjerenja o slici djeteta na društvenoj razini, pa ako roditelj osjeća da ne može odgovoriti društvenim očekivanjima, vrlo vjerojatno će osjećati nezadovoljstvo i frustraciju zbog te činjenice (Haukanes i Thelen, 2010). Slika o djetetu, te uvjerenja o tome što roditelj treba raditi u svojoj roditeljskoj ulozi, znatno ovisi o znanjima o roditeljstvu, o djetetovu razvoju i okolnostima potrebnim za zdrav djetetov razvoj (Morawska i sur., 2008).

Samoprocjena roditeljskih znanja i sposobnosti upućuje na to koliko se roditelj osjeća dobro u svojoj ulozi, koliko svoje roditeljstvo doživljava kao teret i osjeća li da ima dobar odnos sa svojim djetetom (Ljubetić, 2007). Procjena stavova roditelja o potrebnim znanjima i sposobnostima za roditeljsku ulogu, dio su njegova doživljaja samopouzdanja (Bandura, 1982, prema Johnston i Mash, 1989). Ovisno o uvjerenju o vlastitim znanjima, vještinama i sposobnostima koje ima, roditelj stvara očekivanja od vlastite učinkovitosti u obavljanju roditeljske uloge te uspješnosti u odgovaranju na djetetove zahtjeve (Secer i sur., 2012). Znanja o roditeljstvu dio su socijalne kognicije koja uključuju znanje o razvojnom djetetovu procesu, skrbi i odgoju djece te razvojnim normama (Dichtelmiller, i sur., 1992, prema Morawska i sur., 2008). Ono je povezano s roditeljskim vještinama, stvaranjem okruženja poticajnog za djetetov razvoj te u konačnici, boljim djetetovim razvojnim ishodima. Roditelji koji imaju više znanja o roditeljstvu, manje zanemaruju i zlostavljaju svoju djecu od roditelja s nižom razinom znanja (Secer i sur., 2012). Također, roditelji koji znaju koliko je važno i pedagoško okruženje, čitanje s djecom, često razgovaranje i objašnjavanje, češće su aktivno uključeni u djetetovu igru te pokazuju više emocionalne topline u odnosu s njima (Stevens, 1984). Znanje o roditeljstvu značajno je povezano s osjećajem sigurnosti u roditeljskoj ulozi. Roditelji s visokim samopouzdanjem, a nižim znanjem, pokazuju lošiju kvalitetu roditeljstva, dok oni roditelji s višim osjećajem sigurnosti u svoju roditeljsku ulogu i visokom razinom znanja o roditeljstvu, pokazuju najpoželjnije roditeljske vještine (Morawska i sur., 2008).

Dakle, moguće je zaključiti da je za roditeljski doživljaj kompetencije važno roditeljsko zadovoljstvo ulogom koju obavlja te osjećaj učinkovitosti i sigurnosti u vlastite roditeljske sposobnosti. Važnim čimbenikom roditeljske kompetencije pokazalo se i znanje o roditeljstvu i to znanje o razvojnim procesima i djetetovim normama, o skrbi i odgojnim vještinama te okruženju poticajnom za razvoj djece. Tek kada roditelj ima potrebna znanja o

roditeljstvu te procjenjuje da je njegova roditeljska kompetencija u skladu s tim znanjima, vrlo će vjerojatno izabirati pozitivna roditeljska ponašanja.

U teoriji se, među ostalim determinantama roditeljstva, nailazi i na individualne karakteristike roditelja, specifične djetetove potrebe te šire kontekstualne uvjete u kojima se obitelj nalazi (Belsky, 1984). Individualnim karakteristikama roditelja smatraju se spol, dob, temperament roditelja, te se kao najznačajnija ističe zrelost roditelja. Specifične djetetove potrebe rezultat su njegovih osobnih karakteristika, temperamenta, spola, razvojnih potreba i eventualnih poteškoća u razvoju. Ostalim determinantama roditeljstva smatraju se obiteljski socioekonomski status, potpora šire obitelji i okoline te radna uloga roditelja. Belsky (1984) zaključuje da su najvažnije determinante roditeljstva osobne karakteristike roditelja, iako se u istraživanju van Bakel i Riksen-Walraven (2002) pokazalo da je za dobro roditeljstvo potrebno održavati ravnotežu barem između dviju determinanata (karakteristike roditelja, individualne djetetove karakteristike, kontekstualni uvjeti).

Održavanje ravnoteže između različitih determinanti roditeljstva pokazalo se važnim za osjećaj zadovoljstva roditeljskom ulogom. Za suvremene roditelje koji sve više vremena provode na svojim radnim mjestima te velik dio energije i vremena troše na ostvarenje vlastitih profesionalnih težnji, usklađivanje profesionalnih i privatnih uloga može biti velik izazov za roditelje. Radna uloga i zanimanje roditelja, predstavljaju važan izvor resursa (vremena, energije, znanja, kompetencije) potrebnih za postizanje i održavanje kvalitete života (Hobfoll, 1989). Ovisno o tome kako roditelj raspolaže resursima, radna uloga može imati pozitivan ili negativan učinak na roditeljsku ulogu. Radna uloga i vrsta zanimanja mogu postati izvor stresa ako roditelj osjeća da nema dovoljno resursa na raspolaganju (Grandey i Cropanzano, 1999). Zbog nedostatka vremena, energije ili znanja može doći do konflikta između radne i obiteljske uloge (Tsai, 2008; Michel i sur., 2009), a taj doživljaj konflikta može se negativno odraziti na zadovoljstvo roditeljstvom i cjelokupno roditeljsko ponašanje (Adams i sur., 1996; Appel i Kim-Appel, 2008; Barnett, 1994; Gorgievski i Hobfoll, 2008).

S druge strane, istraživanja pokazuju pozitivnu povezanost socioekonomskog statusa roditelja i roditeljskog ponašanja (Bronfenbrenne, 1958, prema Bennett i Grimley, 2001). Socioekonomskim statusom smatra se i stupanj obrazovanja i vrsta zanimanja kojom se roditelji bave. Roditelji višeg socioekonomskog statusa usmjereniji su na ona ponašanja koja pridonose djetetovu razvoju, češće aktivno sudjeluju u odgoju svoje djece, omogućuju bolje materijalno i pedagoško okruženje te su usmjereniji na djetetova postignuća (Gillies, 2009). Roditelji višeg socioekonomskog statusa češće su i višeg stupnja obrazovanja. Morawska i

sur. (2008) utvrdili su povezanost općeg obrazovanja roditelja sa znanjima o roditeljstvu, pri čemu roditelji s višim stupnjem obrazovanja pokazuju i višu razinu znanja o roditeljstvu od roditelja s nižim stupnjem obrazovanja. To i ne čudi jer višim obrazovanjem razvijaju se ne samo kompetencije koje su važne za kompetentno profesionalno djelovanje već se razvijaju i opće kompetencije koje pomažu roditeljima u stjecanju općeg znanja, korištenju tehnologija i informacija (Tuning projekt, 2006; Vizek Vidović, 2009). Visokoobrazovani roditelji zbog obrazovnog prelijevanja (Crouter, 1984; Stevanovic i Rupert, 2009) razvijaju one kompetencije koje im pomažu da budu u skladu sa suvremenim znanjima o djetetovu razvoju i spoznajama o uvjetima potrebnima za zdrav razvoj djece, te se smatraju „odgojno pismenijima“ (Willems, 2008, Ramaekers i Suissa, 2012).

Stevanovic i Rupert (2009) te Lambert (2006) u svojim su istraživanjima potvrdili povezanost u korištenju znanja i vještina na poslu s boljim funkcioniranjem i rješavanjem problema u obiteljskoj ulozi kod roditelja koji su po zanimanju psihoterapeuti i socijalni radnici. Zbog zahtjeva svog posla, pripadnici takvih zanimanja imaju priliku učestalije se koristiti znanjima i vještinama nužnima za obavljanje tog zanimanja. Pokazalo se da vještine poput kvalitetne komunikacije, suosjećanja i razumijevanja kojima se roditelji pomagačkih zanimanja koriste na svom radnom mjestu, pomažu u njihovoj komunikaciji s članovima vlastite obitelji, kreiranju pozitivnog ozračja u obiteljskom okruženju, rješavanju obiteljskih problema i, općenito, u nošenju s roditeljskom ulogom. S obzirom na sve navedeno, moguće je pretpostaviti pozitivnu povezanost i pedagoških zanimanja s roditeljskom kompetencijom no, na žalost, ne postoji dovoljno istraživanja koja bi nam potvrdila tu pretpostavku.

7.2. Zaključci empirijskoga istraživanja roditeljskih zanimanja i roditeljstva

Problem istraživanja predstavljen ovim radom bio je odnos između roditeljske kompetencije i (ne)pedagoškog zanimanja roditelja. Pregledom dostupne literature i istraživanja koja su imala za cilj utvrditi odnos između različitih uloga (Barnett, 1994; Barnett i Hyde, 2001; Grandey i Cropanzano, 1999; Hobfoll, 1989; Lambert, 2006; Morawska i sur., 2008; Stevanovic i Rupert, 2009), ovim istraživanjem ustanovljen je nedostatak istraživanja koja se bave roditeljskim karakteristikama onih roditelja koji imaju pedagoška zanimanja. Moguće, kako je razlog tome pretpostavka da roditelji pedagoških zanimanja imaju profesionalne pedagoške kompetencije koje automatski primjenjuju i u svom roditeljstvu. No, roditeljstvo je prije svega snažno emocionalno obojen, „jedan na jedan“, privatni odnos koji

roditelj ostvaruje neposredno sa svojim djetetom i nije ga moguće izgrađivati i održavati na profesionalnoj razini. Stoga je moguće očekivati da roditelji pedagoških zanimanja zbog emocionalne angažiranosti ne pokazuju višu razinu roditeljske kompetencije od roditelja drugih zanimanja. Također, zbog sve veće dostupnosti informacija i stručnjaka iz područja djetetova odgoja i razvoja, svaki roditelj koji je ovladao vještinama prikupljanja i upravljanja informacijama, može lako doći do novih spoznaja o pozitivnom i poželjnom roditeljstvu, a što može značajno unaprijediti roditeljska znanja. No, sama znanja bez njihove vješte primjene u roditeljstvu te primjerenih roditeljskih stavova i vrijednosti o djetetu i njegovu odgoju, neće rezultirati roditeljskim kompetentnim djelovanjem. Ipak, moguće je očekivati kako će roditelji s višim i visokim stupnjem obrazovanja koji imaju razvijene specifične profesionalne kompetencije te dostupnije izvore znanja od onih niže obrazovanih, pokazivati i višu razinu roditeljske kompetencije.

Važan aspekt ovog istraživanja je i traženje odgovora na pitanje - pridonose li profesionalne pedagoške kompetencije roditeljskoj kompetenciji te na koji se aspekt roditeljstva taj doprinos odnosi.

Istraživanja su pokazala da na roditeljsku kompetenciju utječu osjećaj zadovoljstva i roditeljske učinkovitosti, sigurnosti u roditeljska znanja, sposobnosti te uvjerenja koja roditelji imaju o ispravnim postupcima, ali i o djeci. Roditeljska uvjerenja dio su socijalne kognicije temeljene na stavovima o poželjnom roditeljstvu i ponašanjima koja se očekuju od roditelja. Stavovi i očekivanja važan su aspekt roditeljskog ponašanja, ali i vrlo značajan element samoprocjene roditeljske kompetencije jer upravo oni definiraju ciljeve koje roditelje žele postići u odgoju vlastite djece.

Na osnovi rezultata prethodnih istraživanja te iznesenih teorijskih okvira koji objašnjavaju očekivani odnos između promatranih pojava, u ovom je radu postavljena glavna hipoteza (H_g) koja glasi: *ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima, slici djeteta te općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu s obzirom na pedagoška i nepedagoška zanimanja roditelja*. Kako bi se glavna hipoteza potvrdila ili opovrgla postavljene su i pothipoteze.

Na postavljenu glavnu hipotezu pokušalo se odgovoriti anketnim ispitivanjem visokoobrazovanih roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Anketno ispitivanje provedeno je u ožujku, travnju i svibnju 2015. godine na području grada Splita. Anketni upitnik (Prilog 2) sadržavao je uvodni dio s osnovnim podacima o ispitanicima (Upitnik o

općim podacima ispitanika), Upitnik samoprocjene roditeljskog doživljaja kompetencije (u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljskom učinkovitosti), Upitnik uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima, Upitnik roditeljske slike o djetetu te Upitnik samoprocjene općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu. Svaki od upitnika kao i njihove metrijske karakteristike detaljno su iznesene i opisane u radu.

Uzorak ispitanika činile su dvije skupine roditelja i to: a) roditelji pedagoških zanimanja (odgojitelji, učitelji razredne nastave, predmetni nastavnici i nastavnici stručnih predmeta i pedagozi) te b) drugi visokoobrazovani roditelji nepedagoških zanimanja (medicinari, ekonomisti, pravnici, informatičari, građevinari, elektrotehničari) čije je jedno dijete u trenutku ispitivanja bilo u dobi od tri do sedam godina, odnosno dijete vrtičke dobi. Do roditelja u uzorku (N= 437) došlo se preko dječjih vrtića nakon dobivenog odobrenja od ravnatelja ustanove. Ovaj prigodni uzorak činilo je 208 roditelja pedagoških zanimanja i 229 roditelja nepedagoških zanimanja.

Nakon prikupljanja podataka, pristupilo se različitim postupcima njihove statističke obrade, pri čemu je vrsta analize ovisila o postavljenim problemima istraživanja. Obrada podataka provela se statističkim postupcima t-testa, analize varijance, korelacije i logističke regresijske analize.

Na samom početku obrade podataka dva subuzorka ispitanika uspoređena su s obzirom na sociodemografska obilježja. Pokazalo se da nema statistički značajne razlike među poduzorcima, a s obzirom na radni status, zaposlenje u struci, obrazovanje, tip obitelji, broj, spol i red rođenja djeteta, kao i socijalnu potporu koju roditelji primaju od šire obitelji. Nakon analize sociodemografskih obilježja uzorka pokušalo se utvrditi postoji li razlika među dvjema skupinama roditelja u *samoprocjeni doživljaja roditeljske kompetencije* u aspektu njihova zadovoljstva roditeljstvom i učinkovitosti u roditeljstvu, što je ujedno bila i **prva hipoteza (H1)**.

Prema prosječnim vrijednostima na supskalama zadovoljstva roditeljstvom i učinkovitosti u roditeljstvu sudionici ovog istraživanja općenito procjenjuju da su zadovoljniji svojim roditeljstvom nego što se smatraju učinkovitima, iako su obje skale visoko procijenjene. Može se zaključiti da su roditelji u uzorku vrlo zadovoljni vlastitim roditeljstvom i osjećaju se učinkovitima u svojoj roditeljskoj ulozi. S obzirom na to da su istraživanja zanimanja sveučilišnih profesora, psihoterapeuta i socijalnih radnika (Grandey i Cropanzano, 1999; Lambert, 2006; Stevanovic i Rupert, 2009) pokazala postojanje većeg zadovoljstva roditeljskom ulogom, moglo se očekivati da će procjena zadovoljstva

roditeljstvom i u ovom istraživanju pokazati veći doživljaj zadovoljstva kod pedagoških djelatnika, što međutim ovdje nije bio slučaj. Objašnjenje ovog rezultata moguće je naći u socioekonomskom statusu roditelja jer se pokazalo da je on u uskoj vezi s doživljajem roditeljstva i to tako da su roditelji višeg socioekonomskog statusa zadovoljniji svojim roditeljstvom (Bronfenbrennera, 1958, prema Bennett i Grimley, 2001). Osim toga, objašnjenje ovog rezultata (zadovoljstvo roditeljstvom) može se dovesti i u vezu s djetetovom dobi, jer se pokazalo da su roditelji najzadovoljniji roditeljstvom u mlađoj djetetovoj dobi, dok najmanje zadovoljstvo roditelji osjećaju kada su djeca u dojenačkoj i adolescentskoj dobi (Lowenthal i sur., 1975, Pasley i Gecas, 1984, Veroff i Feld, 1970, prema Waldron-Hennessey i Sabatelli, 1997). Mogući razlog vjerojatno leži u psihofizičkim naporima koje roditelji ulažu u skrb, prepoznavanje i pravodobno odgovaranje na potrebe vrlo malog djeteta te specifičnost izazova u odgovaranju na potrebe djece adolescentske dobi.

Istraživanjem je potvrđeno da oni roditelji koji se osjećaju zadovoljnijima svojim roditeljstvom osjećaju i veću učinkovitost. Nadalje, utvrđeno je kako su zadovoljstvo i učinkovitost u uskoj korelaciji s višom procjenom roditeljskih sposobnosti i sigurnosti u roditeljska znanja te suvremenom slikom o djetetu. U istraživanju uvjerenja o roditeljskim postupcima utvrđena je korelacija između doživljaja roditeljske učinkovitosti i uvjerenja o važnosti aktivnog sudjelovanja roditelja u djetetovu odgoju te uvjerenja o poslušnosti i podređenosti djeteta. Ovaj rezultat upućuje na potrebu temeljitijeg istraživanja razumijevanja roditeljske učinkovitosti, jer uvjerenje o podređenosti djeteta odraslima upozorava na još uvijek veliku prisutnost svojevrsnog rascjepa između tradicionalnog i suvremenog shvaćanja roditeljske uloge i djeteta. S druge strane, ovaj rezultat u koliziji je s dobivenim rezultatom ovoga istraživanja, a u vezi sa suvremenom slike djeteta shvaćenog kao bića kompetentnog za aktivno sudjelovanje i izražavanje mišljenja.

Analizirajući rezultate između roditelja u procjeni roditeljske učinkovitosti utvrđeno je da su roditelji pedagoških zanimanja procijenili svoju roditeljsku učinkovitost značajno višom od roditelja nepedagoških zanimanja (Tablica 14). Može se zaključiti da roditelji jednako doživljavaju zadovoljstvo roditeljstvom bez obzira na vrstu zanimanja, ali da se roditelji pedagoških zanimanja ipak, osjećaju učinkovitijima u svom roditeljstvu.

S obzirom na to da se hipoteza djelomično potvrdila, daljnjom analizom se htjelo utvrditi postojanje razlike između subgrupa roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Za ispitivanje statističke značajnosti razlika u rezultatima samoprocjene doživljaja roditeljstva između rezultata roditelja pedagoških zanimanja (odgojitelji i učitelji), ostalih pedagoških

zanimanja (nastavnika i profesora) te roditelja nepedagoških zanimanja, utvrđeno je postojanje značajne razlike na rezultatu samoprocjene roditeljske učinkovitosti. Analizom varijance za nezavisne uzorke (tablica u Prilogu 3) pokazalo se da postoji statistički značajna razlika (Tablica 15) i to tako da su značajno bolje roditeljsku učinkovitost procijenili roditelji odgojiteljskih i učiteljskih zanimanja od roditelja nastavničkih i profesorskih te ostalih nepedagoških zanimanja. U procjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljskom učinkovitosti, može se zaključiti da se roditelji odgojiteljskih i učiteljskih zanimanja osjećaju učinkovitijima, ali ne i statistički značajnije zadovoljnijima u odnosu na roditelje nastavničkih i nepedagoških zanimanja.

Rezultati koji potvrđuju da u zadovoljstvu roditeljstvom ne postoje statistički značajnije razlike između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, pokazuju da oba subuzorka roditelja podjednako, čak i vrlo visoko procjenjuju zadovoljstvo roditeljstvom. U istraživanju zadovoljstva i učinkovitosti majki i očeva te razlike s obzirom na spol roditelja, pokazalo se da očevi imaju veće zadovoljstvo roditeljstvom od majki (Gilmore i Cuskelly, 2008; Rogers i Matthews, 2004), dok se kod učinkovitosti pokazuje da majke osjećaju veću učinkovitost od očeva (Gilmore i Cuskelly, 2008), ili da nema razlike (Rogers i Matthews, 2004). U tom istraživanju koje pokazuje razliku između roditelja s obzirom na spol, značajno je naglasiti da su majke bile nižeg obrazovanja od očeva (Gilmore i Cuskelly, 2008), što moguće upućuje na to da osim spola roditelja i stupanj obrazovanja te vrsta zanimanja može pridonijeti doživljaju roditeljske učinkovitosti.

Rezultati koji pokazuju da postoji statistički značajna razlika u učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja idu u korist pretpostavci da su pedagoške kompetencije koje se stječu pedagoškim obrazovanjem i razvijaju pedagoškom praksom povezane s roditeljskom kompetencijom. Zanimanja u kojima se zahtijeva aktivno i autonomno sudjelovanje poput pedagoških zanimanja, te poticanje učenja i stvaranje pozitivnog ozračja, mogu se prelijevati i na roditeljsku ulogu (Greenhaus i Beutell, 1985; Prottas i Hyland, 2011). Moguće je zaključiti da su pedagoške kompetencije povezane s doživljajem roditeljske učinkovitosti, ali ne i s osjećajem zadovoljstva roditeljstvom, što može značiti da pedagoške kompetencije više pridonose razvoju roditeljske kompetencije od samih znanja o roditeljstvu koja bi mogli imati svi visokoobrazovani roditelji.

Osim istraživanja razlike među roditeljima s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja, pokazala se i visoka razina povezanosti između roditelja koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji sa zadovoljstvom roditeljstvom i roditeljskom učinkovitosti, ali regresijskom analizom

utvrđeno je da se o povezanosti odgojiteljskog i učiteljskog zanimanja s roditeljstvom može govoriti samo kada je riječ o roditeljskoj učinkovitosti. Ovakav rezultat upućuje na to da zanimanje odgojitelja i učitelja pridonosi osjećaju veće roditeljske učinkovitosti, odnosno osjećaju veće roditeljske kompetencije i sposobnosti u rješavanju izazova roditeljstva.

Slijedom navedenoga, moguće je zaključiti kako je prva hipoteza ovoga istraživanja (H1) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, djelomično potvrđena.

Nakon istraživanja roditeljskog zadovoljstva i učinkovitosti roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, u ovom istraživanju usmjerilo se na ispitivanje **druge hipoteze (H2)**, to jest utvrđivanje razlike u *uvjerenjima o odgojnim postupcima* između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Analizirajući razliku između roditelja s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja roditelja, utvrđeno je da postoji razlika u roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima, ali ne na svim supskalama (Tablica 16). Na supskali *uvjerenja o uključenosti* roditelja u odgoj djece (Tablica 16) roditelji pedagoških zanimanja imaju primjerenija uvjerenja o važnosti uključenosti roditelja u odgoj djece od roditelja nepedagoških zanimanja. Ovakav rezultat je očekivan s obzirom na suvremeni pristup stjecanju i razvoju kompetencija za što je potrebno aktivno sudjelovanje i odraslih i djece.

Na supskali *uvjerenja o poslušnosti i podređenosti djeteta* odraslima nije se pokazala statistički značajna razlika između roditelja s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja te se roditelji uglavnom niti slažu, niti ne slažu s ovom tvrdnjom. Ovaj podatak upućuje na neodlučnost roditelja kada je u pitanju razumijevanje suvremenog pristupa u pedagogiji. Načela suvremene pedagogije uporište imaju u poštovanju i uvažavanju djetetovih prava, posebice na izražavanje i aktivno sudjelovanje (Konvencija o pravima djeteta, 1989). To što roditelji nisu sigurni u ovaj odgojni postulat, upućuje na to da ih vjerojatno zbunjuje način na koji treba postaviti granicu između djetetovih osobnih potreba i potreba drugih. Moguće tumačenje dobivenih rezultata može se pronaći u rezultatima istraživanja šire javnosti Republike Hrvatske (Pećnik i sur., 2011). U tom su istraživanju ispitanici naveli kako se uglavnom slažu s uvjerenjem o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima. Takav rezultat u skladu je i s rezultatom dobivenim u istraživanju korektivnih i preventivnih odgojnih postupaka majki čija su djeca predškolske dobi. U tom istraživanju pokazala se najmanja zastupljenost dopuštanja donošenja odluka djetetu (Delale i Pećnik, 2009), što bi moglo upućivati na nerazumijevanje konstrukta poslušnosti i podređenosti djeteta, ali i

(ne)uvažavanje participativnih djetetovih prava.. Dobiveni rezultati ovog istraživanja upućuju na potrebu dodatnog i temeljitog istraživanja kako bi se utvrdilo razlikuju li roditelji pojmove poslušnosti i podređenosti djeteta te jesu li oni povezani s razumijevanjem i poštivanjem djetetovih prava. Također, trebala bi se utvrditi i roditeljska praksa odnosno, roditeljske metode koje o(neo)mogućuju djeci poštovanje prava na aktivno sudjelovanje i slobodno izražavanje. Potrebno je naglasiti kako dobiveni rezultat nije u skladu sa slikom djeteta koju roditelji imaju, a o kojoj će u tekstu koji slijedi biti više riječi.

Na supskali *uvjerenja o nepotrebnosti indukcije* u djetetovu odgoju pokazalo se kako svi roditelji (u uzorku) imaju suvremena uvjerenja o potrebi korištenja indukcije u odgoju djece. Takvo što moguće je objasniti prihvaćanjem i razumijevanjem pozitivnog pristupa u roditeljstvu kao i korištenju konstruktivne discipline. Roditelji koji se koriste takvim pristupom u odgojnom djelovanju više će koristiti konstruktivnu disciplinu i nenasilne metode odgoja uz češće korištenje objašnjavanja očekivanja i pravila (Maleš i Kušević, 2011).

No, iako svi roditelji (u uzorku) imaju suvremena uvjerenja o potrebi objašnjavanja očekivanja od djeteta kao i pravila koja se djetetu postavljaju, pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, pri čemu su roditelji pedagoških zanimanja uvjereniji u važnost primjene indukcije u odgoju djece.

Iako se ne može tvrditi da se roditelji pedagoških zanimanja više koriste pozitivnim pristupom u odgoju svoje djece od ostalih roditelja, potvrdilo se da češće imaju pozitivnija uvjerenja o korištenju indukcije u odgoju djece od roditelja drugih zanimanja. Objašnjenje ovog rezultata moguće je naći u činjenici da pedagoškim djelatnicima u praksi trebaju vještine koje im pomažu motivirati i disciplinirati djecu/učenike, potreban im je razvijeni pedagoški takt, vještine primjerenog discipliniranja djece/učenika i stvaranja pozitivnog i toplog ozračja, skrbne navike u komunikaciji te vještine vođenja dijaloga s djecom (Jukić, 2010).

Također, moguće je očekivati da kada roditelji više vjeruju da je potrebna indukcija u odgoju djece, imaju i češće pozitivna uvjerenja o nepotrebnosti njihova tjelesnog kažnjavanja. To se potvrdilo i u istraživanju Velki i Bošnjak (2012), koje pokazuje da roditelji s tradicionalnim uvjerenjima o odgoju češće tjelesno kažnjavaju djecu. Stoga, moguće je zaključiti kako bi rezultat ovoga istraživanja koji pokazuje da roditelji imaju suvremena uvjerenja o korištenju indukcije u odgoju, mogao biti povezan s pozitivnim pristupom u odgoju djece.

Na supskali *uvjerenja o nepotrebnosti odgovaranja na djetetov plač* postoji statistički značajna razlika između roditelja (ne)pedagoških zanimanja. Razvidno je kako roditelji

pedagoških zanimanja više vjeruju da je potrebno pravodobno odgovarati na djetetov plač. Ovaj rezultat pokazuje da bez obzira na nedoumice koje roditelji mogu imati zbog različitih informacija o tome koliko brzo odgovarati na djetetov plač (St James-Roberts, 2007, prema Pećnik i sur., 2011), roditelji pedagoških zanimanja vjeruju da je to poželjno roditeljsko ponašanja. Jedna od karakteristika uzorka je i to da je ispitanicima u ovom istraživanju u najvećem broju to prvo ili drugo dijete (87,6 %), pa su roditelji možda tolerantniji na djetetove zahtjeve. Osim toga treba uzeti u obzir da su u ovom istraživanju sudjelovali roditelji koji imaju dijete u dobi od tri do sedam godina, a u toj dobi djeca bolje prepoznaju i iskazuju različite emocije (Boyatzis i sur., 1993, Vicari i sur., 2000, prema Zrinščak i sur., 2014) i izlaze iz dobi pokazivanja frustracije plačem i vikanjem nego djeca mlađe dobi.

Na supskali *uvjerenja o tjelesnom kažnjavanju* utvrđena je statistički značajna razlika među subuzorcima, pa roditelji pedagoških zanimanja imaju primjerenija uvjerenja o tjelesnom kažnjavanju od roditelja nepedagoških zanimanja. Važno je napomenuti kako i jedni i drugi roditelji smatraju nepoželjnim koristiti se tjelesnim kažnjavanjem u djetetovu odgoju, ali razlikuju se po tomu što se roditelji odgojitelji/učitelji s tom tvrdnjom slažu u potpunosti, dok se roditelji nepedagoških zanimanja s tom tvrdnjom uglavnom slažu. Ovakav rezultat je očekivan, jer se pedagoška zanimanja temelje na pedagoškim i psihološkim područjima rada s djecom, posebice u aspektima usmjerenosti na dijete, ostvarenja kvalitetnih odnosa s njim, zabrana fizičkog i drugih oblika kažnjavanja djeteta te važnosti dogovaranja oko postavljenih granica ponašanja. Osim toga, prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama (članak 70) učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ostali radnici u školskim ustanovama moraju poduzeti mjere zaštite učenika u svakom kršenju prava, posebice u zloporabi, zanemarivanju ili nehajnom postupanju,²⁶ pa je potpuno logično da o bilo kakvom, a posebice tjelesnom kažnjavanju djece ne smiju imati pozitivan stav.

S obzirom na to da je hipoteza H2 *samo djelomično potvrđena* daljnjom analizom htjela se utvrditi razlika između rezultata roditelja pedagoških zanimanja (odgojitelji/učitelji), roditelja nastavničkih zanimanja (nastavnika/profesora) te roditelja nepedagoških zanimanja. Analizom varijance za nezavisne uzorke uz Tuckeyjev Post Hoc Test (tablica u Prilogu 4) pokazalo se da postoji statistički značajna razlika između *uvjerenja o važnosti aktivne uključenosti roditelja u odgoj djece* (Tablica 17) tako da su roditelji odgojitelji/učitelji

²⁶ Zakon o odgoju obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14) preuzeto na <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.

značajno višom procijenili važnost aktivne uključenosti u djetetov odgoj od roditelja nastavničkih te nepedagoških zanimanja. Značajna razlika pokazala se i u uvjerenjima o nepotrebnosti indukcije u odgoju djece i tjelesnom kažnjavanju i to tako da roditelji odgojitelji/učitelji značajnijima procjenjuju ta uvjerenja od roditelja nepedagoških, ali ne i od roditelja nastavničkih zanimanja.

Dobiveni visoki rezultati na svim supskalama mogli bi se objasniti višim stupnjem obrazovanja roditelja, jer istraživanja pokazuju da je viša razina obrazovanja povezana s karakteristikama roditeljstva, a posebno s roditeljskim uvjerenjima (LeVine i sur., 1988, prema Pećnik i sur., 2011). Stupanj obrazovanja pokazao se važnim prediktorom kod ispitivanja uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima prema djeci najmlađe dobi (Pećnik i sur., 2011). U njihovom istraživanju pokazalo se da je osim karakteristika spola, dobi i prihoda, stupanj obrazovanja povezan s uvjerenjem o poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima, korištenju indukcije, odgovaranju na djetetov plač te korištenju tjelesnog kažnjavanja. Roditelji višeg stupnja obrazovanja imaju i više pozitivna uvjerenja sukladna suvremenom shvaćanju pristupa odgoju djece (Pećnik i sur., 2011). Osim toga, u ovom istraživanju pokazala se visoka povezanost između uvjerenja o uključenosti roditelja u odgoj djece te uvjerenja o poslušnosti i podređenosti djece sa samoprocjenom roditeljske učinkovitosti, tako da roditelji koji smatraju da dijete treba biti poslušno i podređeno odraslima misle da roditelji trebaju biti više uključeni u roditeljstvo i procjenjuju se učinkovitima u vlastitom roditeljstvu. S druge strane, uvjerenja o većoj uključenosti roditelja, o potrebi korištenja indukcije u djetetovu odgoju, o potrebi odgovaranja na djetetov plač i uvjerenje o nepotrebnosti tjelesnog kažnjavanja povezano je s procjenom većih roditeljskih sposobnosti. Važno je i naglasiti kako su rezultati pokazali da je slika o djetetu povezana samo s uvjerenjima o odgovaranju na djetetov plač i tjelesnom kažnjavanju, pa oni roditelji koji smatraju da ne treba odgovarati na plač djeteta i da je ponekad potrebno udariti dijete, imaju više tradicionalnu sliku djeteta.

Nadalje, dobivene razlike moguće je dovesti u vezu s pedagoškim zanimanjem roditelja, i to pogotovo kod uvjerenja o potrebi veće uključenosti roditelja, o korištenju indukcije u odgoju djece te o nepotrebnom tjelesnom kažnjavanju djeteta, te se može zaključiti da zanimanje odgojitelja i učitelja pridonosi roditeljskom uvjerenju o potrebnoj većoj uključenosti roditelja u odgoj djece. To se može objasniti i činjenicom da su odgojiteljima/učiteljima za provođenje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse neophodne vještine refleksije i samoevaluacije (Šagud, 2011), a upravo su vještine samoevaluacije,

promišljanja odgojnih postupaka i meta-analiza u roditeljstvu u uskoj su vezi s poželjnim roditeljskim ponašanjima poput manjeg korištenja krutoga kažnjavanja djece i manjeg zanemarivanja djeteta (Hawk i Holden, 2006; Sanders, 2008).

Slijedom navedenoga, moguće je zaključiti kako je druga hipoteza ovoga istraživanja (H2) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u uvjerenjima roditelja o odgojnim postupcima između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, djelomično potvrđena.

U ispitivanju **treće hipoteze (H3)** pokušala se utvrditi razlika u *roditeljskoj slici o djetetu* između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da roditelji imaju suvremenu sliku o djetetu te da na cjelokupnom uzorku roditelja nema značajnije razlike u shvaćanju slike djeteta. Ovi rezultati i ne čude s obzirom na to da je glavno obilježje roditelja u uzorku činjenica da su višeg socioekonomskog statusa i višeg ili visokog stupnja obrazovanja. Što je roditeljski socioekonomski status viši, shvaćanje djetetove prirode u skladu je sa suvremenim spoznajama o razvoju djece (Bronfenbrenner, 1979, prema Bennett i Grimley, 2001). S druge strane, podatak koji potvrđuje da nema razlike u slici djeteta s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja moguće je objasniti činjenicom kako je za stvaranje roditeljskih uvjerenja važno informiranje i stjecanje znanja o roditeljstvu, a ono je imanentno visokoobrazovanim roditeljima bez obzira na struku. Dostupnost informacijama pokazala se posrednim čimbenikom u formiranju uvjerenja (Okagaki i Divercha, 1993, prema Pećnik i sur., 2011), a obrazovanim pojedincima, kao i onima s višim socioekonomskim statusom, dostupniji su i literatura i znanja stručnjaka (Pećnik i sur., 2011; Radey i Randolph, 2009).

S obzirom na to da se u prethodnim testiranjima hipoteza potvrdila povezanost elemenata roditeljske kompetencije sa zanimanjem roditelja odgojitelja/učitelja i u testiranju treće hipoteze htjelo se utvrditi postojanje te povezanosti. Rezultati pokazuju da razlika postoji i to u vrednovanju nekoliko pridjeva koji najbolje opisuju djecu (Slika 17, Prilog 5 i 6). Pri tome roditelj koji su *odgojitelji/učitelji* za razliku od roditelja koji su *nastavnici* više doživljavaju djecu kao odgovorna i samostalna bića, kao dobit i jednakopravna odraslima, bića koja se razvijaju prirodno i znaju što hoće.

Za razliku od *roditelja nepedagoških zanimanja*, roditelji koji su *odgojitelji/učitelji* djecu više vide kao samostalna i poslušna bića, suradnički raspoložena i samostalna u donošenju odluka te bića od kojih je moguće mnogo naučiti.

Iako su roditelji na uvjerenje o podređenosti i poslušnosti djeteta imali ambivalentne stavove, usporedba slike djeteta između roditelja odgojitelja/učitelja te roditelja ostalih

zanimanja još jasnije potvrđuje da pedagoški djelatnici, a pogotovo odgojitelji i učitelji više vide djecu u skladu s njihovom prirodom. Možda je tome tako, jer odgojitelji i učitelji više nego roditelji drugih zanimanja rade s djecom mlađe dobi pa mogu bolje procijeniti pravu djetetovu prirodu i njegove potrebe. Rezultati pokazuju da *odgojitelji i učitelji* više shvaćaju djecu kao bića kojima su potrebni poticaji za samostalno stjecanje znanja, koja su sposobna u suradnji s odraslima razvijati svoje kompetencije te koja prirodno nose u sebi svoje posebnosti i znanja, što je u skladu s poimanjem filozofije predškolskog i ranog školskog odgoja i obrazovanja (Malaguzzi, 1993; Miljak, 2007; Slunjski, 2011; Jurčević Lozančić, 2011). Ovakvo razlikovanje slike djeteta roditelja koji su odgojitelji/učitelji od roditelja ostalih zanimanja, može se dovesti u usku vezu s njihovom radnom ulogom, jer odgojitelji/učitelji u svojoj praksi trebaju biti usmjereni na stvaranje onih iskustava djece koja potiču razvoj njihovih kompetencija što nije podređeno sadržajima učenja i učenju izoliranih vještina (Ellis, 2004, prema Slunjski, 2011b). Suvremena praksa ranoga institucionalnog odgoja i obrazovanju usmjerena je na samoorganizirane istraživačke aktivnosti djece što djeci omogućuje veći razvoj autonomije (Slunjski 2011b). Pri tome odgojitelj djeluje kao onaj koji kvalitetnom interakcijom i dijalogom pomaže, vodi i podupire kao potporanj djetetov prijelaz u zonu idućeg razvoja (Jordan, 2004; Miljak, 2007; Slunjski 2011b). Učenje djeteta u tako pripremljenom okruženju primjerenije je prirodnom djetetovu učenju. U predmetnoj nastavi nastavnici su još uvijek više usmjereni na poučavanje i sadržaj učenja koje je metodički artikulirano prema nastavnom planu i programu. Stoga ne čudi podatak da roditelji koji su odgojitelji/učitelji više od roditelja nastavničkih zanimanja vide djecu kao bića koja su samostalna, jednakopravna odraslima, koja znaju što hoće i koja se razvijaju prirodno.

Značajan, ali i neočekivan rezultat ovog istraživanja s obzirom na pedagošku praksu nastavnika, odnosi se na činjenicu da roditelji *nepedagoških zanimanja* više nego roditelji koji su nastavnici vide djecu kao dobit, bića koja su sposobna izraziti svoje mišljenje te kao one koji znaju što hoće. Ovaj rezultati može upućivati na to da su nastavnici zbog metodički artikulirane nastave opterećeni nastavnim planovima i programima zbog čega su više orijentirani tradicionalnom poimanju odgojno-obrazovne prakse i poziciji učenika u odgojno-obrazovnom procesu. Rezultati koji pokazuju da roditelji više nego nastavnici poimaju djecu kao bića koja su sposobna izraziti svoje mišljenje i znaju što hoće, može biti i potencijalni „kamen spoticanja“ u ostvarenju suradnje između roditelja i nastavnika. Ako nastavnici i roditelji imaju različita očekivanja, može doći do otpora u njihovoj suradnji (McDermott, 2008).

No, kako bi se pristupilo postavljenoj hipotezi, pristupilo se testiranju cjelokupnog rezultata na upitniku roditeljske slike o djetetu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Rezultati su pokazali da nema statistički značajne razlike u slici djeteta između roditelja, te da obje skupine ispitanika imaju suvremenu sliku o djetetu. Stoga je moguće zaključiti da se postavljena hipoteza (H3) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u slici djeteta između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, potvrdila.

No, također, iako to nije bio glavni cilj postavljene teze, a s obzirom na to da su se razlike u prethodnim testiranjima hipoteza djelomično potvrdile, provedene su naknadne analize. Naknadnom analizom rezultata na pojedinim pridjevima te testiranjem razlike ukupnog rezultata slike o djetetu (kada se zanimanje roditelja podijeli na subuzorake roditelja: odgojitelji/učitelji, nastavnici/profesori te roditelji nepedagoških zanimanja) pokazalo se da razlike ipak postoje te da roditelji koji su po zanimanju odgojitelji/učitelji imaju suvremeniju sliku o djetetu od roditelja ostalih zanimanja ($M_{o/u} = 2,20$, $p < 0,05$) (Tablica 18, Slika 17).

U utvrđivanju *općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu* postavila se **četvrta hipoteza (H4)** o nepostojanju statistički značajne razlike u samoprocjeni općeg doživljaja kompetentnosti u roditeljskoj ulozi između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja. Prema prosječnim vrijednostima na supskalama procjena sposobnosti za roditeljstvo i sigurnosti u znanja o roditeljstvu ispitanici visoko procjenjuju obje komponente te se općenito može reći da su roditelji sigurni u vlastita znanja o roditeljstvu i da smatraju da imaju potrebne roditeljske sposobnosti. Također, na ukupnoj skali kompetencije za roditeljsku ulogu između roditelja nema značajnih razlika, kao ni na supskalama roditeljskih sposobnosti i znanja o roditeljstvu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja (Tablica 20).

Dobiveni rezultati *potvrđuju* postavljenu hipotezu (H4), međutim kako se u prijašnjim analizama pokazalo da na supskalama postoje razlike u procjenama između roditelja odgojitelja/učitelja, nastavnika i nepedagoških djelatnosti htjelo se utvrditi je li to i ovdje slučaj. Rezultati pokazuju da analizom varijance za nezavisne uzorke uz Tuckeyjev Post Hoc Test (Prilog 7) statistički značajna razlika u rezultatima između roditelja pedagoških zanimanja (odgojitelji i učitelji), ostalih pedagoških zanimanja (nastavnika i profesora) te roditelja nepedagoških zanimanja postoji samo na supskali znanja potrebnih za roditeljsku ulogu (Tablica 21). Značajno većim svoje znanje o roditeljstvu procjenjuju roditelji odgojitelji/učitelji nego roditelji nastavničkih i nepedagoških zanimanja. U procjeni kompetencije za roditeljsku ulogu može se zaključiti da roditelji odgojitelji/učitelji više

vjeruju da imaju potrebna znanja za roditeljsku ulogu od drugih roditelja, ali se ne osjećaju značajno sposobnijima od ostalih roditelja.

Osjećaj sposobnosti za roditeljsku ulogu može se povezati i s ostalim rezultatima koji pokazuju da se roditelji u uzorku, najvećim dijelom osjećaju zadovoljni svojim roditeljstvom i učinkovitošću u roditeljskoj ulozi te da imaju suvremenu sliku o djetetu. Utvrđena je korelacija između uvjerenja o potrebi veće uključenosti roditelja u odgoj djeteta i doživljaja roditeljskih sposobnosti, pa oni roditelji koji smatraju da su sposobni za obnašanje roditeljske uloge smatraju da roditelj treba biti aktivno uključen u odgoj djece, koristiti se indukcijom u odgojnom djelovanju, pravodobno odgovarati na djetetov plač te da nije potrebno tjelesno kažnjavati djecu. Supskala znanja o roditeljstvu nije značajno povezana s uvjerenjima roditelja o odgoju djece, već s osjećajem zadovoljstva, učinkovitosti i suvremenom slikom o djetetu.

Dobiveni rezultati u skladu su s rezultatima prijašnjih istraživanja koji su potvrdili da roditelji koji vjeruju da su učinkoviti u svojoj ulozi, osjećaju zadovoljstvo svojim roditeljstvom te se smatraju sposobnima (Johnston i Mash, 1989; Rogers i Matthews, 2004; Gilmore i Cuskely, 2008). Također, njihov osjećaj sposobnosti u roditeljskoj ulozi moguće je povezati i s višim socioekonomskim statusom, razinom obrazovanja i primanjima koja se često dovode u vezu s doživljajem roditeljske učinkovitosti i sposobnosti za roditeljsku ulogu (Furnham i Weir, 1996; Gilmore i Cuskelly, 2008; Morawska i sur., 2008; Rogers i Matthews, 2004). Rezultati koji pokazuju da roditelji u uzorku podjednako visoko procjenjuju znanja o roditeljstvu, mogu se povezati s visinom razine obrazovanja jer je ona povezana sa znanjima o roditeljstvu (Furnham i Weir, 1996; Gillies, 2009; MacNaughton, 2005; Morawska i sur., 2008; Rafferty i Griffin, 2010). No, posebno zanimljiv podatak je da roditelji koji su *odgojitelji/učitelji*, ipak procjenjuju bolje svoja znanja o roditeljstvu od roditelja drugih pedagoških i nepedagoških zanimanja. Njihova procjena znanja o roditeljstvu ide u prilog pretpostavci da obrazovanje odgojitelja i učitelja te njihova praksa može pridonijeti osjećaju sigurnosti u roditeljskoj ulozi te da su pedagoško obrazovanje i pedagoška praksa u uskoj vezi s roditeljskim znanjima.

Dobiveni rezultati potvrđuju da se postavljena četvrta hipoteza (H4) koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u općem doživljaju kompetentnosti za roditeljsku ulogu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, potvrdila.

Stoga moguće je reći kako između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja postoji više sličnosti u samoprocjeni općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu

nego razlika, što ide u prilog postavljenoj tezi. No, također, iako to nije bio glavni cilj postavljene hipoteze, a s obzirom na to da su se razlike u prethodnim testiranjima hipoteza djelomično potvrdile, provedene su naknadne analize. Naknadnom analizom rezultata pojedinih supskala, kada se zanimanje roditelja podijeli na subuzorake roditelja: odgojitelja/učitelja, nastavnika/profesora te roditelja nepedagoških zanimanja, pokazalo se da razlike ipak postoje, i to u procjeni znanja o roditeljstvu tako da roditelji koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji značajno bolje procjenjuju vlastito znanje o roditeljstvu od roditelja drugih zanimanja ($M_{o/u}= 4,27$, $p<0,05$) (Tablica 21, Prilog 7).

S obzirom na to da su prethodne hipoteze djelomično potvrdile razlike koje su se posebno iskazale kada su zanimanja roditelja podijeljena na zanimanja odgojitelja/učitelja, nastavnika/profesora i roditelje drugih zanimanja, postavila se i **peta hipoteza (H5)**: rezultati na svim supskalama nemaju statistički značajnu ulogu u predikciji zanimanja roditelja (odgojitelja i učitelja prema ostalima).

Na temelju dobivenih rezultata moguće je zaključiti da zanimanje roditelja predstavlja važan čimbenik doživljaja vlastite roditeljske kompetencije, ali ne i na svim aspektima njihove procjene. Visoki rezultati na gotovo svim supskalama mogu se objasniti razinom, ali i vrstom obrazovanja roditelja. Što su roditelji višeg stupnja obrazovanja, imaju priliku raditi zanimanja veće složenosti, za što im je potreban veća razina osobnih i profesionalnih kompetencija. Razvoj osobnih kompetencija odvija se na razini cjelokupne ličnosti roditelja, pa se on može odraziti i na razvoj roditeljske kompetencije. Pri tome znanja o roditeljstvu pokazuju se relativnim pokazateljem razvoja roditeljske kompetencije, dok se specifične pedagoške sposobnosti mogu dovesti u vezu s općim doživljajem roditeljske kompetencije.

U ovom istraživanju posebno važnim može se istaknuti pedagoško zanimanje u procjeni vlastitog roditeljstva. To pokazuju rezultati koji su potvrdili razliku u procjeni roditeljske kompetencije između roditelja koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji i roditelja ostalih zanimanja (nastavnici/učitelji i roditelji nepedagoških zanimanja). Razlike su se pokazale na svim skalama, te je ustanovljeno da su razlike u procjeni različitih aspekata roditeljstva povezane sa zanimanjem odgojitelja/učitelja, i to u aspektima: roditeljske učinkovitosti, suvremenijih uvjerenja o važnosti uključenosti u odgoj djece, upotrebi indukcije, nepotrebnosti tjelesnog kažnjavanja, slici djeteta te procjeni vlastitih znanja o roditeljstvu (Tablica 22).

Takva povezanost pojedinih aspekata roditeljstva i roditeljskih zanimanja, može se objasniti pedagoškim kompetencijama potrebnim za sva pedagoška, a pogotovo za zanimanja

odgojitelja i učitelja, koja istodobno mogu pridonijeti većoj učinkovitosti i uključenosti roditelja u roditeljskoj ulozi. No, kako bi se jasnije doveli u vezu rezultati povezanosti određenih aspekata roditeljstva sa zanimanjem odgojitelja i učitelja, proveda se regresijska analiza. Rezultati logističke regresijske analize pokazali su relativno malu povezanost aspekta roditeljstva sa zanimanjem roditelja odgojitelja i učitelja. Procjenu vlastite roditeljske učinkovitosti, uvjerenje o važnosti roditeljske uključenosti i nepotrebnost tjelesnog kažnjavanja djece, pokazali su se kao jedini značajni prediktori zanimanja roditelja odgojitelja/učitelja.

Moguće je zaključiti da radna uloga roditelja odgojitelja i učitelja može pridonijeti nekim aspektima roditeljstva, i to u segmentu veće aktivne uključenosti u odgoj vlastite djece. Naime, istraživanjem je potvrđeno da roditelji koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji procjenjuju da su učinkovitiji u svom roditeljstvu od roditelja drugih zanimanja, ali i više vjeruju da je potrebno u odgoju svoje djece biti aktivno uključen te da pri tome nije primjereno koristiti se tjelesnim kažnjavanjem. No, dobiveni rezultati ipak mogu poslužiti tek kao dokaz o tome da taj odnos postoji i da se razlike pokazuju s obzirom na zanimanja roditelja te da je osim najčešće istraživanih karakteristika roditelja, potrebno istraživati i ostale aspekte roditeljske kompetencije.

S obzirom na rezultate moguće je reći da je postavljena hipoteza (H5) koja glasi: rezultati na svim supskalama nemaju statistički značajnu ulogu u predikciji zanimanja roditelja (odgojitelja i učitelja prema ostalima), djelomično potvrđena.

Na kraju, a na osnovi svih iznesenih rezultata, moguće je zaključiti kako je postavljena **glavna hipoteza (H_g)** koja glasi: ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljskom učinkovitosti, roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima, slici djeteta te općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu s obzirom na pedagoška i nepedagoška zanimanja roditelja, djelomično potvrđena.

Razlike između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja nisu se potvrdile na skalama roditeljske slike o djetetu, te samoprocjeni općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu, dok su se potvrdile na skalama samoprocjene roditeljske kompetencije u aspektu roditeljske učinkovitosti te roditeljskim uvjerenjima o odgojnim postupcima na svim njezinim supskalama osim na supskali poslušnosti i podređenosti djeteta odraslima (na kojoj nema razlike u uvjerenjima između roditelja).

Iako to nije bio primarni cilj istraživanja, detaljnije analize pokazale su da postojanju razlika ipak pridonosi zanimanje odgojitelja i učitelja, posebice na supskalama: roditeljske učinkovitosti, važnosti aktivne uključenosti u odgoj djece te nepotrebnosti tjelesnog kažnjavanja. Stoga je moguće zaključiti kako su razlike koje postoje u uskoj svezi s pedagoškim zanimanjima roditelja, i to posebno zanimanjem odgojitelja/učitelja.

7.3. Moguća implementacija dobivenih rezultata

Istraživanjem pitanja roditeljske kompetencije očekivalo se da će ono omogućiti bolje razumijevanje kvalitete roditeljstva i usporedbu pojedinih obilježja roditeljstva reprezentativne grupe ispitanika. Također, očekivalo se kako će dobiveni rezultati moći poslužiti kao znanstvena podloga za izradu programa s ciljem poticanja razvoja roditeljskog pedagoškog djelovanja. S obzirom na to da se u ovom istraživanju pozornost usmjerila na roditeljstvo onih roditelja čija su djeca u dobi od tri do sedam godina, implementacija dobivenih rezultata, odnosno budućih programa posebice je usmjerena na roditelje djece rane i predškolske te rane školske dobi.

U razumijevanju pedagoškog aspekta roditeljskog djelovanja ispitao se odnos pedagoškog zanimanja i sastavnica roditeljske kompetencije. U Republici Hrvatskoj još uvijek nedostaje istraživanja koja bi se ovom problematikom bavila iz pedagoške perspektive.

Programi temeljeni na dobivenim rezultatima na kojima su visokoobrazovani roditelji postigli najniže rezultate, mogu biti usmjereni unaprjeđivanju roditeljske kompetencije. Ti programi mogu se ostvariti informativnim ili tematskim predavanjima, obrazovnim radionicama, letcima i brošurama te drugim modalitetima roditeljskog informiranja. Visokoobrazovani pojedinci lakše dolaze do informacija od onih niže obrazovanih, češće se informiraju o pitanjima odgoja i razvoja djece te odgovore radije pronalaze samostalno i u literaturi. Međutim, jednako tako, konkretne informacije u području djetetova odgoja i obrazovanja spremni su zatražiti i od stručnjaka u tom području. Upravo se u ovom istraživanju potvrdilo da odgojitelji i učitelji razredne nastave, s kojima su roditelji u svakodnevnom kontaktu, mogu biti ti stručnjaci koji roditelje djece u dobi od tri do sedam godina mogu informirati iz područja odgoja.

Stoga je potrebno na nacionalnoj razini više isticati važnost profesionalne uloge odgojitelja i učitelja razredne nastave koje bi trebalo prepoznavati kao kompetentne, ne samo

za pitanje institucionalnog odgoja i obrazovanja djece već i kao partnere roditeljima u stjecanju i unaprjeđivanju roditeljskih pedagoških kompetencija.

Takav zadatak stavlja pred odgojitelje i učitelje razredne nastave dodatnu vrstu odgovornosti, a to je sustavno poticanje i unaprjeđivanje partnerskih odnosa s roditeljima djece koja pohađaju odgojno-obrazovne institucije. Ponekad je izgradnja partnerskih odnosa s visokoobrazovanim roditeljima za odgojitelje i učitelje poseban izazov budući da ta skupina roditelja uglavnom samostalno dolazi do informacija o djetetovu razvoju i odgoju, pa s obzirom na količinu informacija koju imaju, mogu pretpostavljati da imaju jednaku razinu znanja o odgoju kao i pedagoški djelatnici. Na žalost, ponekad takvom razmišljanju roditelja može ići u korist loša pedagoška praksa, na koju roditelji mogu naići u nekim dijelovima odgojno-obrazovnih ustanova. Međutim, kvalitetna odgojno-obrazovna praksa može postati najbolje sredstvo razvoja kompetencija i pedagoških djelatnika i roditelja.

S podizanjem svijesti o važnosti izgradnje kvalitetne suradnje i partnerstva s roditeljima treba početi već tijekom studija odgojitelja i učitelja razredne nastave tako da se osvijesti studentima činjenica da njihov odgojno-obrazovni rad nije usmjeren isključivo na djecu, nego i na njihove roditelje. Takvo inicijalno obrazovanje odgojitelja i učitelja već se uspješno provodi na različitim fakultetima diljem Republike Hrvatske, posebice putem predmeta Obiteljska pedagogija i Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova te je zasigurno potrebno i dalje inzistirati na razvoju tog područja.

Takvo razmišljanje potvrđuju rezultati ovoga istraživanja koji pokazuju da postoje razlike u samoprocjeni roditeljske kompetencije između roditelja koji su po zanimanju odgojitelji i učitelji u odnosu na roditelje nastavničkih zanimanja, a što upozorava na necjelovito pedagoško obrazovanje studenata nastavničkih smjerova. Iako nije moguće tvrditi da nastavnici ne provode kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu, može se zaključiti da nemaju dovoljno predmeta tijekom formalnoga obrazovanja koji bi utjecali na razvoj osobnih kompetencija potrebnih za roditeljsku kompetenciju. Stoga, uvažavajući činjenicu da nastavnici jedan dio svoga radnog vremena provode u suradnji s roditeljima, predlaže se da uz temeljne predmete iz opće pedagogije, razvojne psihologije, metodike i didaktike studiraju i one predmete koji bi ih mogli osnažiti za bolje razumijevanje obitelji i roditeljstva te izgradnju partnerskih odnosa s roditeljima djece/učenika.

Nadalje, diskusija dobivenih rezultata može predstavljati dobru polaznu osnovu za izradu preventivskih i intervencijskih programa koji bi za cilj imali podizanje roditeljske pedagoške kompetencije. Ti programi mogli bi pomoći roditeljima, posebno majkama koje

pokušavaju održati ravnotežu između roditeljske i radne uloge. U ovom istraživanju sudjelovali su roditelji koji imaju složenija zanimanja koja zahtijevaju viši i najviši stupanj obrazovanja, stoga vjerojatno više vremena provode na svojim radnim mjestima. Zato se pretpostavlja se da bi omogućavanje razvoja roditeljske pedagoške kompetencije moglo roditeljima pomoći da budu još učinkovitiji u vremenu kojeg provode s djecom.

U ovom radu pokazalo se da što roditelji više ulažu u razvoj osobnih i pedagoških znanja i vještina, više su zadovoljni svojim roditeljstvom, imaju suvremeniji pogled na dijete te se osjećaju sposobnijima u svojoj roditeljskoj ulozi. Slično zaključku autora Stevanovic i Rupert (2009) koji govore o postojanju prelijevanja poslovnog znanja koje se može prenositi u obiteljsku ulogu, može se zaključiti da u radnoj ulozi pedagoških zanimanja dolazi do obrazovnog prelijevanja u obiteljsku ulogu (Crouter, 1984). Obrazovno prelijevanje pozitivno pridonosi prelijevanju između uloga jer korištenje vještina potrebnih za obavljanje određenog zanimanja ima pozitivan učinak na razvoj vještina potrebnih za stvaranje kvalitetnih obiteljskih odnosa u obiteljskoj ulozi (Stevanovic i Rupert, 2009; Crouter, 1984). U tu svrhu moguće je izraditi programe koji bi za cilj imali razvoj onih kompetencija sličnih onima kojima se koriste odgojitelji i učitelji u svojim radnim ulogama, te na taj način pomoći roditeljima da održavaju zdravu ravnotežu između različitih životnih uloga.

Osim programa koji bi za cilj imali razvoj roditeljskih vještina koje pomažu odgojiteljima i učiteljima u stvaranju pozitivnog ozračja u njihovu radnom okruženju, posebno važnim čini se istaknuti programe koji bi za cilj imali osvješćivanje roditelja o participativnim djetetovim pravima. Pravo djeteta na aktivno sudjelovanje i izražavanje jest u uskoj vezi s prirodnim djetetovim učenjem te je za razvoj djetetovih kompetencija neophodno djetetovo aktivno sudjelovanje (Malaguzzi, 1993; Miljak, 2007; Slunjski, 2011b).

Na potrebu za provedbom takvih programa upućuje podatak iz ovog istraživanja koji govori kako su roditelji još uvijek nesigurni kada je u pitanju njihov stav o djetetovoj podređenosti i poslušnosti odraslima. Iako se u tradicionalnim društvima očekuje podređenost i poslušnost djece odraslima (Pećnik i sur., 2011), u ovom istraživanju, s obzirom na demokratske procese u društvu i obitelji, očekivalo se da će roditelji imati drugačije stavove. Stoga bi se trebali osmisliti i provoditi projektni pristupi osvješćivanja roditelja kroz programe učenja, primjerice razlike između shvaćanja djetetove podređenosti i poslušnosti; razlike između discipline, kažnjavanja i kontrole djeteta te primjerenih načina kako u odgojnom djelovanju istodobno poticati djetetovo pravo na participaciju, ali ga i učiti o međusobnoj ovisnosti i nužnosti poštovanja drugih i drugačijih.

Zaduženi za osiguravanje društvene i institucijske potpore obiteljima i roditeljima trebali bi biti osjetljiviji i pravodobno prepoznavati probleme s kojima se susreću prosječni roditelji u Republici Hrvatskoj. Društvena potpora i pomoć ne odnose se samo na donošenje zakona koji će se u praksi provoditi tek kada problem eskalira, već na osiguravanje uvjeta za sustavni rad Obiteljskih centara i Centara za socijalnu skrb u provedbi preventivnih i kompenzacijskih programa i projekata te davanja potpore kompetentnom roditeljstvu. Jedino sustavnim i preventivnim pristupom obitelji i roditeljstvu na svim društvenim razinama te u privatnom i javnom sektoru, mogu se stvoriti uvjeti za poštovanje temeljnog djetetova prava na dobrog i kvalitetnog roditelja.

Važno je naglasiti da se ovi prijedlozi ne odnose samo na razvijanje roditeljske kompetencije visokoobrazovanih roditelja već na svakog onog roditelja koji želi učiti i razvijati svoje roditeljske vještine i sposobnosti ili osjeća deficit u svom roditeljskom djelovanju.

7.4. Prednosti i ograničenja provedenoga istraživanja te preporuke za buduća istraživanja

Tijekom i nakon provedbe ovoga istraživanja utvrđene su prednosti i njegovi nedostaci, ali i moguće preporuke za buduća istraživanja.

Preporuke su rezultat promišljanja nedostataka provedenoga istraživanja te detekcije čimbenika koje bi trebalo uključiti u istraživanje kako bi ono što vjernije prikazalo stanje na cjelokupnoj populaciji. Jedna od prednosti ovog istraživanja dobiveni su rezultati koji su omogućili zaključak da postoje razlike u procjeni pojedinih aspekata roditeljskih kompetencija (doživljaja roditeljske kompetencije u aspektu zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti, uvjerenja o odgojnim postupcima, slike o djetetu te općem doživljaju kompetentnosti za roditeljsku ulogu) te da profesionalne pedagoške kompetencije pridonose odgojnim kompetencijama roditelja, a što se posebice odnosi na odgojiteljsku i učiteljsku profesiju.

U istraživačkom dijelu uspješno se uskladiti uzorak roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja kako bi usporedbe različitih istraživačkih pitanja bile što sličnije onima u cjelokupnoj populaciji. U oba uzorka ispitanika sudjelovali su roditelji višeg i visokog obrazovanja, koji se značajno nisu razlikovali po ostalim sociodemografskim obilježjima, što je omogućilo utvrđivanje statističke značajnosti dobivenih rezultata. Pri izboru uzorka, posebna pozornost se posvetila djetetovoj dobi jer su dosadašnja istraživanja

pokazala da djetetova dob može utjecati na doživljaj roditeljstva. S odabirom ove dobi smanjila se mogućnost interferencije dobi na procjenu roditeljske kompetencije.

Nadalje, najvećom prednošću ovoga istraživanja smatra se vrsta uzorka s obzirom na zanimanje (pedagoško i nepedagoško) roditelja zato što u recentnoj stranoj i domaćoj literaturi nije pronađen velik broj istraživanja koji bi dublje objasnili odnos radne i obiteljske uloge kod roditelja pedagoških zanimanja, kao ni postojanje pozitivnih ili negativnih učinaka tog zanimanja na roditeljsku ulogu (i njihovu roditeljsku kompetenciju).

Moguća ograničenja ovog istraživanja mogu se naći u nekoliko činjenica. Prvo, istraživanje se temelji na prigodnom uzorku roditelja čija djeca pohađaju ustanove ranog i predškolskog odgoja. Uzorak su činili roditelji koji su dragovoljno pristali na ispunjavanje upitnika što može upućivati na to da je riječ o onim roditeljima koji su intrinzično motivirani za pitanja roditeljstva, za razliku od onih roditelja koji pokazuju manje interesa za vlastite roditeljske kompetencije, stoga dobiveni visoki rezultati na skalama roditeljskih procjena mogu biti povezani s tim obilježjem roditelja u uzorku. Također, moguće je da roditelji nisu bili u potpunosti uvjereni u zaštitu vlastite anonimnosti, pa su davali društveno poželjne odgovore, što se posebice odnosi na roditelje pedagoških zanimanja. Stoga, u nekim budućim istraživanjima, značajno bi bilo utvrditi je li sudjelovanje roditelja u ovakvoj vrsti istraživanja povezano s njihovom unutarnjom motivacijom za unaprjeđivanjem vlastitih roditeljskih kompetencija.

Drugo, rezultati ovog istraživanja temelje se na samoprocjeni roditeljske kompetencije, uvjerenja i stavova. Ta činjenica s jedne strane, govori o tome da je pri izvođenju zaključaka o razini roditeljske kompetencije potreban stanoviti oprez zbog moguće neiskrenosti ispitanika kao posljedice nerazumijevanja i neuviđanja vlastita ponašanja posebice u slučajevima kada roditelj nema razvijene vještine refleksije i meta-razinu razmišljanja. S druge strane, u istraživanju smo se usmjerili i na ispitivanje roditeljskih uvjerenja i stavova o odgojnim postupcima te slike o djetetu, što je istraživaču omogućilo svojevrsnu kontrolu samoprocjene roditeljske kompetencije.

Treće, pri ispitivanju roditeljske kompetencije bilo bi poželjno uzeti u obzir još neke od individualnih karakteristika ispitanika (npr. odgojni stil, osobna iskustva odrastanja) te obuhvatiti veći broj ispitanika kako bi se na temelju tako dobivenih podataka moglo generalizirati zaključke te steći bolji uvid u stanje na razini opće populacije.

Četvrto, kombinacija dvaju ili više postupaka prikupljanja podataka ili triangulacija, pridonosi potpunijem objašnjenju složenosti ponašanja (Cohen i sur., 2007), pa se

nedostatkom ovoga istraživanja, a ujedno i preporukom za buduća istraživanja, smatra izostanak intervjuiranja ispitanika. Vrlo je vjerojatno kako bi rezultati intervjuiranja dali šire i dublje razumijevanje istraživačkog problema.

Prednošću, ali i istodobno i nedostatkom ovoga istraživanja moguće je smatrati djetetovu dob. U ovom istraživanju djetetova dob (3 do 7 god.) prepoznala se kao mogući olakotni čimbenik u provedbi istraživanja s obzirom na specifičnost uzorka (roditelji pedagoških i nepedagoških zanimanja). U shvaćanju slike djeteta kod roditelja odgojitelja i učitelja, s jedne strane, moguće je da njihovo obrazovanje pridonosi konstruiranju suvremene slike, a s druge, tome može biti uzrok i njihova neposredna pedagoška praksa. S obzirom na to da ovi pedagoški djelatnici koji su ujedno i roditelji, rade s djecom u dobi od 3 do 7 godina, pretpostavlja se kako imaju i razvijenije vještine uspostavljanja odnosa s djecom te dobi, održavanju kontrole i poticanju njihova razvoja. Djetetova dob, također je prepoznata i kao nedostatak u ovom istraživanju i to u pripremi provedbe i odabiru uzorka jer je taj aspekt značajno ograničio broj potencijalnih ispitanika, posebice roditelja pedagoških profesija.

Značajno je istaknuti još dvije varijable koje su se pokazale važnima za ovo istraživanje, ali i za mnoga druga istraživanja roditeljskog zadovoljstva i učinkovitosti, a to su spol roditelja i aktivno slobodno vrijeme koje roditelj provodi s djetetom. Obje varijable su se pokazale značajnim čimbenikom procjene roditeljske kompetencije.

U ovom istraživanju majke su činile značajno veći broj ispitanika nego očevi, te je moguće da je samoprocjena roditeljske učinkovitosti uglavnom bolje procijenjena upravo zbog utjecaja spola. Međutim, zbog nerazmjera ispitanika u uzorku usporedba po spolu nije bila statistički značajna. Nadalje, rezultate koji potvrđuju da odgojitelji/učitelji pokazuju višu razinu učinkovitosti od nastavnika i roditelja nepedagoških zanimanja, moguće je objasniti činjenicom da su taj uzorak najvećim dijelom činile majke, za razliku od ostalih subuzoraka u kojima su malim dijelom ipak sudjelovali i očevi. S obzirom na to da se varijabla spola nije pokazala značajnom u ovom istraživanju, ne znači da ipak mali broj očeva nije pridonio tome da su rezultati na ostalim supskalama različiti. To ne znači da se u ovom istraživanju nisu pokazali statistički značajni rezultati jer uvođenjem varijable spola nije bilo značajnijih razlika u odgovorima, ali smatramo kako bi u budućim istraživanjima bilo važno izjednačiti uzorak po spolu kako bi se istražila uvjerenja, stavovi i doživljaj pedagoške kompetencije očeva (u odnosu na majke) te odnos između radne na roditeljsku ulogu i obratno.

Varijabla aktivnog provođenja slobodnog vremena s djetetom u istraživanjima se pokazuje važnom za roditeljski doživljaj djeteta, pa oni roditelji koji provode više aktivnog

vremena sa svojom djecom imaju suvremeniju sliku o djetetu (Maleš i sur., 2012). Pedagoški djelatnici zbog obrazovanja i pedagoških kompetencija koje imaju vrlo vjerojatno znaju kako kvalitetno provoditi vrijeme s djecom i organizirati okruženje poticajno za njihov razvoj, pa je moguće da je i to varijabla koja može utjecati na procjenu važnosti aktivne uključenosti i kvalitetno provođenje vremena s djetetom. U ovom istraživanju varijabla provođenja slobodnog vremena s djetetom nije se pokazala značajno različitom kod roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja, ali moguće je pretpostaviti kako roditelji odgojitelji/učitelji zbog duljine radnog vremena imaju više raspoloživog vremena za bavljenje svojim djetetom za razliku od roditelja nepedagoških zanimanja. Smatramo da bi i to mogla biti važna varijabla koja bi mogla pridonijeti boljem razumijevanju razlika u rezultatima istraživanja. Ovo istraživanje pokazuje pozitivnu korelaciju između zanimanja roditelja i roditeljskih kompetencija, ali smatra se važnim istražiti razmišljanja odgojitelja i učitelja kako bi se utvrdilo smatraju li i oni sami da njihovo zanimanje pridonosi njihovoj roditeljskoj ulozi te u kojim aspektima.

Različiti smjerovi moguće povezanosti pedagoških znanja i roditeljskog ponašanja mogli bi biti:

1. Znanja o odgoju djece mogu biti povezana s roditeljevim samopouzdanjem tako da ga ometaju. Naime, ona mogu djelovati na stvaranje većih očekivanja od djece i njihova ponašanja, pa pedagoški djelatnici, kao i drugi roditelji koji uče o roditeljstvu, djeci, njihovu razvoju i učenju mogu stvoriti nerealna očekivanja od vlastitih roditeljskih postupaka i od djetetovih ponašanja. Stoga bi bilo potrebno utvrditi odnos znanja o roditeljstvu i osjećaja samopouzdanja u roditeljskoj ulozi roditelja pedagoških zanimanja.

2. Zbog prakse u kojoj se susreću s djecom koja često imaju poteškoće u razvoju i/ili probleme u ponašanju, odgojitelji i učitelji zbog osjećaja iscrpljenosti na radnom mjestu mogu vlastitoj djeci postavljati prevelike zahtjeve i strože ih disciplinirati ili potpuno suprotno, biti previše popustljivi prema vlastitoj djeci. Stoga bi bilo potrebno utvrditi koliko zahtjevnim doživljavaju radnu ulogu i koliko pedagoški djelatnici procjenjuju da im problemi ili izazovi na poslu otežavaju roditeljsku ulogu.

3. Zbog prelijevanja radne na obiteljsku ulogu, roditelji pedagoških zanimanja moguće nemaju jasnu granicu između profesionalnog i privatnog ophođenja s djecom, pa se u roditeljskoj ulozi češće koriste pedagoškim mjerama i po(d)učavanjem djeteta. Možda je i to razlog zbog kojeg se osjećaju učinkovitijim roditeljima od roditelja nepedagoških zanimanja. S obzirom na razvoj pedagoških znanja i vještina potrebnih za kompetentno djelovanje u

radnoj ulozi, bilo bi potrebno utvrditi koliko sami pedagoški djelatnici procjenjuju da im profesionalna znanja i vještine pridonose u uspješnom obnašanju roditeljske uloge.

4. Utvrditi doprinose li vještine refleksije i samoevaluacije kojima se odgojitelji i učitelji koriste u svojoj praksi u njihovoj roditeljskoj ulozi jer se one mogu značajno odraziti na razvoj samoreguliranog ponašanja u roditeljskoj ulozi.

5. Utvrditi doprinosi li kreativni pristup kojim se koriste odgojitelji i učitelji u rješavanju problema na radnome mjestu njihovoj roditeljskoj ulozi.

Ovo istraživanje utvrdilo je postojanje povezanosti roditeljske kompetencije i pedagoških zanimanja roditelja, što može biti početni poticaj za daljnja sustavna istraživanja razvoja roditeljskih odgojnih kompetencija.

LITERATURA

1. Abdal-Haqq, I. (2002). Engaging families and communities in the work of schools: Issues and technology-based tools. U: I. Abdal-Haqq (ur.). *Connecting schools and communities through technology*. Washington: National School Boards Association.
2. Abidin, R.R. (1992). The Determinants of Parenting Behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407-412.
3. Adams, G.A., King, L.A. i King, D.W. (1996). Relationships of Job and Family Involvement, Family Social Support, and Work-Family Conflict With Job and Life Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 81(4), 411-420.
4. Akrap, A. (2015). Demografski slom Hrvatske: Hrvatska do 2051. *Bogoslovska smotra*, 85,(3), 855-881.
5. Akrap, A. i Čipin, I. (2008). Stambeni problemi, produženi život s roditeljima i odgoda ulaska u brak u Hrvatskoj. *Revija za socijalnu politiku*, 15(3), 415-434.
6. Akrap, A. i Čipin, I. (2006). *Socijalni sterilitet u Hrvatskoj - zašto smo neoženjeni i neudane*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
7. Alasuutari, M. i Karila, K. (2010). Framing the Picture of the Child. *Children and Society*, 24,100-111.
8. Antić, S. (2000). *Rječnik suvremenog obrazovanja*. Zagreb:Hrvatski pedagoško-književni zbor.
9. Appel, J. i Kim-Appel, D. (2008). Family Systems at Work: The Relationship Between Family Coping and Employee Burnout. *The Family Journal:Counseling and Therapy for Couples and Families*, 16(3), 231-239. DOI: 10.1177/1066480708317509.
10. Areepattamannil, S. (2010). Parenting Practices, Parenting Style, and Children's School Achievement. *Psychology Studies*, 55(4), 283-289.
11. Arendell, T. (2000). Conceiving and Investigating Motherhood: The Decade's Scholarship. *Journal of Marriage and the Family*, 62, 1192-1207.
12. Baharudin, R., Hong, C.Y., Lim, S.J. i Zulkefly, N.S. (2010). Educational Goals, Parenting Practices and Adolescents' Academic Achievement. *Asian Social Science*, 6(12), 144-152.

13. Bahr, H.M. i Slaugh Bahr, K. (1996). A Paradigm of Family Transcendence. *Journal of Marriage and the Family* 58, 541-555.
14. Baltes, P.B. (1997). On the incomplete architecture of human ontology: selection, optimization and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, 23, 366-380.
15. Baranowski, M.D., Schilmoeller, G.L. i Higgins, B.S. (1990). Parenting attitudes of adolescent and older mothers. *Adolescence*, 25(100), 781-790.
16. Barnes, H.L. i Olson, D.H. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development*, 56, 438-447.
17. Barnett, R.C. (1994). Home-to-Work Spillover Revisited: A Study of Full-Time Employed Women in Dual-Earner Couples. *Journal of Marriage and Family*, 56(3), 647-656.
18. Barnett, R. C. (1998). Toward a review and reconceptualization of the work/family literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 124, 125-182.
19. Barnett, R.C. i Marshall, N.L. (1991). The Relationship Between Women's Work and Family Roles and Their Subjective Well-Being and Psychological Distress. U: M. Frankenhauser, U. Lundberg i M. Chesney (ur.): *Women, Work and Health: Stress and Opportunities*. New York:Plenum, 111-136.
20. Barnett, R.C. i Brennan, R.T. (1997). Change in Job Conditions, Change in Psychological Distress, and Gender: A Longitudinal Study of Dual-Earner Couples. *Journal of Organizational Behavior*, 18(3), 253-274.
21. Barnett, R. C. i Hyde, J. S. (2001). Women, men, work, and family. *American Psychologist*, 56, 781-796.
22. Barni, D. Ranieri, S., Scabini, E. i Rosnati, R. (2011). Value Transmission in the Family: Do Adolescents accept the Values Their Parents Want to Transmit? *Journal of Moral Education*, 40(1), 105-121.
23. Bašić, J. (1993). Kompetentnost roditelja za roditeljsku ulogu i socioemocionalni status predškolskog djeteta. *Kriminologija i socijalna integracija*, 1(1), 89-97.
24. Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: Kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11(2), 27-44.
25. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.): *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-38.

26. Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *Journal of Early Adolescence* 11(1), 56-95.
27. Baumrind, D. (2005). Patterns of Parental Authority and Adolescent Autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
28. Bee, H.L., Barnard, K.E., Eyres, S.J., Gray, C.A., Hammond, M.A., Spietz, A.L., Snyder, C. i Clark, B. (1982). Prediction of IQ and Language Skill from Perinatal Status, Child Performance, Family Characteristics, and Mother-Infant Interaction. *Child Development*, 53, 1134-1156.
29. Bell, D.C. (2001). Evolution of Parental Caregiving. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3), 216-229.
30. Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process model. *Child Development*, 55, 83-96.
31. Belsky, J., Vandell, D.L., Burchinal, M., Clarke-Stewart, K.A, McCartney, K., i Owen, M.T. (2007). Are There Long-Term Effects of Early Child Care? *Child Development*, 78(2), 681-701.
32. Belsky, J. (2008). Social-Contextual Determinants of Parenting. U: Tremblay , R.E. , Boivin, M., Peters, R., De, V. (ur): *Encyclopedia on Early Childhood Development*, (online), Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Child Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1-6. Preuzeto 04. prosinca 2015., na: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp-Parenting.pdf>.
33. Bennett, J. i Grimley, L.K. (2001). Parenting in the Global Community: A Cross-Cultural/International Perspective. U: M.J. Fine i S.W. Lee (ur.): *Handbook of Diversity in Parent Education*. The Changing Faces of Parenting and Parent Education. Academic Press, 97-133.
34. Benson, P.L., Scales, P.C., Hamilton, S.F. i Sems, A. (2006). Positive Youth development: Theory, Research, and Applications. U: R.M. Learner (ur): *Handbook of Child Psychology* (6th ed.). Theoretical Models of Human Development, Vol. 1. Hoboken, NJ:Wiley, 894-941.
35. Berc, G. i Blažeka Kokorić, S. (2012). Slobodno vrijeme obitelji kao čimbenik obiteljske kohezivnosti i zadovoljstva obiteljskim životom. *Kriminologija i socijalna integracija*, 20(2), 1-89.
36. Berger, P. i Luckmann, T. (1992). *Socijalna konstrukcija zbilje*. Rasprava o sociologiji znanja. Zagreb: Naprijed.

37. Berscheid, E. (1996). The Paradigm of Family Transcendence: Not a Paradigm, Questionably Transcendent, but Valuable, Nonetheless. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 556-564.
38. Bettelheim, B. (1988). *A Good Enough Parent. A Book on Child-Rearing*. New York: Vintage books. A division of Random house.
39. Blažević, I. i Jukić, T. (2005). *Permanentno usavršavanje učitelja razredne nastave u Splitu. Prema kvalitetnoj školi*. Četvrti dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije s međunarodnom suradnjom. Split: Hrvatsko pedagoško-književni zbor - Ogranak Split; Hrvatsko filološko društvo - Odjel za metodiku nastave hrvatskog jezika, govornoga i pismenog izražavanja, književnosti i medijske kulture - Zagreb, 12-18.
40. Bornstein, M.H., Hendricks, C., Chun-Shin Hahn, Haynes, O.M., Painter, K.M. i Tamis-LeMonda, C.S. (2003). Contributors to Self-Perceived Competence, Satisfaction, Investment, and Role Balance in Maternal Parenting: A Multivariate Ecological Analysis. *Parenting: Science and Practice*, 3(4), 285-326.
41. Bowers, E.P., Gestsdottir, S., Geldhof, G.J., Nikitin, J., von Eye, A. i Lerner, R.M. (2011). Developmental trajectories of intentional self regulation in adolescence: The role of parenting and implications for positive and problematic outcomes among diverse youth. *Journal of Adolescence*, 34, 1193-1206.
42. Brajša, P. (1982). *Kako odgovorno, humano i zrelo zaključiti brak? Što je dobro znati prije braka*. Zagreb: Socijalna zaštita (49-78).
43. Brajša-Žganec, A. (2002). *Roditeljske metaemocije i socijalno-emocionalni razvoj djece*. Disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
44. Bratanić, M. (1991). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja: priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
45. Brody, G.H. i Ge, X. (2001). Linking parenting processes and psychological functioning and alcohol use during early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 15, 82-94.
46. Buswell, L., Zabriskie, R.B., Lundberg, N. i Hawkins, A.J. (2012). The Relationship Between Father Involvement in Family Leisure and Family Functioning: The Importance of Daily Family Leisure, *Leisure Sciences*, 34(2), 172-190. Posjećeno 04. prosinca 2015., na: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01490400.2012.652510>.
47. Carlson, D.S. i Peerewe., P.L. (1999). The Role of Social Support in the Stressor-Strain Relationship: An Examination of Work-Family Conflict. *Journal of Management*, 25, 513-540.

48. Cere, D. (2013). What is Parenthood? Proposing Two Models. Toward an Integrative Account of Parenthood. U: L.C. McClain i D. Cere (ur.): *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York:New York University Press, 19-40.
49. Chua, A. (2012). *Majka uspjeha - kako sam odgojila pobjednike*. Zagreb:Znanje.
50. Cohen, L., Manion, L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko:Naklad Slap.
51. Cox, F. D. (2006). *Human Intimacy. Marriage, the Family and Its Meaning*. Fifth Edition. St.Paul:West Publishing Company.
52. Crouter, A.C. (1984). Spillover From Family to Work: The Neglected Side of the Work-Family Interface. *Human Relations* 37(6), 425-442.
53. Crnic, K.A., Gaze, C. i Hoffman, C. (2005). Cumulative Parenting Stress Across the Preschool Period: Relations to Maternal Parenting and Child Behaviour at Age 5. *Infant and Child Development*, 14, 117-132.
54. Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2000). Obitelj i zaposlenost izvan kuće: međusobno ometanje i/ili pomaganje. *Revija za socijalnu politiku*, 7(2), 131-145.
55. Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2001). Sukob obiteljskih i radnih uloga: uzroci, posljedice i neriješeni istraživački problemi. *Društvena istraživanja*, 4-5(54-55), 791-819.
56. Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45-68.
57. Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing – tehnička knjiga.
58. Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.
59. Dailey, A.C. (2011). Children's Constitutional Rights. *Minnesota Law Review*, 95, 2099-2179.
60. Darling, N. i Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological bulletin*, 113, 487-496.
61. Deave, T., Johnson, D. i Ingram, J. (2008). Transition to Parenthood: The Needs of Parents in Pregnancy and Early Parenthood. *BMC Pregnancy and Childbirth*, 8(30), dostupno na: <http://www.biomedcentral.com/1471-2393/8/30/>, preuzeto 13. ožujka 2015.

62. Delale, E. A. (2011). Povezanost doživljaja roditeljske kompetentnosti i emocionalne izražajnosti s intenzitetom roditeljskog stresa majki. *Psihologijske teme*, 20(2), 187-212.
63. Delale, E.A. i Pećnik, N. (2010). Učestalost i međuodnosi korektivnih i preventivnih odgojnih postupaka majki djece predškolske dobi. *Ljetopis socijalnog rada*, 17(1), 49-69.
64. Dillen, A. (2008). Foundations of responsibility for children. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(1), 51-61.
65. Duxbury, L.E. i Higgins, C.A. (1991). Gender Differences in Work-Family Conflict. *Journal of Applied Psychology*, 76(1), 60-74.
66. Edgar-Smith, S.E. i Wozniak, R.H. (2010). Family Relational Values in the Parent-Adolescent Relationship. *Counseling and Values*, 54, 187-200.
67. Ehrensaft, M.K., Cohen, P., Chen, H. i Berenson, K. (2007). Developmental Transitions in Youth Behavioral Opposition and Maternal Beliefs in Social Ecological Context. *Journal of Child and Family Study*, 16, 577-588.
68. Epstein, A. (1995). *One house, one family, high court rules: AFDC to be based on numbers, not blood ties*. Saint Paul Pioneer Press, A4.
69. Europska Komisija - European Commission (2001). Employment in Europe 2001, na: URL: http://ec.europa.eu/employment_social/employment_analysis/employ_2005_en.htm, posjećeno u prosincu 2014.
70. Fanuko, N. (1997). *Sociologija*. Zagreb:Profil
71. Fauchier, A. i Straus, M.A. (2007). Dimensions of Discipline by Fathers and Mothers as Recalled by University Students. *International Family Violence and Child Victimization Research Conference*, Portsmouth NH, na: <http://pubpages.unh.edu/-mas2>. preuzeto u travanju, 2013.
72. Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb:Alinea.
73. Filipović, R. (ur.) (1989). *Englesko-hrvatski ili srpski rječnik*. Zagreb:Školska knjiga
74. Fine, M.J. i Lee, S.W (2001). *Handbook of Diversity in Parent Education*. Academic Press.
75. Fine, M.J. i Wardle, K.F. (2001). A Psychoeducational Program for Parents of Dysfunctional Backgrounds. U: M.J. Fine i S.W. Lee (ur.): *Handbook of Diversity in Parent Education. The Changing Faces of Parenting and Parent Education*. Academic Press. 134-155.

76. Finley, G.E. i Schwartz, S.J. (2004). The Father Involvement and Nurturant Fathering Scales: Retrospective Measures for Adolescent and Adult Children. *Educational and Psychological Measurement*, 64(1), 143-164.
77. Freund, A. M. i Baltes, P.B. (2002). Life-Management of selection, optimization, and compensation: measurement by self-report and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(4), 642-662.
78. Friedlmeier, M. (2006). *Transmission of Values Within Families in Romania*. Dissertation zur Erlangung des akademischen an der Universität Konstanz im Fachbereich Psychologie.
79. Frone, M. R., Russell, M. i Cooper, M. L. (1992). Prevalence of work-family conflict: Are work and family boundaries asymmetrically permeable? *Journal of Organizational Behavior*, 13, 723-729.
80. Furnham, A. i Weir, C. (1996). Lay Theories of Child Development. *The Journal of Genetic Psychology*, 157(2), 211-226.
81. Galić, V. (2014). Zaštita majčinstva u Europskoj Uniji i Hrvatski zakonodavni okvir. *Pravni vjesnik*, 30(2), 435-447.
82. Galinsky, E., Bond, J.T. i Friedman, D.E. (1993). *The changing workforce: Highlights of the National Study*. New York:Families and Work Institute.
83. Gardner, H., Kornhaber, M. L. i Wak, W. K. (1999). *Inteligencija - različita gledišta*. Zagreb:Naklada Slap.
84. Gerald, C.A. (1995). Do Education and Training Lead to Faster Growth in Cities? *Business Review* (Federal Reserve Bank of Philadelphia), preuzeto 12. studenog 2014. na: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/delivery?sid=e61b4094-471d-4eb>.
85. Gerris, J.R.M., Deković, M. i Janssens, J.M.A.M. (1997). The Relationship Between Social Class and Childrearing Behaviors: Parents' Perspective Taking and Value Orientations. *Journal of Marriage and the Family* 59, 834-847.
86. Gibson Warash, B. i Markstrom, C.A. (2001). Parental Perceptions of Parenting Styles in Relation to Academic Self-esteem of Preschoolers. *Education*, 121(3), 485-493.
87. Giddens, A. (2007). *Sociologija*. Zagreb:Nakladni zavod Globus.
88. Giddens, A. (2005). *Odbjegli svijet. Kako globalizacija oblikuje naše živote*. Zagreb: Diskrepancija i Naklada Jesenski i Turk.

89. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zageb:Educa.
90. Gillies, V. (2009). Working Class Mothering: Exploring Strengths and Values. U: P. H. Krause i T. M. Dailey (ur.): *Handbook of Parenting: Styles, Stresses and Strategies*. Nova Science Publishers, Inc., 125-141.
91. Gilmore, L. A. i Cuskelly, M. (2008). Factor structure of the parenting sense of competence scale using a normative sample. *Child Care, Health and Development*, 38(1), 48-55.
92. Giuri, P. i Mariani, M. (2013). When Distance Disappears: Inventors, Education, and the Locus of Knowledge Spillovers. *The Review of Economics and Statistics*, 95(2), 449-463.
93. Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola*. Zagreb:Educa.
94. Golden, V. i Farber, B. A. (1998). Therapists as parents: Is it good for the children? *Professional Psychology: Research and Practice*, 29(2), 135-139.
95. Golombok, S. (2000). *Parenting: What Really Counts?* Philadelphia, PA:Routhledge.
96. Gonzáles-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., Lloret, S. (2006). Burnout and Work Engagement: Independent Factors or Opposite Poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
97. Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2003). Znanstvenik u kolijevci - što nam rano učenje kazuje o umu. Zageb:Educa.
98. Gorgievski, M.J. i Hobfoll, S.E. (2008). Work Can Burn Us Out or Fire Us Up: Conservation of Resources in Burnout and Engagement. U: R.B.J. Halbesleben (ur.): *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*. Nova Science Publisher, Inc., 1-17.
99. Grandey, A.A. i Cropanzano, R. (1999). The Conservation of Resources Model Applied to Work-Family Conflict and Strain. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 350-370.
100. Greenhaus, J. H. i Beutell, N. J. (1985). Sources and conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 76-88.
101. Greenhaus, J. H. i Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31, 72-92.
102. Grice, M.M., McGovern, P.M., Alexander, B.H., Ukestad, L. i Hellerstedt, W. (2011). Balancing Work and Family After Childbirth: A Longitudinal Analysis. *Women's Health Issues*, 21(1), 19-27.

103. Grusec, J.E. i Goodnow, J.J. (1994). Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View. *Developmental Psychology*, 30(1), 4-19.
104. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija. Temeljna znanja*. Zagreb:Educa.
105. Hadjar, A., Baier, D. i Boehnke, K. (2008). The Socialization of Hierarchic Self-interest: Value Socialization in the Family. *Young*, 16(3), 279-301.
106. Hakanen, J.J, Bakker, A.B., Schaufeli, W.B (2006). Burnout and Work Engagement Among Teachers. *Journal od School Psychology*, 43, 495-513.
107. Hameršak, M. (2004). Desetljeće Arièsove povijesti djetinjstva. *Časopis za suvremenu povijest*, 36(3), 895-1322.
108. Haralambos, M. i Holborn, M. (2002). *Sociologija: Teme i perspektive*. Zagreb:Golden marketing.
109. Haralambos, M. i Heald, R. (1994). *Uvod u sociologiju*. Zagreb:Nakladni zavod Globus (drugo izdanje).
110. Hastings, P.D. i Grusec, J.E. (1998). Parenting Goals as Organizers of Responses to Parent-Child Disagreement. *Developmental Psychology*, 34(3), 465-479.
111. Haukanes, H. i Thelen, T. (2010). Parenthood and Childhood: Debates Within the Social Sciences. U: T. Thelen i H. Haukanes, (2010). *Parenting After the Century of the Child. Travelling Ideals, Institutional Negotiations and Individual Responses*. ASHGATE e-book:. 11-34.
112. Hawk, C.K. i Holden, G.W (2006). Meta-Parenting: An Initial Investigation into a New Parental Social Cognition Construct. *Parenting: Science and Practice*, 6(4), 21-42.
113. Henry, C.S. i Peterson,G.W. (1995). Adolescent Social Competence, Parental Qualities, and Parental Satisfaction. *American Orthopsychiatric Association*, 65(2), 249-259.
114. Hentig, H. von (2007). *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
115. Hiatt-Michel, D. B. i Hands, C. M. (2010). Family Involvement Policy, Research and Practice. U: D. B. Hiatt-Michel, (ur): *Promising Practices to Support Family Involvement in School*. Information Age Publishing, Inc., 1-9.
116. Hillaker, B.D., Brophy-Herb, H.E., Villarruel, F.A. i Haas, B.E. (2008). The Contributions of Parenting to Social Competencies and Positive Values in Middle School

Youth: Positive Family Communication, Maintaining Standards, and Supportive Family Relationships. *Family Relations*, 57, 591-601.

117. Hrvatska, R. Državni pedagoški standard (2008). MZOS, preuzeto u ožujku 2011. na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11935&sec=2197>.

118. Hrvatska, R. Državni zavod za statistiku, Objavljeni podaci, Prirodno kretanje stanovništva 2014. Posjećeno 10. siječnja 2016, na: <http://www.dzs.hr/>.

119. Hrvatska, R. Državni zavod za statistiku, Objavljeni podaci, Statiški ljetopis Republike Hrvatske 2015. Posjećeno 10. siječnja 2016, na: <http://www.dzs.hr/>.

120. Hrvatska, R. Državni zavod za statistiku, Objavljeni podaci, Razvedeni brakovi u 2013. Posjećeno 10. siječnja 2016, na: <http://www.dzs.hr/>.

121. Hrvatska, R. Državni zavod za statistiku, Objavljeni podaci, Migracija stanovništva Republike Hrvatske u 2014. Posjećeno 10. siječnja 2016, na: <http://www.dzs.hr/>.

122. Hrvatska, R. Obiteljski zakon, *Narodne novine*, 103/15, preuzeto 10. siječnja 2016. na: <http://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon>.

123. Hrvatska, R. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, *Narodne novine*, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14), preuzeto 02. kolovoza 2015. na <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>.

124. Hrvatska, R. Zakon o roditeljskim i roditeljskim potporama 2008-2013, *Narodne novine*, 85/08, 110/08, 34/11, 54/13, 152/14. Preuzeto 12. srpnja 2015, na: <http://www.zakon.hr/z/214/Zakon-o-roditeljskim-i-roditeljskim-potporama>.

125. Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.

126. Holden, G.W. (2010). *Parenting. A Dynamic Perspective*. USA:Sage.

127. Holden, G.W. (2010a). Childrearing and Developmental Trajectories: Positive Pathways, Off-Ramps, and Dynamic Processes. *Child Development Perspectives*, 4(3), 197-204.

128. Horton, R.S., Bleau, G. i Drwecki, B. (2006). Parenting Narcissus: What are the Links Between Parenting and Narcissism? *Journal of Personality*, 74(2), 345-376.

129. Howlett, N., Kirk, E. i Pine, K.J. (2011). Does „Wanting the Best“ Create More Stress? The Link Between Baby Sign Classes and Maternal Anxiety. *Infant and Child Development*, 20, 437-445.

130. Hurlbut, N.L. i McDonald, A. (1997). Adolescent mothers' self-esteem and role identity and their relationship to parenting skills knowledge. *Adolescence*, 32(127), 639-651.
131. Hyson, M.C. (1991). Building the hothouse: how mothers construct academic environments. *New Directions for Child Development*, 53, 31-39.
132. Iggers, G.G. (2009). A Search for a Post-Postmodern Theory of History. *History and Theory*, 48(1), 122-128. doi: 10.1111/j.1468-2303.2009.00491.x. preuzeto 29.studenoga 2015.
133. Irović, S. i Krstović, J. (2000). Vrijednosni sustav roditelja/odgajatelja i autonomija djeteta. U: *Interakcija odrasli-dijete i autonomija djeteta*. Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem. Osijek, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Visoka učiteljska škola, Sveučilište u Rijeci, Visoka učiteljska škola.
134. Jackman, H.J. (2001). *Early Education Curriculum. A Child's Connection to the World*. Second Edition. Delmar:Thomson Learning.
135. Janković, J. (1996). *Pristupanje obitelji*. Aliena:Zagreb.
136. Janković, J., Berc, G. i Blaženka, S. (2004). Neke opće i obiteljske vrednote u selu i gradu. *Sociologija sela*, 42 (163/164) 1/2, 91-111.
137. Jodl, K.M., Michael, A., Malanchuk, O., Eccles, J.S. i Sameroff, A. (2001). Parents' Role in Shaping Early Adolescents' Occupational Aspirations. *Child Development*, 72(4),1247-1265.
138. Johnston, C. i Mash, E.J. (1989). A Measure of Parenting Satisfaction and Efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(2),167-175.
139. Jordan, B. (2004). Scaffolding learning and co-constructing understandings. U: A. Anning, J. Cullen, i M. Fleer (ur.): *Early Childhood Education. Society and Culture*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 31-42.
140. Jukić, R. (2010). Metodčki stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291-305.
141. Juul, J., (1996). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
142. Juul, J. (2004). *Život u obitelji*. Zagreb: Naklada Pelago.
143. Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 13(4),122-150.

144. Jurčević Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 271-281.
145. Jurčević Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: D. Maleš (ur.): *Nove paradigme ranoga odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu: Zavod za pedagogiju, 153-176.
146. Kalil, A. i Ryan, R.M. (2010). Mothers' Economic Conditions and Sources of Support in Fragile Families. *The Future of Children*, 20(2), Fragile Families, 39-61.
147. Kalil, A. i Mayer, S. (2015). *Maternal Time With Children: When Weak Social Science Meets an Uncritical Press*. Brookings: Social Mobility -Memos. Preuzeto 9. travnja 2015. na: <http://www.brookings.edu/blogs/social-mobility-memos/posts/2015/04/02-maternal-time-children-kalil-mayer>.
148. Karpowitz, D.H. (2001). American Families in the 1990s and Beyond. U: M.J. Fine i S.W. Lee (2001): *Handbook of Diversity in Parent Education. The Changing Faces of Parenting and Parent Education*. Academic Press, 3-14.
149. Katz, L.G. i McClellan, D.E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
150. Kenrick, D.T., Griskevicius, V. Neuberg, S.L. i Schaller, M. (2010). Renovating the Pyramid of Needs: Contemporary Extensions Built Upon Ancient Foundations. *Perspectives on Psychological Science: A Journal of the Association for Psychological Science*, 5(3), 292-314. doi:10.1177/1745691610369469.
151. Konig, E. i Zedler, P. (1998). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
152. Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola*, 20(2/2008), 56, 147-162.
153. Kreider, H. i Sheldon, S.B. (2010). Theoretical Perspectives on Family Involvement. U: D.B. Hiatt-Michel (ur.): *Promising Practices to Support Family Involvement in School*. Information Age Publishing, Inc., 9-25.
154. Kušević, B. (2013). *Odgojne implikacije odgođenoga roditeljstva*. Zagreb: Filozofski fakultet, Doktorska disertacija.
155. Lacković-Grgin, K. (1994). *Samopoimanje mladih*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
156. Lacković-Grgin, K. (2011). Doživljaj i praksa roditeljstva u različitim životnim razdobljima. *Društvena istraživanja*, 20, 4(114), 1063-1083.

157. Lambert, E.G., Pasupuleti, S., Cluse-Tolar, T., Jennings, M. i Baker, D. (2006). The Impact of Work-Family Conflict on Social Work and Human Service Worker Job Satisfaction and Organizational Commitment: An Exploratory Study. *Administration in Social Work*, 30(3), 55-74. Dostupno na: <http://asw.haworthpress.com>, preuzeto 20. srpnja 2014.
158. Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley:University of California Press.
159. Laskey, B.J. i Cartwright-Hatton, S. (2009). Parental discipline behaviours and beliefs about their child: associations with child internalizing and mediation relationships. *Child: Care, Health and Development*, 35, 717-727.
160. Lawton, J., Schules, S., Fowell, N. i Madser, M. (1984). Parents' Perception of Actual and Ideal Child-Rearing Practice. *The Journal of Genetic Psychology*, 145, 77-87.
161. Leach, J. i Moon, B. (2008). *The Power of Pedagogy*. London:Sage.
162. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka:Filozofski fakultet u Rijeci.
163. Leicester, M. (2000). Post-postmodernism and Continuing Education. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 73-81. Preuzeto 29. studenoga 2015. na: http://202.119.108.48/dyxr/Text/2008-01-03-04-06-52d03sf445zxbupn3k5ed2e555_1.pdf
164. Leroy, N. i Sarrazin, P. (2007). Impact of teachers' implicit theories and perceived pressures on the establishment of an autonomy supportive climate. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 529-545.
165. Li, N.P., Bailey, J.M., Kenrick, D.T. i Linsenmeier, J.A. (2002). The necessities and luxuries of mate preferences: Testing the trade-offs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 947-955.
166. Li, Y., Costanzo, P.R. i Putallaz, M. (2010). Maternal Socialization Goals, Parenting Styles, and Social-Emotional Adjustment Among Chinese and European American Young Adults: Testing a Mediation Model. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(4), 330-362.
167. Liebal, K., Reddy, V., Hicks, K., Jonnalagadda, S. i Chintalapuri, B. (2011). Socialization Goals and Parental Directives in Infancy: The Theory and the Practice. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10(1), 113-131.
168. Littlewood, M.F. (2009). *Parenting Styles and Values: Mechanisms of Intergenerational Continuity and discontinuity*. A Thesis Submitted to the Faculty of the Graduate School of

Western Carolina University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in School Psychology.

169. Liu, S. i Hynes, K. (2012). Are Difficulties Balancing Work and Family Associated With Subsequent Fertility? *Family Relations*, 61(1),16-30.

170. Ljubetić, M. (2007). *Biti kompetentan roditelj*. Zagreb:Mali profesor.

171. Ljubetić, M. (2011). Stabilna obitelj i poželjno roditeljstvo u kaotičnom svijetu (moguća) stvarnost ili iluzija? Imaju li perspektivu i/ili alternativu? U: D. Maleš (ur.): *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb:Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 67-96.

172. Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje roda? Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb:Profil.

173. MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. Routledge:London and New York.

174. Malaguzzi, L. (1993). Your Image of the Child: Where Teaching Begins. *Child Care Information Exchange*, 52-52.

175. Maleš, D. (1988). *Obitelj i uloga spola. Utjecaj roditelja na usvajanje uloge spola kod djece*. Zagreb:Školske Novine.

176. Maleš, D. (1995). Usporedba stavova roditelja iz potpunih obitelji i obitelji s jednim roditeljem prema poželjnosti osobina za dječake i djevojčice. *Društvena istraživanja*, 18-19/4(4-5), 517-538.

177. Maleš, D. i Kušević, B. (2011.), Nova paradigma obiteljskog odgoja. U: Maleš, D., ur., *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju, 41-66.

178. Maleš, D., Kušević, B. i Širanović, A. (2012). Parental image of the child – based on surveys in families in the Republic of Croatia. *Problemy wczesnej edukacji (Issues in early education)*, 17(2), 80-96.

179. Mandarić, A., Koludrović, M. i Reić-Ercegovac, I. (2011). Uloga službenih web stranica odgojno-obrazovnih ustanova u razvijanju partnerskih odnosa s roditeljima. U: J.Milat (ur.): *Digitalne tehnologije i novi oblici učenja*. Split:Filozofski fakultet u Sveučilišta u Splitu, 233-240.

180. Marshall, J. i Rossett, A. (1997). How technology can forge links between school and home. *Electronic School Online*. <http://www.electronic-school.com/0197f3.html>, posjećeno u rujnu 2010.
181. Martin, A.J. i Sanders, M.R. (2003). Balancing Work and Family: A Controlled Evaluation of the Triple P-Positive Parenting Program as a Work-Site Intervention. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(4), 161-169.
182. Martin, C.A. i Colbert, K.K. (1997). *Parenting. A life span perspective*. USA: The McGraw-Hill Companies, Inc.
183. Maslin, B. (2009). *Birajte roditeljske bitke*. Split: Paralele.
184. Maslow, A.H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50, 370-396. Toronto: York University. Dostupno na: Christopher D. Green (2000), *Classics in the History of Psychology* (<http://www.yorku.ca/dept/psych/classics/author.htm>, posjećeno 13. prosinca 2015), York University, Toronto, Ontario, ISSN 1492-3713.
185. Matijević, M., Pranjić i V. Previšić (1994). *Pluralizam i odgoj u školstvu*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
186. McClain, L.C. (2013). A Diversity Approach to Parenthood in Family Life and Family Law. U: L.C. McClain and D. Cere (eds.): *What is Parenthood? Proposing Two Models . What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York: New York University Press, 41-64.
187. McClain, L.C. i Cere, D. (ur.) (2013). *What is parenthood? Contemporary Debates about the Family*. New York University Press: New York and London.
188. McDermott, D. (2001). Parenting and Ethnicity. U: M.J. Fine i S.W. Lee (ur): *Handbook of Diversity in Parent Education*. Academic Press, 73-96.
189. McDermott, D.R. (2008). *Developing Caring Relationships Among Parents, Children, Schools and Communities*. Sage Publications, Inc.
190. McEachern, A.D., Dishion, T.J., Weaver, C.M., Shaw, D.S., Wilson, M.N. i Gardner, F. (2012). Parenting Young Children (PARYC): Validation of a Self-Report Parenting Measure. *Journal of Family Study*, 21, 498-511.
191. McGuire, S., Segal, N.L. i Hershberger, S. (2012): Parenting as Phenotype: A Behavioral Genetic Approach to Understanding Parenting. *Parenting: Science and Practice*, 12:2-3, 192-201.

192. Michel, J.S., Mitchelson, J.K., Kotrba, L.M., LeBreton, J.M. i Baltes, B.B. (2009). A Comparative test of Work-Family Conflict Models and Critical Examination of Work-Family Linkages. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 199-218.
193. Miguel, I., Valentim J.P. i Carugati, F. (2009). Parental Ideas and Their Role in Childrearing: The Idea-Behavior Connection. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 225-253.
194. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2000). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: UNICEF-Ured za Hrvatsku i Ministarstvo prosvjete i športa RH, Targa.
195. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: V. Previšić (ur.): *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb:Školska knjiga. 205-252.
196. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću - Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
197. Miljević-Ridički, R. i Pavin Ivanec T. (2009). Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece - usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju. *Suvremena psihologija*, 12(2), 309-322.
198. Moore, J.D. (2002). *Uvod u antropologiju*. Zagreb:Naklada Jesenski i Turk.
199. Moore Plionis, E. (1990). Parenting, Discipline and the Concept of Quality Time. *Child and Adolescent Social Work*, 7(6), 513-523.
200. Morawska, A., Winter, L. i Sanders, M.R. (2008). Parenting Knowledge and its Role in the Prediction of Dysfunctional Parenting and Disruptive Child Behaviour. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 217-226.
201. Moriarty, M.L. i Fine, M.J. (2001). Educating Parents to be a Advocates for their Children. In: M.J. Fine i S.W.Lee (ur.): *Handbook of Diversity in Parent Education*. Academic Press, 315-338.
202. Morin, E. (2001). *Odgoj za budućnost. Sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost*. Zagreb:Educa.
203. Moss, P. (2010). What Is Your Image of the Child? *UNESCO Policy Brief on Early Childhood*, 47(January-March). Preuzeto 15. ožujka 2012. na: <http://www.unesco.org/en/early-childhood/unesco-policy-briefs-on-early-childhood/>.

204. Mrnjauš, K., Rončević, N. i Ivošević, L. (2013). *(Inter)kulturalna dimenzija u odgoju i obrazovanju*. Rijeka, Filozofski fakultet.
205. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj (2010), preuzeto 25. kolovoza 2011. na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>.
206. Napolitano, C.M., Bowers, E.P., Gestsdottir, S., Depping, M., von Eye, A. Chase, P. i Lerner, J.V. (2011). The Role of Parenting and Goal Selection in Positive Youth Development: A Person-Centered Approach. *Journal of Adolescence* 34, 1137-1149.
207. National Health Statistica Raport (2009). *NCHS*, preuzeto 29. kolovoza 2015. na: <http://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db21.pdf>.
208. Nenadić-Bilan, D. (2014). Roditelji i djeca u igri. *Školski vjesnik-časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63(1-2), 107-117.
209. Nimac, D. (2010). (Ne)mogućnost tradicijske obitelji u suvremenom društvu. *Obnovljeni život*, 65(1), 23-35.
210. Obradović, J. i Čudina-Obradović, M. (2001). Korelati i odrednice broja djece u obitelji. *Društvena istraživanja*, 4-5(54-55), 655-683.
211. OECD (2006). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care 2*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm>, posjećeno 10. siječnja 2016.
212. Oldehinkel, A.J., Hartman, C.A., De Winter, A.F., Veenstra, R. i Ormel, J. (2004). Temperament profiles associated with internalizing and externalizing problems in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 16, 421-440.
213. Oldehinkel, A.J., Veenstra, R., Ormel, J., de Winter, A.F. i Verhulst, F.C. (2006). Temperament, parenting, and depressive symptoms in a population sample of preadolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(7), 684-695.
214. Opća skupština Ujedinjenih naroda (1948). *Opća deklaracija o ljudskim pravima*. Preuzeto 01. rujna 2015. na: <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Deklaracijaljpp.pdf>.
215. Opća skupština Ujedinjenih naroda (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Preuzeto 13. Studenog 2013. na: http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta.pdf

216. Palkovitz, R., Copes, M.A. i Woolfolk, T.N. (2001). "It's Like...You Discover a New Sense of Being": Involved Fathering as an Evoker of Adult Development. *Men and Masculinities*, 4(1), 49-69.
217. Pašalić Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja: prilog sistemskom pristupu razumijevanja obitelji i obiteljskog odgoja*. Sarajevo:Filozofski fakultet.
218. Paulussen-Hoogeboom, M.C., Stams, G.J.J., Hermanns, J.M.A. i Peetsma, T.T.D. (2008). Relations Among Child Negative Emotionality, Parenting Stress, and Maternal Sensitive Responsiveness in Early Childhood. *Parenting: Science and Practice*, 8, 1-16.
219. Pećnik, N., Radočaj, T. i Tokić, A. (2011). Uvjerenja javnosti o ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi. *Društvena istraživanja*, 3 (113), 625-646.
220. Pedersen Stevens, D., Minnotte, K.L. i Kiger, G. (2004). Differences in Work-to-Family and Family-to-Work Spillover Among Professional and Nonprofessional Workers. *Sociological Spectrum*, 24, 535-551.
221. Phelps, E., Zimmerman, S. Warren, A.E.A., Jeličić, H., von Eye, A. i Lerner, R.M. (2009). The structure and developmental course of Positive Youth Development (PYD) in early adolescence: Implications for theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 571-584.
222. Platz, D. i Arellano, J. (2011). Time Tested Early Childhood Theories and Practice. *Education*, 132(1), 54-63.
223. Poppleton, S., Briner, R.B. i Kiefer, T. (2008). The Roles of Context and Everyday Experience in Understanding Work to Non-Work Relationships: A Qualitative Diary Study of White- and Blue-Collar Workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 8, 481-502.
224. Premeaux, S. F., Cheryl L. A. i Mossholder, K. W. (2007). Balancing Work and Family: A Field Study of Multi-Dimensional, Multi-Role Work-Family Conflict. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 705-727.
225. Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: V. Previšić (ur.): *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb:Školska knjiga, 15-38.
226. Prottas, D.J. i Hayland, M.A.M. (2011). Is High Involvement at Work and Home So Bad? Contrasting Scarcity and Expansionist Perspectives. *The Psychologist-Manager Journal*, 14, 29-51.

227. Protzko, J., Aronson, J. i Blair, C. (2013). How to Make a Young Child Smarter: Evidence From the Database of Raising Intelligence. *Perspectives on Psychological Science*, 8(1), 25-40.
228. Pugliese, K. (1988). Employment Characteristics, Social Support and the Well-Being of Women and Health, 14(1), 35-58.
229. Raboteg-Šarić, Z., Sakoman, S. i Brajša-Žganec, A. (2002). Stilovi roditeljskog odgoja, slobodno vrijeme i rizično ponašanje mladih. *Društvena istraživanja*, 11(2-3), 239-263.
230. Radey, M. i Randolph, K.A. (2009). Parenting Sources: How Do Parents Differ in Their Efforts to Learn About Parenting? *Family Relations* 58, 536-548.
231. Rafferty, Y. i Griffin, K.W. (2010). Parenting Behaviours Among Low-Income Mothers of Preschool Age Children in the USA: Implications for Parenting Programmes. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 143-157.
232. Rajter, M. (2013). *Obiteljski stresori i obilježja obitelji kao prediktori roditeljskog nasilja nad djecom*. Pravni Fakultet: Zagreb. Doktorski rad.
233. Ramaekers, S. i Suissa, J. (2012). *Contemporary Philosophies and Theories in Education, vol.4. The Claims of Parenting. Reasons, Responsibility and Society*. London, New York: Springer Science + Business Media B.V.
234. Rantanen, J., Kinnunen, U., Mauno, S. i Tillemann, K. (2011). Introducing Theoretical Approaches to Work-Life Balance and Testing a New Typology Among Professionals. U: S. Kaiser, M. J. Ringlsetter, D. R. Eikhof, M. Pina e Cunha (ur.): *Creating Balance? International Perspectives on the Work-Life Integration of Professionals*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, 27-46., preuzeto 14. veljače 2014. na: <http://www.springer.com/978-3-642-16198-8>.
235. Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia*. London: Routledge.
236. Ritzer, G. (1997). *Suvremena sociologijska teorija*. Zagreb: Globus.
237. Rogers, H. i Matthews, J. (2004). The Parenting Sense of Competence Scale: Investigation of the Factor Structure, Reliability, and Validity for an Australian Sample. *Australian Psychologist*, 39(1), 88-96.
238. Rosić, V. (2011). Deontologija učitelja-temelj pedagoške etike. *Informatol*, 44(2), 142-149.

239. Roskam, I. i Meunier, J.C. (2009). How do Parenting Concepts Vary Within and Between the Families? *European Journal of Psychology of Education* 24(1), 33-47.
240. Rossi, A.S. (1968). Transition to Parenthood. *Journal of Marriage and Family*, 30(1), 26-39.
241. Sabatelli, R.M. i Waldron, R.J. (1995). Measurement Issues in the Assessment of the Experiences of Parenthood. *Journal of Marriage and the Family* 57, 969-980.
242. Salazar Parreñas, R. (2013). Transnational Mothering and Models of Parenthood. Ideological and Intergenerational Challenges in Filipina Migrant Families. McClain, L.C. i Cere, D. (ur.) (2013). *What is parenthood? Contemporary Debates about the Family*. New York University Press: New York and London, 299-320.
243. Salkind, N.J. (2008). *Encyclopedia of Educational Psychology*, Vol. 1 i 2, Sage Publications, Inc.
244. Sandberg, J.F. i Hofferth, S.L. (2001). Changes in children's time with parents: United States, 1981-1997, *Demography*, 38, 423-436.
245. Sanders, M.R. (1999). Triple P-Positive Parenting Program: towards an empirically validated multilevel parenting and family support strategy for the pervention of behavior and emotional problems in children. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 71-90.
246. Sanders, M.R. (2008). Triple P-Positive Parenting Programs as Public Health Approach to Strengthening Parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(3), 506-517.
247. Santrock, J.W. (1997). *Life-Span Development*, Sixth Edition. Times Mirror Higher Education Group, Inc.
248. Sarkadi, A., Kristiansson, R, Oberklaid, F. i Bremberg, S. (2008). Fathers' Involvement and Children's Developmental Outcomes: A Systematic Review of Longitudinal Studies. *Acta Paediatrica*, 97(2), 153-158.
249. Schaffer, H.R. (2000). *Social development*. Massachusetts:Blackwell Publisher, Ltd.
250. Schaufeli, W. B., Taris, T. W. and Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?. *Applied Psychology:An International Review*, 57: 173–203. doi: 10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x
251. Schuster, M. A., Chung, P. J. i Vestal, K. D. (2011). Children with Health Issues. *The Future of Children*, 21(2), 91-116.

252. Secer, Z., Gülay Ogelman, H., Önder, A. i Berengel, S. (2012). Analysing Mothers' Self-efficacy Perception towards Parenting in Relation to Peer Relationships of 5-6 year-old Preschool Children. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2001-2008.
253. Shaw, R. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja*. Zagreb:VBZ.
254. Sherifali, D. i Ciliska, D. (2006). Parenting children with diabetes and Belsky's Determinants of Parenting Model: literature review. *Integrative Literature Reviews and Meta-Analyses*. Blackwell Publishing Ltd., 636-642.
255. Slavin, R.E. (2006). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Eighth Edition, Pearson Education, Inc.
256. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči*. Zagreb:Mali profesor, Čakovec: Visoka Učiteljska škola u Čakovcu.
257. Slunjski, E. (2011a). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
258. Slunjski, E. (2011b). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-230.
259. Smith Leavell, A. i Tamis-LeMonda, C.S. (2013). Parenting in Infancy and Early Childhood. U: M.A. Fine, i F.D. Fincham (ur.): *Handbook of Family Theories: A Content-Based Approach*. Routledge. preuzeto 14. travnja 2015. na: <http://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203075180.ch2>.
260. Smith, R. (2010). Total Parenting. *Educational Theory*, 60(3), 357-369.
261. Snell, W.E. jr., Overbey, G.A. i Brewer, A.L. (2005). Parenting perfectionism and the parenting role. *Personality and Individual Differences*, 39, 613-624.
262. Sobkin, V.S. i Skobeltsyna, K.N. (2011). Game Preferences of Modern Preschoolers (based on Survey among Parents). *Psychological Science and Education*, 2, 39-48.
263. Socolar E., Savage, E., Devellis, R.F. i Evans, H. (2004). The Discipline Survey: A New Measure of Parental Discipline. *Ambulatory Pediatrics*, 4, 166-173.
264. Sočo, M. i Keresteš, G. (2011). Roditeljsko ponašanje zaposlenih roditelja: povezanost s objektivnim obilježjima posla i subjektivnim doživljajem odnosa roditeljske i radne uloge. *Društvena istraživanja*, 20, 3(113), 647-669. ubaciti

265. Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
266. Spera, C. (2006). Adolescents' perception of parental goals, practice, and styles in relation to their motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 26, 456-490.
267. Stacey, J. (2013). Uncoupling Marriage and Parenting. U: L.C. McClain and D. Cere (eds.): *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York:New York University Press, 65-84.
268. Stevanovic, P. i Rupert, P.A. (2009). Work-Family Spillover and Life Satisfaction Among Professional Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(1), 62-68.
269. Stevens, J.H., Jr. (1984). Child Development Knowledge and Parenting Skills. *Family Relations*, 33(2), 237-244.
270. Suárez-Orozco, C. i Suárez-Orozco, M.M. (2013). Transnationalism of the Heart. Family across Borders. U: L.C. McClain and D. Cere (eds.): *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York: New York University Press, 279-298.
271. Super, C.M. i Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
272. Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja. U: D. Maleš (ur): *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju, 267-292.
273. Taris, T. W. (1999). The Mutual Effects Between Job Resources and Mental Health: A Prospective Study Among Dutch Youth. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 125(4), 433-450.
274. Thomas, R. B. (1990). Parenting and Professionalism: The Myth of Having It All. *Zero To Three Journal*, 12. Preuzeto u srpnju 2014. na: <http://www.zerotothree.org/early-care-education/child-care/parenting-professionalism-myth.html>.
275. Tomić-Koludrović, I. (1995). Konstrukcija spolnosti i tolerancija. *Društvena istraživanja* 2(22), 331-343.
276. Triandis, H.C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96, 506-520.

277. Trumpeeter, N.N., Watson, P.J., O'Leary, B.J. i Weathington, B.L. (2008). Self-Functioning and Perceived Parenting: Relations of Parental Empathy and Love Inconsistency With Narcissism, Depression, and Self-Esteem. *The Journal of Genetic Psychology*, 169(1), 51-71.
278. Tsai, H.-Y. (2008). *Work-Family Conflict, Positive Spillover, and Emotions Among Asian American Working Mothers*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Psychology):The University of Michigan.
279. Tucak Junaković, I. (2011). Osnovni teorijski pristupi i metodologija istraživanja generativnosti. *Psihologijske teme*, 20(1), 131-152.
280. Tudge, J.R.H., Hogan, D.M., Snezhkova, I.A., Kulakova, N.N. i Etz, K.E. (2000). Parents' Child-rearing Values and Beliefs in the United States and Russia: The Impact of Culture and Social Class. *Infant and Child Development*, 9, 105-121.
281. Tuning projekt (2006). Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi. Education and Culture, Socrates - Tempus. Preuzeto 11. prosinca 2011. na: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf.
282. Turkheimer, E. i Waldron, M. (2000). Nonshared Environment: A Theoretical, Methodological, and Quantitative Review. *Psychological Bulletin*, 126(1), 78-108.
283. UNESCO. Ethical Perspective on Science, Technology and Society: A Contribution to the Post-2015 Agenda. Report of COMEST, Paris, 2015, posjećeno 2. prosinca 2015., na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002345/234527e.pdf>.
284. van Bakel, H.J.A. i Riksen-Walraven, J.M. (2002). Parenting and Development of One-Year-Olds: Links with Parental, Contextual, and Child Characteristics. *Child Development*, 73(1), 256-273.
285. Van Ijzendoorn, M. H. (1992). Intergenerational transmission of parenting: A Review of Studies in Nonclinical Populations. *Developmental Review*, 12(1), 76-99.
286. Van Leeuwen, K. (2004). *Parenting and Personality as Predictors of Child and Adolescent Internalizing and Externalizing Problem Behavior*. Universiteit Gent:Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. Doktorski rad.
287. Velki T., i Bošnjak, M. (2012). Povezanost roditeljskih odgojnih postupaka s tjelesnim kažnjavanjem djece. *Život i škola*, 28(2/2012) (58), 63-82.

288. Vican, D., Bognar, L. i Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: V. Previšić (ur.): *Kurikulum. Teorije-metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb:Školska knjiga, 157-204.
289. Vizek Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog učenja. U: Vizek-Vidović, V. (ur.): *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb:Institut za društvena istraživanja, 15-66.
290. Vizek Vidović, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: V. Vizek Vidović (ur.): *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*. Zagreb:Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 33-40.
291. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb:JEP:VERN.
292. Vrcelj, S. i Mušanović, M. (2011). *Kome još (ne)treba feministička pedagogija?* Rijeka: Hrvatsko Futurološko Društvo.
293. Vujčić, V. (1987). *Sistem vrijednosti i odgoja*. Zagreb: Školske novine.
294. Zimmerman, F. Christakis, D. i Meltzoff, A. (2007). Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. *The Journal of Pediatrics*, 151(4), 364-368.
295. Zrinščak, I., Šimleša, S. i Kuterovac Jagodić, G. (2014). Individualni i obiteljski čimbenici razumijevanja teorije uma u djece predškolske dobi. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 43-60.
296. Waite, L.J., Haggstrom, G. i Kanouse, D.E. (1986). The Effects of Parenthood on the Career Orientations and Job Characteristics of Young Adults. *Social Forces*, 65(1), 43-73.
297. Waldfogel, J., Craigie, T-A. i Brooks-Gunn, J. (2010). Fragile Families and Child Wellbeing. *The Future of Children*, 20(2), Fragile Families, 87-112.
298. Waldron-Hennessey, R. i Sabatelli, R.M. (1997). The Parental Comparison Level Index: Measure for Assessing Parental Rewards and Costs Relative to Expectations. *Journal of Marriage and the Family* 59, 824-833.
299. Webb, P. (2011). Family Values, Social Capital and Contradictions of American Modernity. *Theory, Culture and Society*, 28(4), 96-123.
300. Widmer, E.D. (2010). *Family Configurations. A Structural Approach to Family Diversity*. Farnham, England:Ashgate.

301. Wood, P. (2013). The Anthropological Case for Integrative Model. U: McClain i D. Cere (ur.): *What is Parenthood? Contemporary debates about the Family*. New York:New York University Press, 85-104.

302. Yakovlev, P. i Daniels-Leguizamon, S. (2012). Ignorance is Not Bliss: On the Role of Education in Subjective Well-Being. *Journal of Socio-Economics* 01/2012; 41(6), 806-815.

Mrežni izvori:

- <http://www.zakon.hr/z/88/Obiteljski-zakon> (posjećeno 14. siječnja 2016.)
- <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=11935&sec=2197> (preuzeto u ožujku 2011.)
- <http://www.dzs.hr/> (posjećeno, 14. siječnja 2015.)
- <http://hjp.novi-liber.hr/index.php?show=search>, (posjećeno 26. lipnja 2015.)
- <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685> (preuzeto 25. kolovoza 2010.)
- <http://www.oecd.org/edu/school/earlychildhoodeducationandcare.htm> (posjećeno 10. siječnja 2016.)
- <http://www.ffzg.unizg.hr/hre-edc/Deklaracijaljp.pdf> (preuzeto 01. srpnja 2015.)
- http://www.unicef.hr/upload/file/300/150215/FILENAME/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta.pdf (preuzeto 13. studenog 2013.)
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002345/234527e.pdf> (preuzeto 15. prosinca 2015.)
- <http://www.zakon.hr/z/214/Zakon-o-rodiljnim-i-roditeljskim-potporama> (posjećeno 01. srpnja 2015.)
- <http://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db21.pdf> (posjećeno 29. kolovoza 2015.)
- <http://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli> (preuzeto 12. srpnja 2015.)
- <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BelskyANGxp-Parenting.pdf> (preuzeto 04. prosinca 2015.)
- <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01490400.2012.652510> (posjećeno 04. prosinca 2015.)
- <http://www.biomedcentral.com/1471-2393/8/30/> (preuzeto 13. ožujka 2015.)
- <http://pubpages.unh.edu/-mas2>, (preuzeto u travnju, 2013.)
- <http://web.b.ebscohost.com/ehost/delivery?sid=e61b4094-471d-4eb> (preuzeto 12. studenog 2014.)
- <http://www.brookings.edu/blogs/social-mobility-memos/posts/2015/04/02-maternal-time-children-kalil-mayer> (preuzeto 9. travnja 2015.)
- <http://asw.haworthpress.com> (preuzeto 20. srpnja 2014.)
- http://202.119.108.48/dyxr/Text/2008-01-03-04-06-52d03sf445zxbupn3k5ed2e555_1.pdf (preuzeto 29. studenoga 2015.)
- <http://www.electronic-school.com/0197f3.html> (posjećeno u rujnu 2010.)
- <http://www.yorku.ca/dept/psych/classics/author.htm> (posjećeno u 13. prosinca 2015.)
- <http://www.unesco.org/en/early-childhood/unesco-policy-briefs-on-early-childhood/> (preuzeto 15. ožujka 2012.)
- <http://www.springer.com/978-3-642-16198-8> (preuzeto 14. veljače 2014.)
- <http://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203075180.ch2> (preuzeto 14. travnja 2015.)
- <http://www.zerotothree.org/early-care-education/child-care/parenting-professionalism-myth.html> (preuzeto u srpnju 2014.)
- http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf (preuzeto 11. prosinca 2011.)

POPIS TABLICA

<i>Tablica 1.</i> Značajke uzorka visokoobrazovanih roditelja koji imaju djecu u dobi od tri do sedam godina u gradu Splitu prema DZS-u (2014/2015).....	137
<i>Tablica 2.</i> Uzorak ispitanika/-ica istraživanja s obzirom na (ne)pedagoška zanimanja...	140
<i>Tablica 3.</i> Radni status ispitanika/-ica istraživanja s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje.....	142
<i>Tablica 4.</i> Uzorak roditelja (ne)pedagoških zanimanja prema spolu.....	142
<i>Tablica 5.</i> Objašnjena varijanca i zasićenja na dobivenim komponentama skale samoprocjene zadovoljstva roditeljstvom i roditeljske učinkovitosti.....	153
<i>Tablica 6.</i> Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za dobivene subskale.....	154
<i>Tablica 7.</i> Objašnjena varijanca i zasićenja na dobivenim komponentama skale roditeljskih uvjerenja o odgoju.....	155
<i>Tablica 8.</i> Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za dobivene subskale.....	156
<i>Tablica 9.</i> Objašnjena varijanca, pouzdanost tipa unutarnje konzistencije i zasićenja na dobivenoj komponenti skale roditeljske slike o djetetu.....	157
<i>Tablica 10.</i> Objašnjena varijanca i zasićenja na dobivenim komponentama na skali općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljsku ulogu.....	159
<i>Tablica 11.</i> Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za dobivene subskale.....	160
<i>Tablica 12.</i> Prikaz korelacija među subskalama svih korištenih instrumenta (N=437)....	162
<i>Tablica 13.</i> Prosječne vrijednosti na subskalama uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima.....	165
<i>Tablica 14.</i> Prosječne vrijednosti na subskalama s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja.....	168
<i>Tablica 15.</i> Procjene roditelja o roditeljskoj kompetenciji s obzirom na njihova zanimanja podijeljena u tri kategorije (odgojitelji/učitelji, nastavnici/profesori te nepedagoška zanimanja).....	170
<i>Tablica 16.</i> Prosječne vrijednosti na subskalama s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja.....	172
<i>Tablica 17.</i> Procjene roditeljskih uvjerenja o odgojnim postupcima s obzirom na njihova zanimanja podijeljena u tri subuzorka.....	174
<i>Tablica 18.</i> Rezultati analize varijance na ukupnim rezultatima skale Slike o djetetu s obzirom na tri subgrupe zanimanja roditelja.....	180

<i>Tablica 19.</i> Rezultati t-testa za testiranje razlike ukupne slike o djetetu između roditelja pedagoških i nepedagoških zanimanja.....	184
<i>Tablica 20.</i> Rezultati t-testa za testiranje razlika na subskalama općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljski ulogu s obzirom na (ne)pedagoško zanimanje roditelja.....	185
<i>Tablica 21.</i> Samoprocjena općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljski ulogu s obzirom na zanimanja roditelja (odgojitelji/učitelji, nastavnici/profesori te nepedagoška zanimanja).....	186
<i>Tablica 22.</i> Point-biserijalni koeficijenti korelacije između rezultata na subskalama zanimanja roditelja (0=nepedagoška zanimanja, 1=odgojiteljska i učiteljska zanimanja) (N= 105).....	188
<i>Tablica 23.</i> Omjer vjerojatnosti (odds ratio) u logističkoj regresijskoj analizi roditeljskih karakteristika kao prediktora zanimanja roditelja odgojitelja i učitelja kao kriterija.....	190

POPIS SLIKA

<i>Slika 1.</i> Teorija socijalne mreže prema Jankoviću (1996, str. 51).....	19
<i>Slika 2.</i> Maslowljeva piramida potreba (Kenrick i sur., 2010 str. 311).....	30
<i>Slika 3.</i> Piramida potreba za roditeljstvom (Kenrick i sur., 2010).....	32
<i>Slika 4.</i> Prikaz odnosa roditelj - dijete - odgoj.....	43
<i>Slika 5.</i> Bronfenbrennerov društveno-ekološki model (prilagodila i prevela Ljubetić, 2007, str. 26).....	45
<i>Slika 6.</i> Procesni model determinanti roditeljstva, Belsky (1984, str. 84).....	49
<i>Slika 7.</i> Shema odnosa između roditeljske anksioznosti, discipline i ponašanja djeteta (prema Crnic i sur., 2005).....	76
<i>Slika 8.</i> Integrativni model konflikta uloga (Michel i sur., 2009).....	104
<i>Slika 9.</i> Uzorak sudionika/-ica istraživanja prema stupnju obrazovanja.....	141
<i>Slika 10.</i> Uzorak ispitanika/-ica istraživanja prema dobi.....	143
<i>Slika 11.</i> Red rođenja djeteta koje je u dobi od tri do sedam godina.....	144
<i>Slika 12.</i> Dob ispitanika/-ica istraživanja i red rođenja djeteta koje je u dobi od tri do sedam godina.....	145
<i>Slika 13.</i> Broj djece u obiteljima.....	145
<i>Slika 14.</i> Uzorak strukture obitelji ispitanika.....	147
<i>Slika 15.</i> Aktivno provedeno vrijeme roditelja s djetetom (igra, druženje, razgovor i sl)..	148
<i>Slika 16.</i> Učestalost dobivanja podrške od šire rodbine (u čuvanju djece, financijski i sl.).....	149
<i>Slika 17.</i> Slika djeteta s obzirom na tri subuzorka roditelja (odgojitelja/učitelja, nastavnika i roditelja nepedagoških zanimanja).....	181

PRILOZI

Prilog 1. Dozvola autora Pećnik i sur. (2011) o korištenju upitnika Uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima prema djeci mlade dobi

Naslov: Re: Upit za odobrenje korištenja upitnika

Šalje: "Nina Pecnik" <ninoslava.pecnik@pravo.hr>

Datum: Pon, ožujak 9, 2015 11:35 pm

Prima: amandari@ffst.hr

Prioritet: običan

Postavke: [Pregled cijelog zaglavlja](#) | [Prikaži verziju za tisak](#) | [Spusti kao datoteku](#)

> Poštovana kolegice, suglasna sam s time da koristite spomenuti upitnik u svom istraživanju. Zanimaju me naravno i rezultati, pa vas molim da me obavijestite kad ih objavite. Sretno s istraživanjem, N.Pećnik

Poštovana prof.dr.sc. Pećnik,

>

> moje ime je Anita Mandarić Vukušić, radim na Odsjeku za pedagogiju na
> Filozofskom fakultetu u Splitu kao asistent na kolegijima Obiteljske
> pedagogije i Predškolske pedagogije. Tenutno sam u procesu pisanja
> disertacije na temu roditeljskih kompetencija i uvjerenja o odgoju
> roditelja djece rane i predškolske dobi u gradu Splitu. Među glavnim
> instrumentima u provedbi anketnog ispitivanja bio bi upitnik "Uvjerenja o
> ispravnim roditeljskim postupcima prema djeci najmlađe dobi" koji je
> objavljen u znanstvenom radu "Uvjerenja javnosti o ispravnim roditeljskim
> postupcima prema djeci najmlađe dobi", izdanom u Društvenim
> istraživanjima, god.20(2011), br. 3(113), str. 625-646 u suautorstvu s
> Tanjom Radočaj i Anom Tokić.

>

> Ljubazno Vas molim, ako biste mogli javiti mi, smijem li koristi navedeni
> upitnik te mogu li dobiti Vaše dopuštenje za korištenje upitnika, uz navod
> autora, isključivo za potrebe mog istraživanja.

>

> U nadi Vašeg potvrdnog odgovora,
> srdačno Vas pozdravljam.

>

> S poštovanjem,
> Anita Mandarić Vukušić, asist.

> Filozofski fakultet
> Sveučilišta u Splitu
> Odsjek za pedagogiju
> tel: 021/541-912

>

>

>

>

>

>

Prilog 2. Upitnik korišten u istraživanju

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Anita Mandarić Vukušić, doktorandica

UPITNIK ZA RODITELJE

Poštovani roditelju!

Pred Vama je upitnik čija je zadaća utvrditi neka obilježja roditeljstva u suvremenim obiteljima. Obraćamo Vam se s molbom da ispunite upitnik koji se nalazi pred Vama. Izbor Vas kao ispitanika je slučajna, ali svaki Vaš odgovor je dragocjen. Stoga Vas molimo da odgovorite na svako pitanje i ispunite cijeli upitnik. Pritom imajte na umu kako u ovom istraživanju nema točnih i netočnih odgovora, već je bitno da svi Vaši odgovori budu iskreni.

U upitniku ne trebate navesti svoje ime. Vaša anonimnost i privatnost bit će u potpunosti zaštićeni te se Vaši odgovori ni na koji način neće zloupotrijebiti. Ispunjavanjem upitnika pristajete na sudjelovanje u ovome istraživanju i potvrđujete da ste svjesni kako je to sudjelovanje posve dobrovoljno.

Upitnik se sastoji od četiri dijela te Vas molimo da pažljivo pročitate upute te na pitanja iskreno odgovorite. Primjeren je za roditelje koji imaju djecu u dobi od 3 do 7 god. Ako imate više djece usmjerite se samo na jedno dijete koje je u toj dobi.

Unaprijed zahvaljujemo na Vašem sudjelovanju!

Split, 2015.

Sljedeća pitanja odnose se na opće informacije o ispitanicima. Molimo Vas da zaokružite ili upišete samo jedan odgovor na sva postavljena pitanja:

1. Spol:	1. žena 2. muškarac
2. Vaša dob:	(molimo, upišite):
3. Tip obitelji:	1. jednoroditeljska obitelj 2. obitelj s oba biološka roditelja 3. obitelj u kojoj jedan od roditelja nije djetetov biološki roditelj 4. obitelj s posvojenom djecom 5. nešto drugo (što?): _____
4. Obrazovanje:	1. viša škola (VI razina, preddiplomski studij) 2. visoka škola (VII razina, diplomski studij) 3. akademski stupanj (mr., mr.sc., univ.spec., dr., dr.sc.) 4. nešto drugo (što?): _____
5. Vrsta zanimanja kojim se bavite:	1. odgojitelj/-ica djece rane i predškolske dobi 2. učitelj/-ica razredne nastave (primarno obrazovanje) 3. učitelj predmetne nastave (molimo, upišite predmet): _____ 4. pedagog 5. neprosvjetna djelatnost (molimo, upišite koja, npr. pravo, ekonomija, građevinarstvo, medicina i dr.): _____
6. Radni status:	1. stalno zaposlen/-a u struci 2. povremeno zaposlen/-a u struci 3. zaposlen/a izvan struke 4. nezaposlen/-a ili u mirovini 5. nešto drugo (što?): _____
7. Broj djece u obitelji:	1. jedno 2. dvoje

	3. troje i više
8. Koliko Vam vremena dnevno ostaje za aktivno bavljenje djetetom (igra, druženje, razgovor i sl.)?	1. manje od jednog sata 2. između jednog i tri sata 3. više od tri sata 4. samo vikendom, kontinuirano 5. samo vikendom, povremeno prema sudskom rješenju 6. povremeno, ali uz dogovor s partnerom/-icom 7. nešto drugo (što?): _____
9. Red rođenja djeteta koje je u dobi 3-7 godina	1. prvo dijete 2. drugo dijete 3. treće dijete i dalje
10. Spol djeteta koje je u dobi od 3-7 godina:	1. dječak 2. djevojčica
11. Koliko često dobivate potporu šire rodbine (u čuvanju djece, financijski i sl.)?	1. nikada 2. rijetko (jednom mjesečno) 3. često (više puta mjesečno) 4. gotovo svakodnevno 5. nešto drugo (što?): _____

12. Pred Vama se nalazi upitnik samoprocjene roditeljske kompetentnosti. Molimo Vas da na skali od 1 do 6 označite u kolikoj mjeri se slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

1- u potpunosti **se** slažem

4- uglavnom se **ne** slažem

2- slažem **se**

5- **ne** slažem se

3- uglavnom **se** slažem

6- u potpunosti se **ne** slažem

1. Iako roditeljstvo može biti predivno iskustvo, osjećam se frustrirano sada kada je moje dijete u ovoj dobi.	1	2	3	4	5	6
2. Liježem i budim se s istim osjećajem kako nisam mnogo postigao/-la.	1	2	3	4	5	6
3. Ne znam zašto, ali ponekad se osjećam izmanipulirano, a trebao/-la bih imati kontrolu nad situacijom.	1	2	3	4	5	6
4. Moj/-a otac/majka bio/-la je bolje pripremljen/-a da bude dobar otac/majka, nego što sam to ja.	1	2	3	4	5	6
5. Teško je biti roditelj jer nisi uvijek siguran postupaš li dobro ili ne.	1	2	3	4	5	6
6. Ponekad mi se čini da ništa ne stignem napraviti.	1	2	3	4	5	6
7. Moji afiniteti i interesi su u drugom području, ne u roditeljstvu.	1	2	3	4	5	6
8. Kada bi očinstvo/majčinstvo bilo zanimljivije, bio/-la bih više motiviran/-a biti bolji roditelj.	1	2	3	4	5	6
9. Roditeljstvo me čini napetim/-om i nervoznim/-om.	1	2	3	4	5	6
10. Ako roditelj zna kako njegovo ponašanje utječe na dijete, kao što ja znam, lako je riješiti sve poteškoće s djecom.	1	2	3	4	5	6
11. Drugi roditelji bi od mene mogli naučiti sve što treba da budu dobri roditelji.	1	2	3	4	5	6
12. Roditeljstvo nije teško jer svaki problem se lako rješava.	1	2	3	4	5	6
13. Ispunio/-la sam vlastita očekivanja u pogledu brige za svoje dijete.	1	2	3	4	5	6
14. Ja najbolje znam što muči moje dijete.	1	2	3	4	5	6
15. S obzirom na to koliko dugo sam roditelj, u potpunosti sam upoznat/-a s tom ulogom.	1	2	3	4	5	6
16. Iskreno vjerujem da imam sve vještine potrebne da budem dobra majka/otac svojem djetetu.	1	2	3	4	5	6
17. Biti dobar roditelj samo po sebi je nagrada.	1	2	3	4	5	6

13. Pred Vama se nalazi upitnik uvjerenja o roditeljskim postupcima. Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite u kolikoj mjeri se slažete s pojedinom tvrdnjom. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

- 1 – uopće se **ne** slažem
 2- uglavnom se **ne** slažem
 3- niti se slažem, niti ne slažem
 4- uglavnom **se** slažem
 5 – potpuno se slažem

18. Dijete brže uči i razvija se ako se netko s njim igra i razgovara.	1 2 3 4 5
19. Važno je s djetetom razgovarati od prvog dana života.	1 2 3 4 5
20. Dijete treba pripremiti na neugodno iskustvo kao što su injekcija, cijepljenje i sl.	1 2 3 4 5
21. Važno je djetetu objasniti zašto nešto ne smije.	1 2 3 4 5
22. Malu djecu dobro je umiriti čitanjem slikovnice.	1 2 3 4 5
23. Kada odrasli razgovaraju, djeca ne smiju ometati razgovor.	1 2 3 4 5
24. Na javnim mjestima i u čekaonicama mala djeca trebaju biti mirna i pristojna.	1 2 3 4 5
25. Važno je na vrijeme slomiti dječji prkos i tvrdoglavost, jer drvo se svija dok je mlado.	1 2 3 4 5
26. Djecu treba naučiti da budu poslušna i da poštuju starije.	1 2 3 4 5
27. Malom djetetu do treće godine nije potrebno objašnjavati zašto nešto ne smije.	1 2 3 4 5
28. Ako djetetu predstoji neko neugodno iskustvo, najbolje je ništa ne govoriti unaprijed, tako će brže proći.	1 2 3 4 5
29. Dijete mlađe od godine dana ništa ne razumije, pa mu ne treba ništa objašnjavati.	1 2 3 4 5
30. Mala djeca često plaču bez razloga, pa je najbolje ne reagirati.	1 2 3 4 5
31. Ako se majka odazove svaki put kad dijete plače, time će razmaziti dijete.	1 2 3 4 5
32. Dobro je ponekad pustiti dijete da dugo plače jer tako jača pluća.	1 2 3 4 5
33. Dijete treba nekad dobiti dobre batine kako bi zapamtilo lekciju.	1 2 3 4 5
34. Za pravilan odgoj djece nužno je ponekad udariti dijete.	1 2 3 4 5
35. Opravdano je udariti dijete kako bi zapamtilo što ne smije raditi.	1 2 3 4 5
36. Opravdano je udariti dijete kada divlja i pravi scenu bez razloga.	1 2 3 4 5
37. Nekad je u redu udariti dijete ako dovodi svoj život u opasnost, primjerice kad se penje na prozor ili istrči na ulicu.	1 2 3 4 5
38. Opravdano je udariti dijete ako je ono udarilo nekoga drugog, da mu pokažemo kako to boli.	1 2 3 4 5

14. Navedeni parovi pojmova opisuju kakva djeca mogu biti. Zaokruživanjem samo jedne brojke u svakom paru procijenite kako Vi općenito gledate na djecu. Brojke 1, 2 i 3 označavaju stupanj u kojemu odabrani dio para točno opisuje djecu, pri čemu:

3 - označava najviši stupanj slaganja (vrlo)

2 – označava srednji stupanj slaganja (prilično)

1 – označava najniži stupanj slaganja (ponešto, pomalo)

Ako smatrate da se oba opisa podjednako dobro odnose na djecu ili se ne možete odlučiti ni za jedan od njih, zaokružite 0.

Primjer:

Značenje:

aktivna 3 2 1 0 1 2 3 pasivna (djeca su vrlo aktivna)

aktivna 3 2 1 0 1 2 3 pasivna (djeca su prilično pasivna)

aktivna 3 2 1 0 1 2 3 pasivna (djeca su i aktivna i pasivna/ne mogu se odlučiti)

39.	aktivna	3	2	1	0	1	2	3	pasivna
40.	zahtjevna	3	2	1	0	1	2	3	nezahjevna
41.	sposobna	3	2	1	0	1	2	3	nesposobna
42.	dobra	3	2	1	0	1	2	3	loša
43.	otporna	3	2	1	0	1	2	3	neotporna
44.	odgovorna	3	2	1	0	1	2	3	neodgovorna
45.	samostalna	3	2	1	0	1	2	3	ovisna
46.	poslušna	3	2	1	0	1	2	3	neposlušna
47.	topla	3	2	1	0	1	2	3	hladna
48.	dobit	3	2	1	0	1	2	3	trošak
49.	jednostavna	3	2	1	0	1	2	3	složena
50.	jednakopravna odraslima	3	2	1	0	1	2	3	podređena odraslima
51.	bića koja se razvijaju prirodno	3	2	1	0	1	2	3	bića koja trebaju poticaj
52.	suradnički raspoložena	3	2	1	0	1	2	3	prkosna
53.	jedinstvena	3	2	1	0	1	2	3	međusobno slična
54.	samostalna u donošenju odluka	3	2	1	0	1	2	3	nesamostalna u donošenju odluka
55.	radoznala	3	2	1	0	1	2	3	nezainteresirana
56.	sposobna izraziti mišljenje	3	2	1	0	1	2	3	nesposobna izraziti mišljenje
57.	zadovoljstvo	3	2	1	0	1	2	3	opterećenje
58.	miroljubiva	3	2	1	0	1	2	3	buntovna
59.	odlučna	3	2	1	0	1	2	3	neodlučna
60.	strpljiva	3	2	1	0	1	2	3	nestrpljiva
61.	znaju što hoće	3	2	1	0	1	2	3	ne znaju što hoće
62.	trebaju vođenje	3	2	1	0	1	2	3	ne trebaju vođenje
63.	bića od kojih možemo mnogo naučiti	3	2	1	0	1	2	3	bića od kojih ne možemo ništa naučiti

15. Pred Vama se nalazi upitnik samoprocjene roditeljske kompetentnosti. Molimo Vas da na skali od 1 do 5 označite u kolikoj mjeri se slažete sa svakom pojedinom tvrdnjom. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

1- potpuno **točno**

2- djelomično točno

3- niti točno niti netočno

4- djelomično netočno

5- potpuno **netočno**

64. Osjećam se siguran/na kad nastupam kao roditelj.	1	2	3	4	5
65. Da su mene bolje odgajali ja bih više znao/la s djecom.	1	2	3	4	5
66. Često mi se čini da moje dijete ima bolji odnos s drugima nego sa mnom.	1	2	3	4	5
67. Po instinktu znam što je djetetu potrebno.	1	2	3	4	5
68. Mislim da nemam dovoljno znanja za pristup mom djetetu.	1	2	3	4	5
69. Najvažnije je što smo u genima naslijedili.	1	2	3	4	5
70. Češće suprugu/zi ostavljam neki problem s djetetom.	1	2	3	4	5
71. Uvjeren/a sam da dobro postupam sa svojim djetetom.	1	2	3	4	5
72. Nisam siguran/na da mogu utjecati na moje dijete.	1	2	3	4	5
73. Moje je dijete zahtjevnije od druge djece.	1	2	3	4	5
74. Što god učinim, moje dijete reagira manje-više isto.	1	2	3	4	5
75. Odgoj djeteta predstavlja za mene teret.	1	2	3	4	5
76. Često nisam siguran/na da pravilno odgajam dijete.	1	2	3	4	5
77. Kad vidim da sam pogriješio/la prema svom djetetu, to me doista pogodi.	1	2	3	4	5
78. Potrebno mi je više znanja da bih se pravilnije odnosio/la prema svom djetetu.	1	2	3	4	5
79. Razmišljam što će se kasnije pokazati kao greška u odgoju.	1	2	3	4	5
80. Moj je utjecaj odlučujući na razvoj mog djeteta.	1	2	3	4	5
81. Pored tolikih drugih utjecaja (škola, TV, vršnjaci) moj je utjecaj na dijete malen.	1	2	3	4	5
82. Uvijek mislim da sam mogao/la i drugačije postupiti.	1	2	3	4	5
83. Uvjeren sam da su svi moji postupci za dobro mog djeteta.	1	2	3	4	5

Prilog 3. Tuckeyev Post Hoc Test za testiranje razlika između tri subgrupe ispitanika na skali Samoprocjene roditeljske kompetencije

Tukeyjev HSD Post Hoc test (*p<0,05)				
<i>zavisna varijabla</i>	<i>zanimanje(A)</i>	<i>zanimanje(B)</i>	<i>razlika M (A-B)</i>	<i>p</i>
<i>zadovoljstvo roditeljstvom (ZAD)</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	0,14	0,262
		nepedagoška zanimanja	0,16	0,094
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	-0,14	0,262
		nepedagoška zanimanja	0,02	0,968
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	-0,16	0,094
		nastavnici i profesori	-0,02	0,968
<i>roditeljska učinkovitost (UČIN)</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	0,36*	<0,001*
		nepedagoška zanimanja	0,31*	<0,001*
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	-0,36*	<0,001*
		nepedagoška zanimanja	-0,05	0,788
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	-0,31*	<0,001*
		nastavnici i profesori	0,05	0,788

*p<0,001; značajno viši rezultat od prve i druge skupine

Prilog 4. Tukeyev Post Hoc Test za testiranje razlika između tri subgrupe ispitanika na skali Uvjerenja roditelja o odgojnim postupcima

Tukeyjev HSD Post Hoc test (*p<0,05)				
<i>zavisna varijabla</i>	<i>zanimanje (A)</i>	<i>zanimanje (B)</i>	<i>razlika M (A-B)</i>	<i>p</i>
<i>roditeljska uključenost</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	0,15	0,037*
		nepedagoška zanimanja	0,22	<0,001**
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	-0,15	0,037
		nepedagoška zanimanja	0,07	0,331
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	-0,22	<0,001**
		nastavnici i profesori	-0,07	0,331
<i>poslušnost i podređenost djeteta</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	0,13	0,433
		nepedagoška zanimanja	0,06	0,759
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	-0,13	0,433
		nepedagoška zanimanja	-0,06	0,739
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	-0,06	0,759
		nastavnici i profesori	0,06	0,739
<i>nepotrebnost indukcije</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	-0,14	0,269
		nepedagoška zanimanja	-0,26	0,003**
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	0,14	0,269
		nepedagoška zanimanja	-0,11	0,320
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	0,26	0,003**
		nastavnici i profesori	0,11	0,320
<i>neodgovaranje na plač djeteta</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	-0,03	0,955
		nepedagoška zanimanja	-0,16	0,159
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	0,03	0,955
		nepedagoška zanimanja	-0,13	0,300
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	0,16	0,159
		nastavnici i profesori	0,13	0,300

Tukeyjev HSD Post Hoc test (*p<0,05)				
<i>zavisna varijabla</i>	<i>zanimanje (A)</i>	<i>zanimanje (B)</i>	<i>razlika M (A-B)</i>	<i>p</i>
<i>tjelesno kažnjavanje</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	-0,24	0,082
		nepedagoška zanimanja	-0,30	0,004**
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	0,24	0,082
		nepedagoška zanimanja	-0,06	0,785
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	0,30	0,004**
		nastavnici i profesori	0,06	0,785

*p<0,05

**p<0,01

Prilog 5. Tuckey Post Hoc Test za testiranje razlika između tri subgrupe ispitanika na skali Slika o djetetu

<i>Pridjevi/opisi djece</i>	<i>Zanimanja roditelja</i>	N	M	SD
aktivna/pasivna	odgajatelji/učitelji	105	1,543	,94083
	nastavnici	103	1,563	,84795
	nepedagoška zanimanja	229	1,642	,89010
	ukupno	437	1,600	,89201
zahtjevna/ nezahjevna	odgajatelji/učitelji	105	1,952	1,07758
	nastavnici	103	2,029	,98475
	nepedagoška zanimanja	229	2,052	1,08290
	ukupno	437	2,023	1,05771
sposobna/nesposobna	odgajatelji/učitelji	105	1,467	,83282
	nastavnici	103	1,602	,88937
	nepedagoška zanimanja	229	1,611	,77349
	ukupno	437	1,574	,81673
dobra/loša	odgajatelji/učitelji	105	1,552	,75931
	nastavnici	103	1,680	,89895
	nepedagoška zanimanja	229	1,611	,76780
	ukupno	437	1,613	,79799
otporna/neotporna	odgajatelji/učitelji	105	2,733	1,07656
	nastavnici	103	2,825	1,19170
	nepedagoška zanimanja	229	2,703	1,33411
	ukupno	437	2,739	1,24173
odgovorna/ neodgovorna	odgajatelji/učitelji	105	2,743*	1,24057
	nastavnici	103	3,194	1,29144
	nepedagoška zanimanja	229	3,018	1,34414
	ukupno	437	2,993	1,31416
samostalna/ovisna	odgajatelji/učitelji	105	2,629*	1,31015
	nastavnici	103	3,214	1,52528
	nepedagoška zanimanja	229	3,275	1,77417
	ukupno	437	3,105	1,63474

<i>nastavak tablice iz Priloga 5</i>				
<i>Pridjevi/opisi djece</i>	<i>Zanimanja roditelja</i>	N	M	SD
poslušna/neposlušna	odgajatelji/učitelji	105	2,610	1,07860
	nastavnici	103	2,942	1,18673
	nepedagoška zanimanja	229	2,991	1,22113
	ukupno	437	2,8879	1,18815
topla/hladna	odgajatelji/učitelji	105	1,3429	,66258
	nastavnici	103	1,4369	,83631
	nepedagoška zanimanja	229	1,2707	,62553
	ukupno	437	1,3272	,69104
dobit/trošak	odgajatelji/učitelji	105	1,3714*	,95331
	nastavnici	103	1,9612	1,48140
	nepedagoška zanimanja	229	1,5895	1,23084
	ukupno	437	1,6247	1,25110
jednostavna/složena	odgajatelji/učitelji	105	3,7143	4,71233
	nastavnici	103	3,3301	1,92704
	nepedagoška zanimanja	229	3,4934	2,09347
	ukupno	437	3,5080	2,91123
jednakopravna odraslima/podređena odraslima	odgajatelji/učitelji	105	2,3905*	1,45771
	nastavnici	103	3,0874	1,68096
	nepedagoška zanimanja	229	2,8079	1,67744
	ukupno	437	2,7735	1,64273
bića koja se razvijaju prirodno/bića koja trebaju poticaj	odgajatelji/učitelji	105	3,5429*	2,22757
	nastavnici	103	4,3204	2,16575
	nepedagoška zanimanja	229	3,8690	2,17851
	ukupno	437	3,8970	2,19902
suradnički raspoložena/prkosna	odgajatelji/učitelji	105	2,1333*	1,19347
	nastavnici	103	2,4660	1,34175
	nepedagoška zanimanja	229	2,6201	1,44481
	ukupno	437	2,4668	1,37538
jedinствена/ međusobno slična	odgajatelji/učitelji	105	1,4571	1,16873
	nastavnici	103	1,6117	1,24643
	nepedagoška zanimanja	229	1,6201	1,14315
	ukupno	437	1,5789	1,17361

		<i>nastavak tablice iz Priloga 5</i>		
<i>Pridjevi/opisi djece</i>	<i>Zanimanja roditelja</i>	N	M	SD
samostalna u donošenju odluka/nesamostalna u donošenju odluka	odgajatelji/učitelji	105	3,1238*	1,47866
	nastavnici	103	3,3107	1,31380
	nepedagoška zanimanja	229	3,6288	1,69552
	ukupno	437	3,4325	1,57333
radoznala/ nezainteresirana	odgajatelji/učitelji	105	1,3333	,96742
	nastavnici	103	1,350	,77597
	nepedagoška zanimanja	229	1,258	,62055
	ukupno	437	1,298	,75317
sposobna izraziti mišljenje/nesposobna izraziti mišljenje	odgajatelji/učitelji	105	1,657	,95905
	nastavnici	103	1,884	,98320
	nepedagoška zanimanja	228	1,618*	,86489
	ukupno	436	1,690	,92127
zadovoljstvo/ opterećenje	odgajatelji/učitelji	105	1,333	,76795
	nastavnici	103	1,369	,82830
	nepedagoška zanimanja	229	1,314	,68621
	ukupno	437	1,332	,74021
miroljubiva/buntovna	odgajatelji/učitelji	105	2,476	1,37348
	nastavnici	103	2,796	1,42361
	nepedagoška zanimanja	229	2,777	1,54982
	ukupno	437	2,709	1,48238
odlučna/neodlučna	odgajatelji/učitelji	105	2,324	1,33370
	nastavnici	103	2,418	1,21691
	nepedagoška zanimanja	229	2,450	1,31568
	ukupno	437	2,412	1,29560
strpljiva/nestrpljiva	odgajatelji/učitelji	105	4,000	1,73205
	nastavnici	103	4,252	1,68452
	nepedagoška zanimanja	229	4,319	1,61371
	ukupno	437	4,227	1,66078
znaju što hoće/ne znaju što hoće	odgajatelji/učitelji	105	2,191*	1,32357
	nastavnici	103	2,680	1,36636
	nepedagoška zanimanja	229	2,293	1,36914
	ukupno	437	2,359	1,36687

<i>nastavak tablice iz Priloga 5</i>				
<i>Pridjevi/opisi djece</i>	<i>Zanimanja roditelja</i>	N	M	SD
trebaju vođenje/ne trebaju vođenje	odgajatelji/učitelji	105	2,114	1,17108
	nastavnici	103	2,107	1,17917
	nepedagoška zanimanja	229	2,293	1,41638
	ukupno	437	2,206	1,30759
bića od kojih možemo mnogo naučiti/bića od kojih ne možemo ništa naučiti	odgajatelji/učitelji	105	1,295*	,60326
	nastavnici	103	1,476	,83835
	nepedagoška zanimanja	229	1,533	,87109
	ukupno	437	1,462	,81080

* $p < 0,05$

Prilog 6. Tuckeyev Post Hoc Test za testiranje razlika na ukupnom rezultatu skale Slika o djetetu.

<i>Zanimanje (A)</i>	<i>Zanimanje (B)</i>	<i>Razlika M (A-B)</i>	<i>p</i>
odgajateljice i učiteljice	nastavnici i profesori	-,23497*	,016
	nepedagoška zanimanja	-,18517*	,029
nastavnici i profesori	odgajateljice i učiteljice	,23497*	,016
	nepedagoška zanimanja	,04980	,772
nepedagoška zanimanja	odgajateljice i učiteljice	,18517*	,029
	nastavnici i profesori	-,04980	,772

*p<0,05

Prilog 7. Tuckeyev Post Hoc Test za testiranje razlika između tri subgrupe ispitanika na skali Općeg doživljaja kompetentnosti za roditeljski ulogu

Tukeyjev HSD Post Hoc test (*p<0,05)				
<i>zavisna varijabla</i>	<i>zanimanje(A)</i>	<i>zanimanje(B)</i>	<i>razlika M (A-B)</i>	<i>p</i>
<i>Roditeljske sposobnosti</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	0,12	0,272
		nepedagoška zanimanja	0,10	0,310
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	-0,12	0,272
		nepedagoška zanimanja	-0,02	0,935
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	-0,10	0,310
		nastavnici i profesori	0,02	0,935
<i>Znanja o roditeljstvu</i>	odgojitelji i učitelji	nastavnici i profesori	0,22*	0,026
		nepedagoška zanimanja	0,18*	0,032
	nastavnici i profesori	odgojitelji i učitelji	-0,22	0,026
		nepedagoška zanimanja	-0,04	0,853
	nepedagoška zanimanja	odgojitelji i učitelji	-0,18	0,032
		nastavnici i profesori	0,04	0,853

*p<0,05

ŽIVOTOPIS

Anita Mandarić Vukušić rođena je 22. travnja 1983. godine u Splitu. Osnovnu i srednju školu završila je u Splitu, gdje 2001. godine na Visokoj učiteljskoj školi Sveučilišta u Splitu upisuje studij predškolskog odgoja. Nakon završenog studija predškolskog odgoja, 2004. upisuje studij pedagogije i sociologije na Filozofskome fakultetu Sveučilišta u Zadru gdje je 2009. godine i diplomirala.

Nakon završetka studija zapošljava se na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu kao asistent te upisuje poslijediplomski doktorski studij pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, smjer „Kurikulum suvremenog odgoja i škole“.

Do sada je objavila tri poglavlja u knjizi, desetak znanstvenih i stručnih radova te sudjelovala na nekoliko stručnih i znanstvenih konferencija. S ciljem znanstvenog usavršavanja 2012. sudjelovala je u izvedbi Tempus-projekta *Education for Equal Opportunities at Croatian Universities-EduQuality*, 2014. na programu obrazovanja *Integracija slijepih i slabovidnih osoba u visokoobrazovni sustav*, a od 2014. aktivno sudjeluje u provedbi Erasmus-projekta *Boys reading*.

Znanstveni radovi:

1. Mandarić Vukušić, Anita (2015). Prema emancipaciji odgajatelja za potrebe suvremene prakse. U: Ivon, Hicela; Mendeš, Branimir (ur.): *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja - izazov za promjene*. Split: Filozofski fakultet u Splitu, 141-149.
2. Mandarić Vukušić, Anita (2015). Odgoj za ljudska prava i ozračje ustanova ranog i predškolskog odgoja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6/7(2013/2014),6/7, 181-193
3. Mandarić Vukušić, Anita (2014). Sadržaji interkulturalne kompetencije u Nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63/2014 (1-2), 133-148.
4. Mandarić Vukušić, Anita (2012). Roditeljski doživljaj partnerskih odnosa s odgojiteljima - zajedno u izgradnji kulture ustanove. U: Ljubetić, Maja i Zrilić Smiljana (ur.): *Pedagogija i kultura. Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje i kurikulum*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 127-134.
5. Ljubetić, Maja i Mandarić Vukušić, Anita (2012). Razumijevanje partnerstva i osposobljenost odgojitelja za građenje partnerskih odnosa s roditeljima. U: Pehlić, Izet, Vejo,

Edina i Hasanagić, Anela (ur.): *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, 591-609.

6. Mandarić Vukušić, Anita (2012). Usklađenost ili raskorak - obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse. U: Ljubetić, Maja i Mendeš, Branimir (ur.): *Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazovi za promjene*. Split: Nomen Nostrum Mudnić d.o.o., 63-71.

7. Mandarić, Anita, Koludrović, Morana i Reić-Ercegovac, Ina (2011). The role of educational institution official websites in developing partnership with parents. U: Milat, Josip (ur.): *Digital Technologies and New forms of Learning*. Split: Faculty of Philosophy University of Split, 233-240.

Sudjelovanje na konferencijama:

1. Mandarić Vukušić, Anita (2015). Djeca i roditelji u igri - kvalitetno provođenje zajedničkog vremena. *Dijete, igra, stvaralaštvo*. Split: Filozofski fakultet u Splitu i Savez društava Naša djeca Hrvatske.

2. Ljubetić, Maja i Mandarić Vukušić, Anita (2013). Partnerstvo u funkciji unaprjeđivanja kvalitete sustava ranog i predškolskog odgoja. *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju* Sarajevo, Bosna i Hercegovina,

3. Mandarić Vukušić, Anita (2012). Roditeljski doživljaj partnerskih odnosa s odgojiteljima - zajedno u izgradnji kulture ustanove. U: Ljubetić, Maja i Zrilić Smiljana (ur.): *Pedagogija i kultura. Kultura kao polje pedagoške akcije: odgoj, obrazovanje i kurikulum*. Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 127-134.

4. Ljubetić, Maja i Mandarić Vukušić, Anita (2012). Razumijevanje partnerstva i osposobljenost odgojitelja za građenje partnerskih odnosa s roditeljima. U: Pehlić, Izet, Hasanagić, Anela (ur.). *Teorija i praksa ranog odgoja*. Zenica: Odsjek za predškolski odgoj i obrazovanje islamskog pedagoškog fakulteta Univerziteta u Zenici, 206.

5. Mandarić Vukušić, Anita (2012). Prema emancipaciji odgojitelja za potrebe suvremene prakse. *Kompetencije suvremenog učitelja i odgojitelja-izazov za promjene*. Split: Filozofski fakultet u Splitu, Odsjek za učiteljski studij i predškolski odgoj, Hrvatska.

6. Mandarić, A. (2011). Odgoj za ljudska prava u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. *Deveti susret pedagoga Hrvatske: Pedagog kreator kurikulumu i kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zadar, Hrvatska.

7. Mandarić, Anita, Koludrović, Morana i Reić Ercegovac, Ina (2010). Uloga službenih web stranica odgojno – obrazovnih ustanova u razvijanju partnerskih odnosa s roditeljima. U: Milat, Josip (ur.): *Digitalne tehnologije i novi oblici učenja*. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, 16-16.

8. Mandarić, Anita (2010). Kurikulum partnerskih odnosa obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i njegova refleksija na pedagošku kompetentnost roditelja. U: Ivon, Hicela, (ur): *Mirisi djetinjstva: Obitelj, dijete, vrtić*. Split: Dječji vrtići "Grigor Vitez" i "Cvit Mediterana", 13-17.

Stručni radovi i prikazi publikacija:

1. Mandarić Vukušić, Anita (2014). Stefan Ramaekers i Judith Suissa Contemporary Philosophies and Theories in Education, Vol.4 (2012). The Claims of Parenting Reasons, Responsibility and Society, *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja*, 63/2014 1-2; 243-245 (prikaz).

2. Mandarić Vukušić, Anita (2013). Linda C. McClain i Daniele Cere (ur) (2013). What is Parenthood? Contemporary debates about the family. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 170-173 (prikaz).

3. Mandarić, Anita (2010). Kurikulum partnerskih odnosa obitelji i ustanova ranog i predškolskog odgoja i njegova refleksija na pedagošku kompetentnost roditelja. U: Ivon, Hicela (ur.): *Mirisi djetinjstva: Obitelj, dijete, vrtić*. 16.dani predškolskog odgoja Županije splitsko-dalmatinske. Split : Split: Dječji vrtići "Grigor Vitez" i "Cvit Mediterana", 13-17.

4. Mandarić, Anita (2010). I djeca predškolske i rane školske dobi mogu učiti matematiku. *Zrno*, 21 (90/91) (116/117), 33-34.

5. Ljubetić, Maja, Mandarić, Anita i Zubac, Vera. (2010). Ustanove ranog i predškolskog odgoja – polja primarne prevencije poremećaja u ponašanju (nove paradigme). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*, 1, 47-56.