

Školovanje na daljinu tijekom pandemije koronavirusa i doživljaj roditeljstva majki osnovnoškolske djece

Punjek, Lucija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:099559>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za psihologiju

**ŠKOLOVANJE NA DALJINU TIJEKOM PANDEMIJE
KORONAVIRUSA I DOŽIVLJAJ RODITELJSTVA MAJKI
OSNOVNOŠKOLSKE DJECE**

Diplomski rad

Lucija Punjek

Mentorica: prof. dr. sc. Gordana Keresteš

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ

UVOD	1
<i>Doživljaj roditeljske samoefikasnosti</i>	1
<i>Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta tijekom pandemije koronavirusa</i>	5
<i>Roditeljski stres tijekom školovanja djeteta na daljinu u pandemiji koronavirusa</i>	7
CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	9
METODA	11
<i>Sudionici</i>	11
<i>Mjerni instrumenti</i>	12
<i>Postupak</i>	14
REZULTATI	16
RASPRAVA	25
<i>Praktične implikacije</i>	28
<i>Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja</i>	29
ZAKLJUČAK	30
LITERATURA	31
PRILOZI	35

Školovanje na daljinu tijekom pandemije koronavirusa i doživljaj roditeljstva majki osnovnoškolske djece

Online schooling during the coronavirus pandemic and self-perceived parenting in mothers of elementary school children

Lucija Punjek

Sažetak: Dana 16. ožujka 2020.godine u Republici Hrvatskoj započelo je školovanje na daljinu u svrhu sprječavanja širenja koronavirusa. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doživljaj roditeljstva majki djece osnovnoškolskog uzrasta tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa. U *online* istraživanju sudjelovalo je 265 majki koje imaju najmanje jedno dijete osnovnoškolskog uzrasta. Rezultati pokazuju da su radnim danom majke ulagale značajno više vremena nego vikendom u djetetovo školovanje na daljinu te da se za većinu majki količina uloženog vremena značajno povećala u odnosu na period prije pandemije koronavirusa. Većina majki izrazila je jednu ili više briga vezanih uz posljedice školovanja na daljinu na njihovo dijete, a najviše ih je zabrinjavala kvaliteta usvojenog znanja. Nadalje, ispostavilo se da majke djece koja su manje samostalna u obavljanju školskih obaveza provode više vremena uključene u školovanje svoje djece. Majke manje samostalne djece trpe više stresa zbog školovanja na daljinu njihove djece te doživljavaju manje socijalne podrške. O većoj roditeljskoj samoefikasnosti izvještavaju majke čija su djeca samostalnija u školskim obavezama te majke koje doživljavaju manje stresa zbog školovanja na daljinu njihove djece. Ovo istraživanje naglasilo je važnost akademske samoefikasnosti i samostalnosti djece u školskim obavezama. Prema Bandurinoj teoriji modeliranja, nužno je ulagati u roditeljsku samoefikasnost kako bi roditelji mogli slična uvjerenja prenijeti svojoj djeci.

Ključne riječi: pandemija koronavirusa, školovanje na daljinu, samostalnost djece u školovanju, roditeljska samoefikasnost, roditeljski stres

Abstract: On March 16, 2020, online schooling began in the Republic of Croatia in order to prevent the spread of coronavirus. The aim of this study was to examine the parenting experience of mothers of elementary school children during online schooling in a coronavirus pandemic. The online survey involved 265 mothers who have at least one child of elementary school age. The results show that on working days, mothers invested significantly more time than on weekends in their child's online schooling and that for most mothers the amount of time invested changed significantly compared to the period before the coronavirus pandemic. Most mothers expressed one or more concerns about the consequences of online schooling on their child, and were most concerned about the quality of the knowledge acquired. Furthermore, it turned out that mothers of children who are less independent in performing school duties spend more time involved in their children's schooling. Mothers of less independent children suffer more stress from their children's online schooling and experience less social support. Mothers whose children are more independent in school obligations and mothers who experience less stress due to their children's online schooling report greater parental self-efficacy. This research highlighted the importance of children's academic self-efficacy and independence in school obligations. According to Bandura's modeling theory, it is necessary to invest in parental self-efficacy so that parents can pass on similar beliefs to their children.

Keywords: coronavirus pandemic, online schooling, children's independence in schooling, parental self-efficacy, parental stress

UVOD

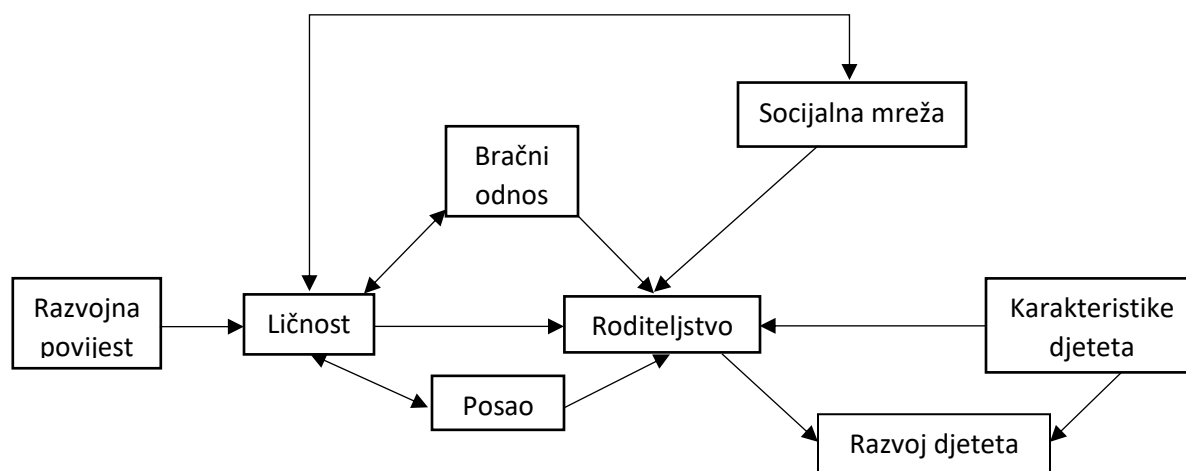
Doživljaj roditeljske samoefikasnosti

Uloga roditelja jedna je od najznačajnijih i najzahtjevnijih uloga u životu odraslog pojedinca. Od trenutka kada osoba postane roditelj pa sve do njene smrti, nizat će se novi roditeljski izazovi i nedoumice. S obzirom na iznimnu važnost i širinu područja roditeljstva, ono već desetljećima služi kao neiscrpan izvor znatiželje brojnim istraživačima diljem svijeta.

Jedan od konstrukata unutar područja roditeljstva kojem se posljednjih godina pridaje velika pažnja je roditeljska kompetentnost (Delale, 2011; Milić Babić, 2013). Faktorskom analizom utvrđeno je da se roditeljsku kompetentnost može objasniti pomoću tri različita aspekta: roditeljske samoefikasnosti, roditeljskog internalnog lokusa kontrole i roditeljskog eksternalnog lokusa kontrole (Keresteš, Brković i Kuterovac Jagodić, 2011a). Da bi definirale roditeljsku samoefikasnost, Keresteš i suradnice nadograđuju Bandurinu definiciju samoefikasnosti (Bandura, 1982, 1985; prema Keresteš i sur., 2011a) specificirajući je za područje roditeljstva pa kažu kako je roditeljska samoefikasnost vjerovanje roditelja o vlastitoj sposobnosti organizacije i obavljanja zadataka koji dolaze s roditeljskom ulogom. Coleman i Karraker (2000) roditeljsku samoefikasnost opisuju kao potencijalno centralni kognitivni element roditeljske kompetentnosti. Važnost roditeljske samoefikasnosti postaje jasnija ako pretpostavimo da pozitivna uvjerenja o vlastitim sposobnostima povećavaju vjerojatnost da se te sposobnosti zaista realiziraju. Međutim, da bi se ta uvjerenja o sposobnostima iz misaonog oblika transformirala u ponašanja, osim samih uvjerenja o sposobnosti, nužno je i uvjerenje o mogućnosti kontrole ishoda, odnosno sposobnosti da svojim postupcima mijenjamo razvojni put vlastitog djeteta. Takva uvjerenja nazivaju se roditeljskim internalnim lokusom kontrole, dok se roditeljski eksternalni lokus kontrole odnosi na uvjerenja o utjecajima vanjskih faktora (poput slučajnosti i sreće) na razvoj djeteta koji zatim onemogućavaju roditeljske utjecaje (Keresteš i sur., 2011a). Dakle, da bi se pojedinac doživljavao kompetentnim u roditeljskoj ulozi, važno je da vjeruje da posjeduje sposobnosti koje su potrebne za odgoj djeteta te da tim sposobnostima može značajno djelovati na djetetov razvoj. S obzirom na to da smo ovim istraživanjem proučavali različite

karakteristike majki i njihove djece osnovnoškolske dobi tijekom školovanja na daljinu zbog pandemije uzrokovane koronavirusom te kako je to povezano s njihovim uvjerenjima o vlastitim roditeljskim sposobnostima, naglasak smo stavili na roditeljsku samoefikasnost.

Kada raspravljamo o roditeljskoj samoefikasnosti, vrlo je važno obratiti pažnju na odrednice roditeljskog funkcioniranja, odnosno različite utjecaje koji oblikuju kognicije, emocije i ponašanje pojedinca u roditeljskoj ulozi. Time se intenzivno bavio Belsky (1984) te je postavio procesni model odrednica roditeljstva (Slika 1). Model pretpostavlja da na roditeljsko funkcioniranje djeluju tri različite skupine faktora: karakteristike roditelja (razvojna povijest, ličnost i psihičko zdravlje), karakteristike djeteta (dob, spol, temperament, zdravstveni status) i kontekstualni izvori stresa i podrške (bračni odnos, socijalna mreža, posao), s tim da ličnost roditelja, bračni odnos roditelja, socijalna mreža, karakteristike djeteta i posao imaju direktno i indirektno djelovanje, dok razvojna povijest roditelja djeluje samo indirektno.



Slika 1. Procesni model odrednica roditeljstva (Belsky, 1984).

Prema svemu navedenom, može se zaključiti da je roditeljstvo višestruko determinirano te da različite odrednice različito djeluju na roditeljsko funkcioniranje (Belsky, 1984).

U kategoriji roditeljskih karakteristika kao odrednica roditeljskog funkcioniranja možemo naći veliki broj istraživanja. Tako se, na primjer, proučavao odnos dobi majki i nekih roditeljskih ponašanja te se ustanovilo da je veća dob majki statistički značajno povezana s većim zadovoljstvom roditeljskom ulogom, većom količinom vremena provedenim u toj ulozi te pokazivanjem optimalnih ponašanja prilikom opažanja (Ragozin, Basham, Crnic, Greenberg, Robinson, 1982). Pretpostavlja se da je to zato što se u podlozi majčine kronološke dobi nalaze neki psihološki faktori, poput emocionalne zrelosti, koji utječu na roditeljsko funkcioniranje (Epstein, 1980; prema Ragozin i sur., 1982). Nadalje, ispitivano je i roditeljstvo majki u odnosu na razinu obrazovanja. Ispostavilo se da majke nižih razina obrazovanja manje nadziru svoju djecu te koriste više negativnih aspekata roditeljstva poput odbacivanja djeteta i negativnog discipliniranja (Kuterovac Jagodić, Keresteš, Brković, 2006). Coleman i Karraker (2000) utvrdili su da je roditeljska samoeфикаsnost značajno pozitivno povezana s razinom majčinog obrazovanja. U istraživanju Sočo i Keresteš (2011) ispitivani su različiti utjecaji na roditeljstvo zaposlenih majki. Pokazalo se da majke s manjim brojem djece pokazuju više pozitivnog roditeljstva, poput prihvaćanja djeteta, poštivanja djetetove autonomije i pozitivne discipline. Uz to, Riggio i Desrochers (2006) utvrdili su da mlade odrasle osobe koje su odgajale zaposlene majke imaju pozitivnija uvjerenja o svojoj općenitoj kompetenciji i mogućnosti da budu uspješni roditelji za razliku od mladih odraslih osoba čije su majke tijekom njihovog djetinjstva bile nezaposlene.

Druga su, pak, istraživanja proučavala odnos roditeljskog funkcioniranja s karakteristikama djeteta. Spol djeteta pokazao se značajno povezanim s roditeljskim funkcioniranjem. Roditelji djevojčica u prosjeku imaju više razine internalnog roditeljskog lokusa kontrole, što znači da u većoj mjeri vjeruju da svojim ponašanjima mogu utjecati na djetetov razvoj (Keresteš, Brković i Kuterovac Jagodić, 2011b), a k tome su izjavili da manje sukoba imaju sa svojim kćerima u adolescenciji u odnosu na sinove (Keresteš i sur., 2011a). Proučavala se i povezanost akademske samoeфикаsnosti adolescenata s roditeljskom kompetentnošću, zadovoljstvom roditeljstvom i kvalitetom interakcije roditelja s adolescentom te se pokazalo da postoji statistički značajna povezanost između navedenih

varijabli, odnosno da adolescenti koji vjeruju da su sposobni obavljati svoje školske obaveze često imaju roditelje koji su kompetentniji i zadovoljniji u svojoj roditeljskoj ulozi te s kojima imaju kvalitetniju interakciju u odnosu na adolescente s nižom akademskom samoefikasnošću (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Ballenski i Cook (1982) pratile su promjene u roditeljskoj samoefikasnosti s djetetovom dobi te su utvrdile da se roditelji adolescenata osjećaju manje samoefikasno u odnosu na roditelje mlađe djece.

Treća skupina istraživanja odnosi se na kontekstualne izvore stresa i podrške. Kada se pratila uključenost roditelja u školovanje njihove djece, istraživanja su pokazala da se oni roditelji koji su se procijenili samoefikasnijima u svojoj ulozi češće uključuju u školske obaveze djece te im pomažu u tim obavezama (Grolnick, Benjet, Kurowski i Apostoleris, 1997). Hoover-Dempsey i Sandler (1997) kažu kako je jedan od razloga tome taj što roditelji koji se uključuju u školovanje djeteta vjeruju da svojim sudjelovanjem mogu pozitivno utjecati na djetetov školski uspjeh. Važno je spomenuti i istraživanje Šepčević Sudar (2014) koje je potvrdilo hipotezu da se majke osjećaju manje samofikasnima u roditeljskoj ulozi što su više pod stresom. Osim snižene samoefikasnosti, stres roditelja može rezultirati i kontrolirajućim roditeljskim ponašanjima, strožim disciplinskim mjerama, ponašajnim problemima kod djece, problemima s privrženosti djeteta i djetetovim osjećajem snižene kompetentnosti (Crnic i Greenberg, 1990; Deater-Deckard, 1998). Belsky (1984) navodi kako podrška obitelji, prijatelja i supružnika bez sumnje pozitivno utječe na roditeljsko funkcioniranje. Raboteg-Šarić, Pećnik i Josipović (2003) socijalnu podršku definiraju kao ponašanje socijalne okoline koje generalno pridonosi emocionalnoj dobrobiti osobe koja prima podršku te zahvaljujući kojem osoba lakše podnosi stres i bolje se nosi sa svojim socijalnim ulogama. Važno je razlikovati stvarnu i percipiranu socijalnu podršku; percipirana socijalna podrška ne odnosi se samo na primljenu podršku nego i vjerovanje o tome da će okolina biti spremna pružiti podršku ako ju osoba zatreba (Mijatović, 2015). Istraživanja su pokazala da socijalna podrška pozitivno utječe na roditeljsku dobrobit, obiteljsko funkcioniranje i interakcije među članovima obitelji (Duis, Summers i Summers, 1997).

Niz istraživanja dokazuje značajnost roditeljske samoefikasnosti za dijete. Na temelju Bandurine teorije učenja putem opažanja, Ardelt i Eccles (2001) osmislili su model kojim

objašnjavaju direktni utjecaj roditeljske samoefikasnosti na djetetov razvoj putem modeliranja stavova i vjerovanja. Model pretpostavlja da roditelji koji imaju više razine samoefikasnosti pokazuju više pozitivnih stavova i uvjerenja, što djeca mehanizmom modeliranja ugrađuju u vlastite mentalne sheme i ponašanja. U konačnici, taj proces rezultira uspješnijim razvojem djeteta. Pregledom velikog broja empirijskih radova, Jones i Prinz (2005) potvrdili su temeljne pretpostavke ovog modela. Zbog svega navedenog, roditeljska samoefikasnost svrstava se u neke od najvažnijih, ali nedovoljno istraženih tema psihologije roditeljstva.

Ovo istraživanje je provedeno u punom jeku pandemije koronavirusa koji uzrokuje bolest COVID – 19, a koja je početkom ove godine snažno pogodila svijet. Iako preliminarni rezultati istraživačkog projekta “Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone” pokazuju kako su se roditelji u vrijeme pandemije koronavirusa generalno osjećali kompetentnima u svojoj roditeljskoj ulozi (Jokić Begić i sur., 2020), ovim istraživanjem pokušali smo proučiti neke odrednice roditeljske samoefikasnosti, odnosno ispitati čimbenike povezane s razlikama u roditeljskom doživljaju vlastite kompetentnosti u roditeljskoj ulozi. Teorijski okvir istraživanja bio je model Belskog (1984), pri čemu smo za svaku od tri skupine determinanti roditeljstva uzeli nekoliko reprezentativnih varijabli, dok je roditeljska samoefikasnost bila indikator roditeljskog funkcioniranja. Na taj način dobili smo priliku ispitati kako se model Belskog (1984) ponaša u iznimnim situacijama poput pandemije, s očekivanjem da će zadržati svoju valjanost i pomoći nam da objasnimo varijabilitet roditeljske samoefikasnosti u uvjetima školovanja djece na daljinu zbog pandemije koronavirusa.

Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta tijekom pandemije koronavirusa

Do ove godine, život većine djece u Republici Hrvatskoj u dobi od sedam do 18 godina dijelio se na nekoliko ključnih stavki: život u školi, život u društvu vršnjaka i život u obitelji. Pri tome, život u školi i život u obitelji najčešće imaju vrlo malo dodirnih točaka. Pahić, Miljević-Riđički i Vizek Vidović (2010) svojim istraživanjem su utvrdile da je odnos škole i roditelja u Hrvatskoj još uvijek pretežito tradicionalan, što znači da je suradnja vrlo

slaba ili nepostojeća. Međusobna komunikacija je rijetka, najčešće fokusirana na konkretan problem i inicirana od strane škole. Prema Vrkić Dimić, Zuckerman i Blaži Pestić (2017), iako 87.65% roditelja djece osnovnoškolskog uzrasta sudjeluje u roditeljskim sastancima, samo 29% roditelja održava komunikaciju s drugim nastavnicima osim razrednika. U izvršavanju domaćih zadaća pomaže 74.07% roditelja, s tim da 34.56% roditelja tome posveti manje od pola sata dnevno, 28.39% između pola sata i sat vremena, 7.40% od jedan do dva sata, a samo 3.70% roditelja u izvršavanju domaćih zadaća pomaže više od dva sata dnevno. U istom istraživanju bavili su se izvorima roditeljske zabrinutosti i nezadovoljstva u školovanju njihove djece. Organizacijom škole nezadovoljno je 18.88% roditelja, radom razrednika u održavanju suradnje s roditeljima 2.60%, otvorenom komunikacijom s nastavnicima 28%, a opsegom domaće zadaće 27.5%. Sušan Gregorović (2017) u svojem istraživanju dobiva rezultate da su roditelji mlađe djece statistički značajno više uključeni u školske obaveze nego roditelji starije djece, što je sukladno nalazima Becker i Epstein (1982). Također, istraživanja pokazuju da je u školovanje djeteta uključeno više roditelja dječaka nego djevojčica vjerojatno zato što dječaci imaju više sa školom povezanih ponašajnih problema (Muller, 1998).

Uz tradicionalni odnos, važno je spomenuti partnerski odnos škole i roditelja koji naglašava važnost sudjelovanja i škole i roditelja u donošenju odluka o odgojno-obrazovnim ciljevima, potiče međusobnu toleranciju i poštovanje te čestu komunikaciju (Pahić i sur., 2010). Takav oblik suradnje suvremena školska pedagogija smatra najboljom opcijom (Vrkić Dimić i sur., 2017). Treća varijanta, o kojoj govori Bjelan (2011), potpuna je suprotnost tradicionalnom obliku školovanja i uključuje maksimalnu investiranost roditelja, staratelja ili osobnog učitelja. Ona opisuje obrazovanje ili školovanje kod kuće koje roditelji, staratelji ili osobni učitelji gotovo u potpunosti samostalno osmišljavaju i provode izvan školske ustanove. Školovanje kod kuće je širom svijeta već odavno priznato i zakonski regulirano (npr. Australija, SAD, Kanada, Njemačka, Francuska). U Hrvatskoj je školovanje izvan školske ustanove još uvijek ograničeno na učenike koji zbog zdravstvenih razloga nisu u mogućnosti dolaziti na redovnu nastavu. Definirane su tri moguće varijante takvog školovanja, a to su nastava u kući (nastavnici dolaze djetetu kući), nastava u zdravstvenoj

ustanovi (u slučaju dužeg stacionarnog liječenja djeteta ili dužih boravaka u dnevnoj bolnici) i nastava na daljinu (telekonferencijama, videokonferencijama ili elektroničkom poštom). Niti jedna od navedenih varijanti ne dozvoljava samostalno kreiranje nastavnog plana i načina njegova provođenja nego je nužno slijediti kurikulum propisan na razini države (Andrin, 2018).

Pandemija koronavirusa značajno je promijenila kontekst obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Od 16. ožujka do 3. svibnja 2020. godine obustavljena je nastava u školskim ustanovama za sve učenike te ju je zamijenila nastava na daljinu. Od 4. svibnja do kraja školske godine s nastavom na daljinu nastavili su učenici viših razreda osnovne škole i srednjoškolci, dok su se učenici nižih razreda osnovne škole vratili u škole, iako su oni čiji članovi obitelji pripadaju rizičnim skupinama također nastavili s nastavom na daljinu. Tijekom održavanja nastave na daljinu vrijedila je preporuka da se djeca ne preopterećuju domaćim zadaćama s obzirom na to da se praćenje nastave na daljinu pokazalo prilično zahtjevnim (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2020). Jokić Begić i suradnice (2020) navode da je 63.8% roditelja izjavilo kako su tijekom pandemijskih mjera više vremena posvećivali svojoj djeci u odnosu na vrijeme prije pandemije, međutim, ne znamo kako se to reflektiralo na vrijeme posvećeno školskim obavezama djeteta. U ovom istraživanju ćemo, između ostalog, pokušati dobiti neke odgovore na to pitanje.

Roditeljski stres tijekom školovanja djeteta na daljinu u pandemiji koronavirusa

Tijekom života, ljudi se mogu naći u situacijama koje su zahtjevne te umanjuju ili nadilaze kapacitete koje u tom trenutku imaju na raspolaganju. Tada se javlja doživljaj stresa (Lazarus i Folkman, 2004). Nekoliko je modela koji objašnjavaju stres, a svaki od tih modela nudi različite načine mjerenja stresa (Lacković-Grgin, 2004). Prvi model opisuje stres kao podražaj iz okoline koji ugrožava pojedinca i kao mjeru stresa predlaže brojanje takvih podražaja, odnosno stresnih događaja. Sljedeći model bazira se na reakcijama pojedinca na stresne događaje, to jest prepoznavanju psihosomatskih posljedica stresa. Treći i posljednji model usmjeren je na interakciju osobe i njezine okoline. Upravo taj interakcijski model

temelj je pretpostavki Lazarusa i Folkmanove (2004) koji uvode kognitivnu procjenu kao ključnu varijablu u definiranju stresa. Kognitivna procjena naglašava da samo postojanje stresnog događaja ili psihosomatske reakcije ne možemo proglasiti stresom nego je nužno ispitati kako pojedinac doživi neki događaj u svom životu i koliko ga stresnim procjenjuje. Tim pretpostavkama vodili smo se i u ovom istraživanju.

Kao što je već spomenuto, stres je jedna od važnih determinanti roditeljskog funkcioniranja (Belsky, 1984). Najvažniji kontekstualni izvori stresa i podrške u roditeljskoj ulozi su bračni odnos, radno mjesto i socijalna mreža. U ovom istraživanju mjerili smo jedan vrlo specifičan izvor roditeljskog stresa – školovanje djeteta na daljinu u pandemiji koronavirusa. Sličnim, ali ne toliko specifičnim, pitanjem bavilo se i istraživanje “Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone”, u kojem se pokazalo da su roditelji tijekom pandemije koronavirusa u prosjeku doživljavali nisku do umjerenu razinu stresa zbog roditeljske uloge. Iako taj podatak na prvi pogled izgleda ohrabrujuće, važno je obratiti pažnju na roditeljski stres jer je čak 35-40% roditelja pokazalo povišene razine stresa, anksioznosti i depresivnosti, a 15-20% roditelja imalo je izrazito visoke razine stresa, anksioznosti i depresivnosti (Jokić Begić i sur., 2020). Prethodna istraživanja pokazuju da više razine stresa doživljavaju roditelji starije djece (Silverberg i Steinberg, 1990) te majke dječaka (Delale, 2011). S obzirom na pozitivnu povezanost roditeljske kompetentnosti i akademske samoefikasnosti djece (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010) te negativnu povezanost roditeljskog stresa i roditeljske samoefikasnosti (Šepčević Sudar, 2014), možemo pretpostaviti da roditeljski stres negativno utječe na akademsku samoefikasnost njihove djece, pri čemu bi roditeljska samoefikasnost mogla imati posredujuću ulogu. U ovom istraživanju provjerit ćemo kako su spol, dob i samostalnost djeteta u učenju (koja proizlazi iz akademske samoefikasnosti) povezane s roditeljskim stresom tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa.

CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati neke doživljaje roditeljstva majki djece osnovnoškolskog uzrasta tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa. Preciznije rečeno, zanimala nas je njihova uključenost u obrazovanje djeteta, brige koje imaju zbog takvog oblika školovanja, roditeljski stres koji su osjetile zbog školovanja na daljinu, socijalna podrška koju su primile za djetetovo školovanje na daljinu i kako je sve to povezano s njihovim doživljajem roditeljske samoefikasnosti.

Kako bismo dobili te informacije, osmišljena su četiri istraživačka problema:

1. Ispitati razinu vremenske uključenosti majki u djetetovo školovanje na daljinu u pandemiji koronavirusa.
2. Utvrditi kategorije briga koje majke imaju zbog djetetovog školovanja na daljinu i njihovu zastupljenost.
3. Ispitati razlike u:
 - a. vremenskoj uključenosti majki u djetetovo školovanje na daljinu
 - b. percipiranom roditeljskom stresu majki uzrokovanom školovanjem djeteta na daljinu
 - c. percipiranoj socijalnoj podršci usmjerenoj na djetetovo školovanje na daljinu

s obzirom na razred koji dijete pohađa (odnosno djetetovu dob), spol djeteta i stupanj samostalnosti djeteta u učenju.

4. Ispitati doprinos karakteristika majki (dob, završena razina obrazovanja, radni status, broj djece), karakteristika djeteta (spol, samostalnost djeteta u učenju i razred koji dijete pohađa) i kontekstualnih izvora stresa i podrške izazvanih školovanjem djeteta na daljinu (vremenske uključenosti majki u djetetovo školovanje na daljinu, percipiranog roditeljskog stresa uzrokovanog školovanjem djeteta na daljinu i percipirane socijalne podrške usmjerene na djetetovo školovanje na daljinu) u objašnjenju roditeljske samoefikasnosti majki djece osnovnoškolskog uzrasta tijekom pandemije koronavirusa.

Prema modelu odrednica roditeljstva (Belsky, 1984) i rezultatima prethodnih istraživanja, postavljamo sljedeće hipoteze:

1. Očekujemo da će majke izvijestiti o više vremena posvećenog djetetovim školskim obavezama radnim danom nego vikendom. Također, očekujemo da će broj majki koje izvještavaju o povećanju vremenske uključenosti u djetetovo školovanje na daljinu u odnosu na period prije početka pandemije biti veći od broja majki koje izvještavaju o smanjenju vremenske uključenosti u djetetovo školovanje na daljinu u odnosu na period prije početka pandemije.

2. Većina majki imat će barem jednu zabrinutost u vezi djetetovog školovanja na daljinu, a te će se zabrinutosti uglavnom odnositi na lošije ishode takvog oblika školovanja u odnosu na klasičnu nastavu, povećane zahtjeve koje takav oblik školovanja stavlja pred dijete i roditelje te tehničke uvjete koje pretpostavlja.

3. Očekujemo da će postojati statistički značajne razlike s obzirom na razred koji dijete pohađa, spol djeteta i stupanj samostalnosti djeteta u učenju u:

a. vremenskoj uključenosti majki u djetetovo školovanje na daljinu tako da majke čija su djeca u nižim razredima osnovne škole, majke dječaka i majke djece koja su manje samostalna u školskim obavezama ulažu statistički značajno više vremena u školovanje djeteta na daljinu u odnosu na majke djece u višim razredima osnovne škole, majke djevojčica i majke djece koja su samostalnija u školskim obavezama.

b. percipiranom roditeljskom stresu uzrokovanom školovanjem djeteta na daljinu tako da majke čija su djeca u višim razredima osnovne škole, majke dječaka i majke djece koja su manje samostalna u školskim obavezama doživljavaju statistički značajno više stresa zbog školovanja djeteta na daljinu u odnosu na majke djece u nižim razredima osnovne škole, majke djevojčica i majke djece koja su samostalnija u školskim obavezama.

c. percipiranoj socijalnoj podršci usmjerenoj na školovanje djeteta na daljinu tako da majke čija su djeca u višim razredima osnovne škole, majke djevojčica i majke djece koja su samostalnija u školskim obavezama primaju statistički značajno manje

percipirane socijalne podrške u odnosu na majke djece u nižim razredima osnovne škole, majke dječaka i majke djece koja su manje samostalna u školskim obavezama.

4. Očekujemo da će viša roditeljska samoefikasnost biti povezana sa: starijom životnom dobi majke, višom razinom obrazovanja majke, majčinim radnim statusom zaposlenosti, manjim brojem djece, ženskim spolom ciljnog djeteta, samostalnošću ciljnog djeteta u obavljanju školskih obaveza, nižim razredom koji pohađa ciljno dijete (uz kontrolu dobi majke), većom količinom vremena koje majka ulaže u školovanje ciljnog djeteta na daljinu, nižom razinom percipiranog roditeljskog stresa uzrokovanog školovanjem djeteta na daljinu i višom razinom percipirane socijalne podrške usmjerene na školovanje djeteta na daljinu.

METODA

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 265 majki. Sudionice su bile dobi u rasponu od 25 do 60 godina ($M = 39.44$, $SD = 5.19$). Završenu srednju školu ili niže obrazovanje ima 42% sudionica, 15.9% sudionica je završilo višu školu ili preddiplomski studij, 36% sudionica završilo je diplomski studij odnosno fakultet, a 6.1% ima poslijediplomsko obrazovanje. Što se tiče radnog statusa, 82.9% sudionica je zaposleno, 14.4% je nezaposleno, a 2.7% izjasnilo se kao uzdržavana osoba, umirovljena osoba ili osoba na porodičnom dopustu. U braku je 84.5% sudionica, 9.1% je u izvanbračnoj zajednici, a 6.4% sudionica su udovice ili razvedene. Za 49% sudionica ciljno dijete (dijete u odnosu na koje su izvještavale o svom roditeljstvu) bilo je ženskog, a za 51% muškog spola. Prvi razred osnovne škole u trenutku istraživanja pohađalo je 24.9% ciljne djece, 16.5% je pohađalo drugi razred, u trećem razredu je bilo 18% djece, 15.3% u četvrtom razredu, 9.2% u petom razredu, 8.8% u šestom razredu, 4.2% u sedmom i 3.1% u osmom razredu. Majki s jednim djetetom bilo je 19.6%, s dvoje djece 53.2%, troje djece 21.1%, a 6.1% imalo je četvero ili više djece. Majke s više djece odgovarale su na pitanja za samo jedno dijete i to najmlađe dijete osnovnoškolskog uzrasta, što će biti detaljnije objašnjeno u nastavku.

Mjerni instrumenti

Za provođenje ovog istraživanja korišteni su opći upitnik sociodemografskih podataka, prilagođena *Skala percipiranog roditeljskog stresa*, *Skala percipirane socijalne podrške roditeljima tijekom školovanja djeteta na daljinu u pandemiji koronavirusa*, *Upitnik uključenosti roditelja u djetetove obaveze tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa*, subskala roditeljske samoefikasnosti iz *Skale roditeljske kompetentnosti* te pitanje otvorenog tipa: „Što vas najviše brine u vezi školovanja na daljinu Vašeg djeteta?“.

Općim upitnikom sociodemografskih podataka ispitali smo sociodemografske karakteristike majki (spol, dob, postignut stupanj obrazovanje, bračni i radni status, broj djece, broj djece koja polaze osnovnu ili srednju školu i dob te djece) i njihove najmlađe djece osnovnoškolskog uzrasta koja su bila ciljna djeca u ovom istraživanju (spol, dob, razred, opći školski uspjeh na kraju prethodne školske godine i razina samostalnosti u obavljanju školskih obaveza u rasponu od 1 = *u potpunosti samostalno, rijetko ga treba nadzirati u izvršavanju školskih obaveza* do 4 = *u potpunosti nesamostalno, stalno ga treba nadzirati u izvršavanju školskih obaveza*). Ciljno dijete bilo je najmlađe dijete osnovnoškolske dobi zbog pretpostavke da je roditeljska uključenost u djetetovo školovanje, ako su sve druge relevantne varijable izjednačene, veća za mlađu nego za stariju djecu. Opći školski uspjeh ciljne djece na kraju prethodne školske godine kretao se između 3.00 i 5.00 s aritmetičkom sredinom 4.75 i standardnom devijacijom 0.41. S obzirom na to da majke djece u prvom razredu na to pitanje nisu mogle odgovoriti, prikupljeno je 198 odgovora, od čega je 60.1% djece koja su prošla s 5.00, a dodatnih 21.2% djece s odličnim uspjehom.

Skala percipiranog stresa (Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983) za potrebe ovog istraživanja skraćena je po uzoru na verziju iz istraživanja psihološke dobrobiti roditelja adolescenata (Keresteš, Brković i Kuterovac Jagodić, 2012), a zatim je prilagođena kako bi mjerila stres izazvan djetetovim školovanjem na daljinu. Od originalnih deset pitanja, Keresteš i suradnice (2012) zadržale su šest, a naša verzija skraćena je za još jedno pitanje pa ih je preostalo pet. Pitanja smo prilagodili tako da je, na primjer, rečenica „Koliko ste često, u posljednjih mjesec dana bili uznemireni zbog nečega što vam se neočekivano dogodilo?“ preoblikovana u rečenicu „Koliko ste često, od kad je počela nastava na daljinu

bili uznemireni zbog djetetovih školskih obaveza?” Sudionici su na pitanja odgovarali pomoću skale čiji je raspon bio od 0 = *nikad* do 4 = *vrlo često*, pri čemu je veći broj označavao učestaliju pojavu neugodnih emocija vezanih uz školovanje djeteta na daljinu, odnosno više razine stresa. Ukupni rezultat formira se kao aritmetička sredina rezultata na svih pet čestica. Cronbachov alfa koeficijent naše prilagođene skale iznosi .91.

Skala percipirane socijalne podrške roditeljima tijekom školovanja djeteta na daljinu u pandemiji koronavirusa osmišljena je specifično za naše istraživanje po uzoru na Multidimenzionalnu skalu percipirane socijalne podrške (Zimet, Dahlem, Zimet i Farley, 1988). Sastoji se od pet čestica, a cilj je bio ispitati kako roditelji doživljavaju podršku usmjerenu na djetetovo školovanje na daljinu koju im pružaju osobe iz njihove okoline. Čestice su bile formulirane kao tvrdnje, npr. „Ja sam jedini član obitelji koji nadzire djetetovo školovanje na daljinu.” (čestica koja se boduje inverzno), a roditelji su trebali izraziti koliko se s tvrdnjom slažu. Odgovori se daju na skali od 1 = *uopće se ne slažem* do 5 = *potpuno se slažem*. U drugoj, trećoj, četvrtoj i petoj tvrdnji viši rezultat značio je veću percipiranu socijalnu podršku, dok je prvu tvrdnju (prikazanu kao primjer čestice) bilo nužno rekodirati u obradi podataka, s obzirom na to da je viši broj označavao manju percipiranu socijalnu podršku. Faktorska analiza skale (metodom glavnih komponenta) rezultirala je ekstrakcijom dva faktora s karakterističnim korijenom većim od 1. Nakon Varimax rotacije, prvi faktor objasnio je 36.23% ukupne varijance rezultata i njime su visoko (iznad .90) bile zasićene čestice koje se odnose na podršku unutar obitelji. Drugi faktor objasnio je 32.56% varijance i njime su visoko (iznad .70) bile zasićene čestice koje se odnose na podršku škole. Čestica koja se odnosi na podršku bliske osobe izvan obitelji i škole bila je zasićena s oba faktora, ali više s drugim (.68) nego s prvim (.32). Ovi rezultati pokazuju da strukturu skale čine faktori obiteljske i izvanobiteljske podrške. Kako bismo provjerili opravdanost formiranja ukupnog rezultata na skali, proveli smo i faktorsku analizu s jednim zadanim faktorom. Izlučeni faktor objasnio je 45.83% ukupne varijance rezultata. Čestice obiteljske podrške bile su visoko (iznad .80) zasićene izlučenim faktorom, a čestice izvanobiteljske podrške niže (.38 za česticu podrške bliske osobe izvan obitelji i škole, .27 za česticu podrške djetetovih prijatelja iz razreda i .23 za česticu podrške nastavnika). Iako

zasićenja dvije čestice koje se odnose na podršku koja dolazi iz školskog konteksta nisu dosegla konvencionalnu granicu od .30, u daljnjim obradama korišten je ukupan rezultat na skali socijalne podrške, koji je formiran računanjem aritmetičke sredine rezultata na svih pet čestica. Opravdanost formiranja ukupnog rezultata potvrdio je Cronbachov alfa koeficijent unutarnje konzistencije skale koji je bio .70, što je zadovoljavajuće s obzirom na mali broj čestica.

Upitnik uključenosti roditelja u djetetove obaveze tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa također je kreiran specifično za naše potrebe. Sastoji se od tri čestice. Prve dvije čestice nam otkrivaju koliko su vremena dnevno, u prosjeku, roditelji ulagali u pomaganje djetetu sa školskim obavezama tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa, pri čemu se prva čestica odnosila na radne dane, a druga na subote i nedjelje. U obje čestice bilo je ponuđeno šest odgovora u rasponu od *Uopće se ne bavim tim aktivnostima* do *Više od 3 sata*. Svrha treće čestice bila je saznati je li se i koliko količina vremena koju roditelji posvećuju djetetovim školskim obavezama promijenila od početka nastave na daljinu. Mogući odgovori kretali su se u rasponu od „Znatno se smanjila.” do „Znatno se povećala.” Rezultati triju opisanih čestica koristili su se različito ovisno o istraživačkom problemu. U prvom istraživačkom problemu svaka čestica razmotrena je pojedinačno, dok je u trećem i četvrtom problemu korištena aritmetička sredina rezultata prvih dviju čestica koje se odnose na vremensku uključenost majki u školske aktivnosti djeteta (korelacija između te dvije čestice bila je $r(261) = .53; p < .01$), a treća čestica koja se odnosi na promjenu uključenosti majki u školske aktivnosti djeteta nije korištena.

Skala roditeljske kompetentnosti korištena je u svom originalnom obliku iz istraživanja Keresteš i suradnica (2011a), koje su je osmislile po uzoru na *Parenting Sense of Competence Scale* (Johnston i Mash, 1989) i *Parental Locus of Control Scale* (Campis, Lyman i Prentice-Dunn, 1986). Iako se skala sastoji od tri subskale (subskala roditeljskog internog lokusa kontrole, subskala roditeljskog eksternog lokusa kontrole i subskala roditeljske samoefikasnosti), ovdje je korištena samo subskala roditeljske samoefikasnosti. Ta subskala sadrži pet tvrdnji koje ispituju roditeljska uvjerenja u vlastite sposobnosti kao roditelja, poput na primjer: „Uvjeren/a sam da imam sve sposobnosti i kvalitete potrebne da

budem dobar/ra otac/majka.” Skala za odgovaranje bila je u rasponu od 1 = *uopće se ne slažem* do 4 = *potpuno se slažem*, pri čemu veći broj označava više razine samoeфикаsnosti. U statističkoj obradi korišten je kompozitni rezultat koji je dobiven računanjem aritmetičke sredine svih čestica. Cronbachov alfa koeficijent iznosio je .77.

Postupak

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 22. do 26. travnja 2020. Pomoću web platforme Google obrasci izrađeni su online upitnik koji je zatim, zajedno s pozivom za sudjelovanje, distribuiran u nekoliko Facebook grupa koje služe za komunikaciju roditelja. Sudjelovati su mogli svi roditelji djece osnovnoškolskog uzrasta u Republici Hrvatskoj. U uvodu upitnika predstavljena je svrha istraživanja te su sudionici obaviješteni o anonimnosti i dobrovoljnosti sudjelovanja u istraživanju, kao i mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u bilo kojem trenutku. Pristanak sudionika na sudjelovanje dobiven je njihovim pritiskom na tipku „Next” ili „Dalje”. Ispunjavanje upitnika trajalo je manje od deset minuta. Zadatak sudionika bio je odgovoriti na pitanja u općem upitniku sociodemografskih podataka, prilagođenoj *Skali percipiranog roditeljskog stresa*, prilagođenoj *Skali percipirane socijalne podrške*, *Upitniku uključenosti roditelja u djetetove obaveze tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa* i *Subskali roditeljske samoeфикаsnosti iz Skale roditeljske kompetentnosti* te pitanje otvorenog tipa o brigama u vezi školovanja djeteta na daljinu. Pri ispunjavanju upitnika, bilo nam je važno da se sudionik fokusira na jedno dijete i opisuje svoje doživljaje vezano uz školovanje upravo tog djeteta. Kako bismo to postigli, sudionici su dobili uputu da se, ako imaju više djece osnovnoškolskog uzrasta, usredotoče na najmlađe dijete osnovnoškolskog uzrasta. Kako bismo provjerili jesu li sudionici uputu poštovali, uspoređeni su podaci dobiveni dvjema česticama: one u kojoj su navodili dob svakog djeteta osnovnoškolskog ili srednjoškolskog uzrasta i one u kojoj su navodili dob onog djeteta na koje su se usredotočili prilikom ispunjavanja upitnika. Nakon provjere, iz daljnje analize su izbačeni oni koji nisu pokazali poklapanje među dvjema navedenim česticama. Upitniku je pristupilo 280 sudionika, od čega 15 nije uključeno u daljnje analize jer nisu udovoljavali kriterijima uključivanja ili nisu odgovorili na velik broj (više od 25%) pitanja.

REZULTATI

Na početku obrade podataka provedena je deskriptivna analiza rezultata. U Tablici 1 navedene su aritmetičke sredine, standardne devijacije, minimalni i maksimalni opaženi rezultati na skalama te indeksi asimetričnosti i spljoštenosti. Prema Ryu (2011), za distribucije koje imaju indekse asimetričnosti i spljoštenosti između -2 i +2 može se reći da su normalno distribuirane. Vođeni tim kriterijem, možemo reći da su sve korištene varijable u ovom istraživanju normalno distribuirane.

Tablica 1

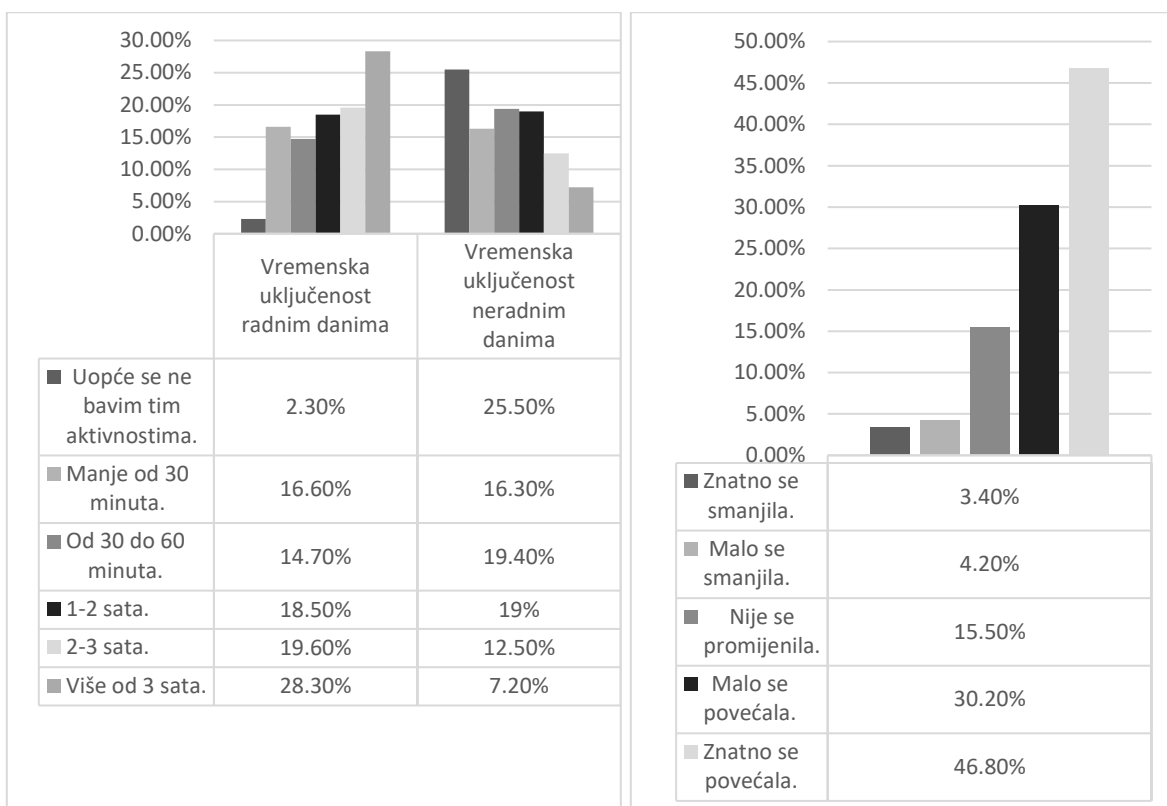
Deskriptivni podaci mjerenih varijabli ($N = 265$)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>A</i>	<i>S</i>
Percipirani roditeljski stres uzrokovan školovanjem djeteta na daljinu	1.79	1.19	0	4	0.34	-1
Percipirana socijalna podrška usmjerena na školovanje djeteta na daljinu	3.18	0.99	1	5	-0.06	-0.7
Opća roditeljska samoeфикаsnost	3.41	0.51	1.2	4	-1.02	1.46

A = Indeks asimetričnosti, *S* = Indeks spljoštenosti

Prema Tablici 1 saznajemo da su sudionice pod slabim do umjerenim stresom zbog školovanja na daljinu njihove djece, da percipiraju umjerenu količinu socijalne podrške koju primaju za djetetovo školovanje na daljinu te da se uglavnom osjećaju sposobnima organizirati i obavljati zadatke koji dolaze s majčinskom ulogom. Važno je dodati da je, prema percepciji majki, 14.7% ciljne djece potpuno samostalno, 55.5% većinom samostalno, 23.8% većinom nesamostalno, a 6% je potpuno nesamostalno pri obavljanju školskih obaveza.

Odgovore na prvi istraživački problem dobili smo hi-kvadrat testom. Na *Slici 2* možemo vidjeti rezultate koji nam govore o uključenosti majki u školske obaveze djeteta tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa radnim danom i vikendom.



Slika 2. Procjene majki o vremenskoj uključenosti u obavljanje školskih obaveza njihove djece osnovnoškolskog uzrasta radnim i neradnim danima tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa ($N = 265$)

Slika 3. Procjene majki o promjeni vremenske uključenosti u obavljanje školskih obaveza njihove djece osnovnoškolskog uzrasta tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa ($N = 265$)

Uočljivo je da je radnim danom više od četvrtine majki provodilo više od tri sata sudjelujući u izvršavanju djetetovih školskih obaveza te da ih je nešto više od trećine na to odvajalo od jedan do tri sata, a nešto manje od trećine do jedan sat dnevno. Samo 2.3% majki izjavilo je da radnim danom uopće nisu sudjelovale u školskim aktivnostima djeteta za vrijeme online školovanja zbog pandemije. Neradnim danima primjećuje se obrnuti trend.

Svaka četvrta majka nije se bavila školskim aktivnostima svog djeteta subotom i nedjeljom, a samo 7.2% su neradnim danima uložile više od tri sata na pomaganje djetetu oko škole. Hi-kvadrat test ($\chi^2(25, 263) = 110.716; p < .01$) pokazao je da su majke izvijestile o više vremena posvećenog djetetovim školskim obavezama radnim danom nego vikendom, što je u skladu s očekivanjem. *Slika 3* prikazuje rezultate za majčinu percepciju promjene vremenske uključenosti u školovanje djeteta s prijelazom na školovanje na daljinu zbog pandemije koronavirusa. Gotovo polovina majki izjavila je da se količina vremena koju ulažu u pomaganje djetetu oko školskih obaveza znatno povećala, dok tek 3.4% izjavljuje da se znatno smanjila. U skladu s očekivanjem, hi-kvadrat test ($\chi^2(1, 265) = 72.345; p < .01$) pokazao je da je broj majki koje izvještavaju o povećanju i onih koje izvještavaju o smanjenju vremenske uključenosti u djetetovo školovanje s prijelazom na online nastavu zbog pandemije koronavirusa statistički značajno različit od brojeva koji bismo očekivali slučajnom raspodjelom u te dvije skupine. Onih majki koje izvještavaju o povećanju je značajno više od očekivane frekvencije, a onih koje izvještavaju o smanjenju značajno manje.

Kako bismo odgovorili na drugi problem, analizirali smo odgovore koje su majke dale na pitanje otvorenog tipa o brigama koje imaju u vezi djetetovog školovanja na daljinu. Kvalitativnom analizom odgovori majki podijeljeni su u šest kategorija: Psihosocijalno i fizičko stanje djeteta, Zahtjevi koji se stavljaju pred roditelja, Usvojenost znanja, Nezadovoljstvo provođenjem nastave, Uvjeti za rad i Nije zabrinuta oko školovanja na daljinu. Od 230 majki koje su na to pitanje odgovorile 40 majki izjavilo je da nije zabrinuto, 153 majke navele su jedan izvor zabrinutosti, 33 majke dva izvora, a četiri majke izrazile su brige iz čak tri kategorije. U Tablici 2 prezentirani su rezultati za tako kategorizirane brige. Najveći broj majki zabrinuto je zbog razine djetetove usvojenosti znanja, njih čak 38.3%. Pretežito se pitaju kako će školovanje na daljinu utjecati na djetetov povratak u školske klupe, ocjenjivanje znanja i svladavanje gradiva potrebnog za buduće školovanje. Sljedeća najčešća kategorija briga je psihosocijalno i fizičko stanje djeteta. U našem uzorku 22.2% majki preokupira stres, anksioznost, odbojnost prema školi, manjak motivacije i samopouzdanja te manjak socijalizacije koje primjećuju kod svoje djece. Nešto više od petine majki izrazilo je nezadovoljstvo provođenjem nastave na daljinu. Posebno su istaknule pretrpanost djece

školskim obavezama, nezadovoljstvo nastavnicima i stručnom službom, nedostatak međusobne komunikacije i podrške te previše korištenja elektroničkih uređaja. Gotovo 10% sudionica suočava se s prevelikim zahtjevima koji se stavljaju pred roditelje tijekom školovanja na daljinu. Smatraju da nemaju dovoljno sposobnosti, vještina ni vremena za poučavanje djeteta. Najmanji, ali nezanemarivi, postotak majki zabrinuto je jer dijete nema odgovarajuće uvjete za rad kod kuće. Spominju gubitak školske rutine, radnih navika, pažnje, koncentracije i osjećaja važnosti školskih obaveza kod svoje djece.

Tablica 2

Podaci o brigama majki u vezi djetetovog školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa
(*N* = 230)

		Brojevi (i postoci ¹) majki koje su izrazile brige iz određene kategorije
Kategorije briga	Psihosocijalno i fizičko stanje djeteta	51 (22.2)
	Zahtjevi koji se stavljaju pred roditelja	22 (9.6)
	Usvojenost znanja	88 (38.3)
	Nezadovoljstvo provođenjem nastave	50 (21.7)
	Uvjeti za rad	20 (8.7)
	Nije zabrinuta zbog djetetovog školovanja na daljinu	40 (17.4)

Da bismo odgovorili na treći problem, proveli smo trosmjerne analize varijance sa spolom djeteta (dvije razine), razredom koji dijete pohađa (dvije razine: niži i viši razredi) i stupnjem samostalnosti djeteta u obavljanju školskih obaveza (dvije razine s obzirom na procjene majki o samostalnosti ciljnog djeteta – potpuno i većinom nesamostalna djeca tvore jednu razinu, a potpuno i većinom samostalna djeca tvore drugu razinu) kao nezavisnim

¹ Zbroj postotaka iznosi više od 100% jer su pojedine majke navele više od jedne brige, a postoci za svaku kategoriju briga su računati u odnosu na broj majki.

varijablama, po jednu za svaku od sljedeće tri zavisne varijable: vremensku uključenost majki u djetetovo školovanje na daljinu (prosjeak za uključenost radnim i neradnim danom), percipirani roditeljski stres majki uzrokovan djetetovim školovanjem na daljinu i percipiranu socijalnu podršku pruženu majkama za djetetovo školovanje na daljinu.

- a. Tablica 3 prikazuje rezultate trosmjerne analize varijance s vremenskom uključenosti majki kao zavisnom varijablom. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u vremenskoj uključenosti majki s obzirom na stupanj samostalnosti djeteta. Majke djece koja su manje samostalna u obavljanju školskih obaveza ($M_{NS}=3.602$, $SD_{NS}= 0.188$) više vremena provode uključene u školske obaveze svog djeteta u odnosu na majke djece koja su samostalnija u obavljanju školskih obaveza ($M_S=2.109$, $SD_S = 0.105$), kako smo i pretpostavili. Prema kriterijima Kolesarić i Tomašić Humer (2016; Dodatak A) veličina učinka stupnja samostalnosti djeteta je velika ($\eta^2_p = .163$). Nije pronađena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji dijete pohađa, spol djeteta ni za interakcijske učinke.

Tablica 3

Rezultati trosmjerne analize varijance za varijablu vremenske uključenosti majke u djetetove obaveze tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa s obzirom na spol i razred djeteta te stupanj samostalnosti djeteta u obavljanju školskih obaveza

	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>p</i>	η^2_p
Spol djeteta	1.325	1/255	.251	.005
Stupanj samostalnosti djeteta	48.136	1/255	.000	.163
Razred djeteta	0.399	1/255	.528	.002
Spol djeteta * Stupanj samostalnosti djeteta	0.041	1/255	.841	.000
Spol djeteta * Razred djeteta	0.427	1/255	.514	.002
Stupanj samostalnosti djeteta * Razred djeteta	2.947	1/255	.087	.012
Spol djeteta * Stupanj samostalnosti djeteta * Razred djeteta	.187	1/255	.666	.001

df – broj stupnjeva slobode; *p* – stupanj značajnosti razlike; η^2_p – parcijalni kvadrirani eta koeficijent

b. Tablica 4 prikazuje rezultate trosmjerne analize varijance s percipiranim roditeljskim stresom majki uzrokovanim djetetovim školovanjem na daljinu kao zavisnom varijablom. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u razini percipiranog roditeljskog stresa s obzirom na stupanj samostalnosti djeteta. Kako je i očekivano, majke djece koja su manje samostalna u obavljanju školskih obaveza ($M_{NS}=2.580$, $SD_{NS}=0.172$) doživljavaju više roditeljskog stresa uzrokovnog djetetovim školovanjem na daljinu u odnosu na majke djece koja su samostalnija u obavljanju školskih obaveza ($M_S=1.494$, $SD_S=0.096$), a veličina učinka je srednja ($\eta^2_p = .109$) (Kolesarić i Tomašić Humer, 2016; Dodatak A). Nije pronađena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji dijete pohađa, spol djeteta ni za interakcijske učinke.

Tablica 4

Rezultati trosmjerne analize varijance za varijablu percipiranog roditeljskog stresa majki uzrokovnog djetetovim školovanjem na daljinu u pandemiji koronavirusa s obzirom na spol i razred djeteta te stupanj samostalnosti djeteta u obavljanju školskih obaveza

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2_p
Spol djeteta	.155	1/256	.694	.001
Stupanj samostalnosti djeteta	30.420	1/256	.000	.109
Razred djeteta	1.448	1/256	.230	.006
Spol djeteta * Stupanj samostalnosti djeteta	2.204	1/256	.139	.009
Spol djeteta * Razred djeteta	.000	1/256	.988	.000
Stupanj samostalnosti djeteta * Razred djeteta	.705	1/256	.402	.003
Spol djeteta * Stupanj samostalnosti djeteta * Razred djeteta	.206	1/256	.651	.001

df – broj stupnjeva slobode; *p* – stupanj značajnosti razlike; η^2_p – parcijalni kvadrirani eta koeficijent

c. Tablica 5 prikazuje rezultate trosmjerne analize varijance s percipiranom socijalnom podrškom pruženom majkama za djetetovo školovanje na daljinu kao zavisnom varijablom. Pokazalo se da postoji statistički značajna razlika u razini percipirane

socijalne podrške s obzirom na stupanj samostalnosti djeteta. Suprotno očekivanjima, majke djece koja su manje samostalna u obavljanju školskih obaveza ($M_{NS}=2.678$, $SD_{NS} = 0.147$) doživljavaju manje socijalne podrške u odnosu na majke djece koja su samostalnija u obavljanju školskih obaveza ($M_S=3.363$, $SD_S = 0.082$) sa srednjom veličinom učinka ($\eta^2_p = .062$) (Kolesarić i Tomašić Humer, 2016; Dodatak A). Nije pronađena statistički značajna razlika s obzirom na razred koji dijete pohađa, spol djeteta ni za interakcijske učinke.

Tablica 5

Rezultati trosmjerne analize varijance za varijablu percipirane socijalne podrške pružene majkama za djetetovo školovanje na daljinu u pandemiji koronavirusa s obzirom na spol i razred djeteta te stupanj samostalnosti djeteta u obavljanju školskih obaveza

	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2_p
Spol djeteta	.912	1/257	.340	.004
Stupanj samostalnosti djeteta	16.570	1/257	.000	.062
Razred djeteta	2.154	1/257	.143	.009
Spol djeteta * Stupanj samostalnosti djeteta	0.020	1/257	.887	.000
Spol djeteta * Razred djeteta	1.409	1/257	.236	.006
Stupanj samostalnosti djeteta * Razred djeteta	2.144	1/257	.144	.009
Spol djeteta * Stupanj samostalnosti djeteta * Razred djeteta	.102	1/257	.750	.000

df – broj stupnjeva slobode; *p* – stupanj značajnosti razlike; η^2_p – parcijalni kvadrirani eta koeficijent

Da bismo odgovorili na četvrti problem proveli smo hijerarhijsku regresijsku analizu. Tablica 6, koja se nalazi u prilogu, prikazuje sve međusobne korelacije mjerenih varijabli. Kriterijska varijabla hijerarhijske regresijske analize bila je roditeljska samoefikasnost, a prediktorskih varijabli bilo je 10 te su uvedene u tri bloka. Prvi blok se odnosio na karakteristike majki: dob, stupanj obrazovanja, radni status i broj djece. Drugi blok se odnosio na karakteristike ciljnog djeteta: spol, stupanj samostalnosti pri obavljanju školskih obaveza i stupanj obrazovanja (razred) koji dijete pohađa. Treći blok odnosio se na

kontekstualne izvore stresa i podrške roditeljima: vremenska uključenost majki u djetetovo školovanje na daljinu tijekom pandemije, majčinski stres uzrokovan školovanjem na daljinu tijekom pandemije i percipirana socijalna podrška majkama oko školovanja na daljinu tijekom pandemije. Rezultati hijerarhijske regresijske analize prikazani su u Tablici 7.

Tablica 7

Predikcija roditeljske samoefikasnosti – rezultati hijerarhijske regresijske analize ($N = 265$)				
Blokovi		(1)	(2)	(3)
		β	β	β
	Dob	-.010	-.005	-.022
(1) Karakteristike majki	Stupanj obrazovanja	.046	.001	-.002
	Radni status	.118	.104	.106
	Broj djece	.029	.050	.048
	Spol		-.079	-.096
(2) Karakteristike ciljnog djeteta	Stupanj samostalnosti u učenju		.400**	.349**
	Razred koji dijete pohađa		.043	.080
	Vremenska uključenost majke u djetetovo školovanje			.100
(3) Kontekstualni izvori stresa i podrške	Percipirani majčinski stres izazvan djetetovim školovanjem na daljinu			-.236**
	Percipirana socijalna podrška majkama usmjerena na školovanje djeteta na daljinu			-.052
	R	.123	.447	.482
	ΔR^2	.015	.185	.032
	$F(\Delta R^2)$.929	18.247**	3.288**
	R^2	.015	.200	.232
	F ukupno	.929	8.466**	7.084**

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

Prema provedenoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi objašnjeno je 23.2% varijance roditeljske samoefikasnosti. Nijedan prediktor iz prvog koraka analize nema značajan samostalan doprinos te u konačnici objašnjavaju tek 1.5% varijance. Drugi korak analize donosi nam najveći porast objašnjene varijance ($\Delta R^2 = .185$) zahvaljujući značajnom samostalnom doprinosu prediktorske varijable samostalnosti djeteta u obavljanju školskih obaveza. U trećem koraku uvedeni su percipirani izvori stresa i podrške u kontekstu djetetovog školovanja na daljinu tijekom pandemije koronavirusa. Taj blok prediktora značajno povećava objašnjenu varijancu majčine roditeljske samoefikasnosti (za 3.2%), pri čemu značajan samostalan doprinos ima samo percipirani stres zbog djetetovog školovanja na daljinu. U posljednjem koraku, uz značajan doprinos majčinog stresa, ostao je značajan i doprinos samostalnosti djeteta te je ukupno objašnjeno 23.2% varijance kriterijske varijable roditeljske samoefikasnosti. Rezultati pokazuju da su samoefikasnije one majke čija su djeca samostalnija u školovanju te osjećaju manje stresa zbog školovanja njihove djece na daljinu tijekom pandemije koronavirusa, čime je hipoteza djelomično potvrđena.

RASPRAVA

Ovim istraživanjem htjeli smo saznati kako su majke djece osnovnoškolskog uzrasta doživjele i proživjele školovanje na daljinu njihove djece tijekom pandemije koronavirusa te kako se procesni model roditeljskog funkcioniranja Belskog (1984) ponaša u iznimnim situacijama poput pandemije.

Očekivali smo kako će majke izvijestiti o više vremena posvećenog djetetovom školovanju radnim danom nego vikendom i kako će više majki izvještavati o povećanju nego o smanjenju vremenske uključenosti u djetetovo školovanje na daljinu u odnosu na period prije početka pandemije. Ta očekivanja su potvrđena. Čak 28.3% majki izjavilo je da u školskim aktivnostima radnim danom sudjeluje više od tri sata dnevno. Ako pogledamo ranije spomenute rezultate Vrkić Dimić, Zuckerman i Blaži Pestić (2017) prema kojima čak 62.95% roditelja osnovnoškolaca na pomaganje oko škole troši manje od sat vremena dnevno, jasno nam je da je pandemija koronavirusa zaista uvelike promijenila uključenost majki u školovanje njihove djece. Vikendi su, pak, uspjeli zadržati funkciju perioda za odmor. Može se pretpostaviti da je djeci najveća pomoć bila potrebna za vrijeme održavanja nastave, odnosno radnim danima, s obzirom na to da su vikendom često bili oslobođeni pisanja zadaća.

Pretpostavili smo da će većina majki imati barem jednu brigu u vezi djetetovog školovanja na daljinu što se ispostavilo točnim. Čak 153 (66.5%) majke izrazile su jednu brigu, 33 (14.4%) dvije brige, a 4 (1.7%) tri brige u vezi djetetovog školovanja. Najčešće su brinule zbog lošije usvojenosti znanja u odnosu na klasičnu nastavu, psihosocijalnih i fizičkih nedostataka takvog oblika školovanja te loše provedbe nastave. U odnosu na istraživanje Vrkić Dimić, Zuckerman i Blaži Pestić (2017), koje ističu opseg domaće zadaće, otvorenu komunikaciju s nastavnicima i organizaciju škole kao najčešće izvore brige i nezadovoljstva, možemo primijetiti da je školovanje na daljinu u pandemiji roditeljima donijelo neke nove razloge za zabrinutost, poglavito one vezane uz razlike između klasične nastave i nastave na daljinu, kako smo i očekivali.

Zatim smo prepostavili da će majke dječaka, majke manje samostalne djece u obavljanju školskih obaveza te majke djece u nižim razredima osnovne škole provesti više vremena uključene u školovanje njihove djece u odnosu na majke djevojčica, samostalnije djece i djece iz viših razreda. Pokazalo se da majke djece koja su manje samostalna u školskim obavezama provode više vremena pomažući im. Spol djeteta nije se pokazao značajno povezanim s majčinom uključenosti, a nije se pojavila niti očekivana razlika u vremenskoj uključenosti s obzirom na razred koji dijete pohađa što nam govori o zahtjevnosti školovanja na daljinu viših razreda osnovne škole. Dok je u nižim razredima gradivo lakše razumljivo, gradivo u višim razredima često zahtijeva puno objašnjavanja da bi se shvatilo čega je možda nedostajalo u školovanju na daljinu pa su majke kompenzirale.

Nadalje, očekivali smo da će majke dječaka, majke manje samostalne djece u obavljanju školskih obaveza te majke djece viših razreda osnovne škole prijavljivati više razine stresa uzrokovanog školovanjem na daljinu njihove djece u odnosu na majke djevojčica, više samostalne djece i djece u nižim razredima osnovne škole. Pronađena je razlika samo među majkama samostalnije i manje samostalne djece, pri čemu su majke manje samostalne djece prijavljivale više razine stresa. Ako se podsjetimo definicije stresa Lazarusa i Folkmanove (2004), koja kaže da se stres javlja kada se ljudi nađu u situacijama koje od njih zahtijevaju više nego što u tom trenutku mogu podnijeti, postaje shvatljivo da su se majke s manje samostalnom djecom u pandemiji koronavirusa našle u situaciji koja je za njih bila preizazovna. Očekivane razlike s obzirom na spol djeteta i stupanj obrazovanja koji dijete pohađa nisu se pojavile. Čini se da je, kada je u pitanju majčinski stres uzrokovan školom, samostalnost djeteta ponovno najvažniji istraživani faktor povezan s doživljajem roditeljstva.

Također, smatrali smo da će majke djevojčica, majke više samostalne djece i majke djece viših razreda osnovne škole percipirati statistički značajno manje socijalne podrške u odnosu na majke dječaka, slabije samostalne djece i djece nižih razreda. S obzirom na to da je ovo područje do sada gotovo neistraženo, hipoteza je postavljena na temelju općih spoznaja o socijalnoj podršci i njezinim učincima (Milić Babić, 2019). Samostalnost djeteta u obavljanju školskih obaveza još se jednom pokazala kao vrlo važan faktor. Majke manje

samostalne djece vjerojatno trebaju, a samim time i traže više socijalne podrške svoje okoline, međutim takve majke percipiraju da ne mogu dobiti onoliko podrške koliko trebaju. Uz to, možemo zaključiti da percepcija socijalne podrške ne ovisi o spolu djeteta niti razredu koji dijete pohađa.

Na kraju smo provjerili kako procesni model roditeljskog funkcioniranja (Belsky, 1984) funkcionira u kontekstu školovanja na daljinu tijekom pandemije koronavirusa. Iako rezultati nisu potvrdili većinu prediktivnih veza očekivanih na temelju Belskyjevog modela odrednica roditeljskog funkcioniranja, donijeli su važne spoznaje o odrednicama roditeljske samoefikasnosti majki osnovnoškolske djece u uvjetima školovanja njihove djece na daljinu zbog pandemije koronavirusa. Nakon prvog koraka u kojem se niti jedan prediktor nije značajno istaknuo te nije objašnjen veliki postotak varijance, drugi korak donio nam je vrlo zanimljive informacije. U njemu se, kao i u rezultatima trećeg istraživačkog problema, vrlo snažno istaknula samostalnost djeteta u obavljanju školskih obaveza kao značajan prediktor majčinske samoefikasnosti. Stupanj samostalnosti značajno je doprinio i u idućem koraku hijerarhijske regresijske analize, a pridružio mu se majčinski stres uzrokovan djetetovim školovanjem na daljinu. Ta dva prediktora gotovo su u potpunosti samostalno objasnila 23.2% varijance majčinske samoefikasnosti. S obzirom na ranije spomenute nalaze Šepčević Sudar (2014) te Reić Ercegovac i Koludrović (2010) bilo je za očekivati da će se majke koje prijavljuju niže razine stresa i čija su djeca samostalnija u obavljanju školskih obaveza osjećati samoefikasnije u svojoj roditeljskoj ulozi. Karakteristike majki, spol djeteta, stupanj obrazovanja koji dijete pohađa, vremenska uključenost majki u školovanje djeteta i percipirana socijalna podrška majkama nisu se pokazali statistički značajnim prediktorima roditeljske samoefikasnosti majki.

Možemo zaključiti da su majke radnim danom izrazito puno vremena provodile pomažući djeci oko školovanja na daljinu, da se to uvelike promijenilo u odnosu na period prije pandemije te da ih je većina bila zabrinuta oko posljedica školovanja na daljinu na njihovo dijete. Nadalje, kao vrlo važan faktor u vremenskoj uključenosti majki, roditeljskom stresu koji su majke doživjele, percipiranoj socijalnoj podršci koju su primile te doživljaju roditeljske samoefikasnosti tijekom školovanja na daljinu zbog pandemije koronavirusa

istaknula se samostalnost djeteta u obavljanju školskih dužnosti. S obzirom na to da se stres javlja u trenutku kada su zahtjevi okoline veći od kapaciteta pojedinca (Lazarus i Folkman, 2004), a samostalnija djeca su roditeljima vjerojatno manje zahtjevna od nesamostalne djece, naši rezultati vrlo se dobro uklapaju u takvu teoriju stresa. Nadalje, ovo istraživanje stavilo je vrlo snažan naglasak na karakteristike djeteta (poglavito samostalnost djeteta u učenju) kao prediktore roditeljske samoefikasnosti prema procesnom modelu Belskog (1984), iako su nezanemarivu ulogu odigrali i kontekstualni izvori stresa i podrške, kako je i očekivano.

Praktične implikacije

S obzirom na to da se pokazalo da su majke čija su djeca samostalnija u obavljanju školskih obaveza tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa ulagale manje vremena u pomaganje svojoj djeci oko škole, imale niže razine stresa uzrokovanog školovanjem djeteta i pokazivale više razine roditeljske samoefikasnosti, najvažnija informacija koju iz ovog istraživačkog rada možemo dobiti je da je u djetetovu samostalnost u učenju vrlo važno ulagati. Potrebno je djecu poučavati autonomiji i samoorganizaciji, poticati ih da samostalno istražuju svoje sposobnosti i razvijaju vještine. Kako bi se to održalo, okolina mora biti podržavajuća. U prvom redu tu su važni roditelji, pretežito majke koje su u Hrvatskoj još uvijek ključne po pitanju odgoja djece. Kao što je već ranije spomenuto, djeca o samoefikasnosti uče putem modeliranja (Ardelt i Eccles, 2001). Na temelju toga, zaključujemo da ako želimo kompetentnu i autonomnu djecu moramo imati kompetentne i autonomne roditelje. Također, treba spomenuti važnost suradničkih odnosa između škole i roditelja te zajedničkog donošenja odluka o odgojno-obrazovnim ciljevima kao ideal odgojno-obrazovnog sustava (Pahić i sur., 2010; Vrkić Dimić i sur., 2017). Kako bismo olakšali daljnje školovanje roditeljima i djeci tijekom pandemije koronavirusa, a i nakon pandemije, bilo bi dobro organizirati edukativne radionice za roditelje o samoefikasnosti i kompetenciji gdje bi naučili što je to, kako im može pomoći u svakodnevnom životu i, najvažnije, kako može pomoći njihovoj djeci. Na razini države nužno je poraditi na partnerskom odnosu roditelja i škole.

Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja

Nekoliko je ograničenja ovog istraživanja koja onemogućavaju generalizaciju rezultata na širu populaciju. Kao prvo, sve sudionice su bile aktivne korisnice Facebooka s obzirom na to da je to bio način prikupljanja podataka pa treba uzeti u obzir da se možda razlikuju po količini slobodnog vremena u odnosu na osobe koje nisu redovite korisnice ili uopće ne koriste takve društvene mreže, što je eventualno moglo utjecati na rezultate vremenske uključenosti majki u školske aktivnosti djeteta. Treba uzeti u obzir i činjenicu da su podaci prikupljeni metodom samoprocjene pa se dio dobivenih povezanosti može pripisati varijanci metode. *Online* upitnici bili su ispunjavani u nekontroliranim uvjetima zbog čega ne možemo biti sigurni da su sudionice dobro shvatile pitanja ili da nisu odgovarale površno. Također, procesni model roditeljskog funkcioniranja (Belsky, 1984) mogao je biti operacionaliziran drugim varijablama, a ne onima koje smo mi izabrali. Na primjer, mogla bi se dodatno ispitati ličnost roditelja, temperament djeteta i zadovoljstvo bračnim odnosom i/ili poslom. Općenito, procesne modele bilo bi bolje proučavati longitudinalnim nacrtima, a ne transverzalnim (kao u ovom istraživanju). S obzirom na dobivene rezultate, svakako je preporučljivo temeljitije istražiti akademsku samoeфикаsnost djece i njenu povezanost sa stupnjem samostalnosti djeteta u školskim aktivnostima.

ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati uključenost majki u školovanje djeteta na daljinu tijekom pandemije koronavirusa te povećati razumijevanje majčinskih briga, doživljaja stresa zbog djetetovog školovanja na daljinu, socijalne podrške koju dobivaju za djetetovo školovanje na daljinu te opće roditeljske samoefikasnosti.

Ispitane su razlike u vremenskoj uključenosti majki u obavljanje školskih obaveza radnim danom i vikendom, percipirana promjena uključenosti u odnosu na vrijeme prije početka pandemije, najčešće majčinske brige, razlike u vremenskoj uključenosti, stresu uzrokovanom školovanjem djeteta na daljinu i percipiranoj socijalnoj podršci s obzirom na spol i razred djeteta te stupanj samostalnosti djeteta u školskim aktivnostima, kao i prediktori roditeljske samoefikasnosti.

Pokazalo se da su majke vremenski uključeniije u djetetovo školovanje na daljinu radnim danima nego vikendom te da se količina uloženog vremena značajno povećala u odnosu na period prije pandemije koronavirusa.

Više od četiri petine majki izrazilo je jednu ili više briga vezanih uz posljedice školovanja na daljinu na njihovo dijete. Najviše ih preokupiraju kvaliteta usvojenog znanja, psihosocijalno i fizičko stanje djeteta te nezadovoljstvo provođenjem nastave na daljinu tijekom pandemije koronavirusa.

Ispostavilo se da majke djece koja su manje samostalna u obavljanju školskih obaveza provode više vremena uključene u školovanje svoje djece. Nadalje, majke manje samostalne djece trpe više stresa zbog školovanja na daljinu njihove djece te percipiraju da primaju manje socijalne podrške usmjerene na školovanje djeteta na daljinu.

O većoj općoj roditeljskoj samoefikasnosti izvještavaju majke čija su djeca samostalnija u školskim obavezama te majke koje trpe manje stresa zbog školovanja na daljinu njihove djece tijekom pandemije koronavirusa.

LITERATURA

- Andrin, R. (2018). *Razmatranje ideje uvođenja školovanja kod kuće u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju.
- Ardelt, M. i Eccles, J. (2001). Effects of mother's parental efficacy beliefs and promotive parenting strategies on inner-city youth. *Journal of Family Issues*, 22(8), 944-972.
- Ballenski, C. i Cook, A.S. (1982). Mothers' perceptions of their competence in managing selected parenting tasks. *Family Relations*, 31(4), 489-494.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55, 83-96.
- Bjelan, S. (2011). Roditelj kao nastavnik - osposobljavanje roditelja za proces školovanja kod kuće. U: Matijević, M., Žiljak, T., ur. *Zbornik radova 5. međunarodne konferencije*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- Burušić, J. i Šerić, M. (2015). Postignuća djevojčica i dječaka u školskom kontekstu: pregled mogućih objašnjenja utvrđenih razlika. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.4), 137-173.
- Campis, L.K., Lyman, R.D. i Prentice-Dunn, S. (1986). The parental locus of control scale: Development and validation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 260-267.
- Cohen, S., Kamarck, T. i Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385-396.
- Coleman, P.K. i Karraker, K.H. (2000). Parenting self-efficacy among mothers of school-age children: Conceptualization, measurement, and correlates. *Family Relations*, 49, 13-24.
- Delale, E.A. (2011). Povezanost doživljaja roditeljske kompetentnosti i emocionalne izražajnosti s intenzitetom roditeljskog stresa majki. *Psihologijske teme*, 20(2), 187-212.

- Duis, S.S., Summers, M. i Summers, C.R. (1997). Parent versus child in diverse family types: An ecological approach. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17, 53-73.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. i Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3); 538-548.
- Hoover-Dempsey, K. V. i Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Johnston, C. i Mash, E. J. (1989). A measure of parenting satisfaction and efficacy. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18, 167-175.
- Jokić Begić, N., Hromatko, I., Jurin, T., Kamenov, Ž., Keresteš, G., Kuterovac Jagodić, G., Lauri Korajlija, A., Maslić Seršić, D., Mehulić, J., Mikac, U., Tadinac, M., Tomas, J. i Sangster Jokić, C. (2020). *Kako smo? Životu u Hrvatskoj u doba korone*. https://web2020.ffzg.unizg.hr/covid19/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/Kako-smo_Preliminarni-rezultati_brosura.pdf
- Jones, T. L. i Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review*, 25(3), 341–363.
- Keresteš, G., Brković, I. i Kuterovac Jagodić G. (2012). Predictors of psychological well-being of adolescents' parents. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1073- 1089.
- Keresteš, G., Brković, I. i Kuterovac Jagodić, G. (2011a). Doživljaj kompetentnosti u roditeljskoj ulozi i sukobi između roditelja i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 14, 17-34.
- Keresteš, G., Brković, I. i Kuterovac Jagodić, G. (2011b). Doživljaj roditeljstva očeva i majki adolescenata. *Suvremena psihologija*, 14(2), 153-168.
- Kolesarić, V. i Tomašić Humer, J. (2016). *Veličina učinka*. Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku.

- Kuterovac Jagodić, G., Keresteš Gordana i Brković, I. (2006). Attachment styles of parents of adolescents and their parenting behavior. U: Ćubela Adorić, V. (Ur.), *Book of Selected Proceedings, 15th Psychology Days in Zadar* (167-183). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Lacković-Grgin, K. (2004). *Stres u djece i adolescenata*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Lazarus, R.S. i Folkman, S. (2004). *Stres, procjena i suočavanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Mijatović, R. (2015). *Efekti osobina ličnosti, roditeljskog stresa i percipirane socijalne podrške na depresivnost i tjelesno zdravlje samohranih majki*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Rijeci. Odsjek za psihologiju.
- Milić Babić, M. (2019). Socijalna podrška i roditeljstvo. *Socijalne teme*, 1(6), 13-26
- Milić Babić, M. (2013). Neke odrednice doživljaja roditeljske kompetentnosti u obiteljima djece s teškoćama u razvoju. *Napredak*, 154(1-2), 83-102.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Koronavirus – važne informacije*. <https://mzo.gov.hr/vijesti/koronavirus-vazne-informacije-3583/3583>
- Pahić, T., Miljević-Riđički, R. i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgovne znanosti*, 12(2 (20)), 329-346.
- Ragozin, A. S., Basham, R. B., Crnic, K. A., Greenberg, M. T. i Robinson, N. M. (1982). Effects of maternal age on parenting role. *Developmental Psychology*, 18(4), 627–634.
- Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 111-126.
- Riggio, H. R. i Desrochers, S. J. (2006). Maternal Employment: Relations With Young Adults' Work and Family Expectations and Self-Efficacy. *American Behavioral Scientist*, 49(10), 1328–1353.

- Ryu, E. (2011). Effects of skewness and kurtosis on normal-theory based maximum likelihood test statistic in multilevel structural equation modeling. *Behavior Research Methods*, 43(4), 1066-1074.
- Silverberg, S. B. i Steinberg, L. (1990). Psychological well-being of parents with early adolescent children. *Developmental Psychology*, 26(4), 658–666.
- 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, 647-669.
- Sušanj Gregorović, K. (2017). Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavovi i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66(3), 347-376
- Šepčević Sudar, A. (2014). *Doživljaj roditeljske kompetentnosti i stresa kod roditelja djece vrtičke dobi*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za psihologiju.
- Škundrić, S. (2017). *Uključenost roditelja u školski život djece*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Rijeci. Odsjek za pedagogiju.
- Vrkić Dimić, J., Zuckerman, Z. i Blaži Pestić, M. (2017). Pojedini aspekti uključenosti roditelja u školovanje učenika sa specifičnim teškoćama u učenju i učenika bez teškoća. *Napredak*, 158(1-2), 50-68.
- Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G. i Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

PRILOZI

Prilog A

Upitnik sociodemografskih podataka

Spol: Ž M

Dob: _____ godina

Postignut stupanj obrazovanja:

1 - osnovna škola

2 - srednja škola

3 - viša škola ili preddiplomski studij

4 – fakultet ili diplomski studij

5 - poslijediplomsko obrazovanje

Radni status:

1 - zaposlen/a

2 - nezaposlen/a,

3 - uzdržavan/a osoba

4 - učenik/student

5 - u mirovini

6 - nešto drugo _____

Bračni status:

1 - oženjen/udana

2 - u izvanbračnoj zajednici

3 - razveden/a

4 - udovac/udovica

Koliko imate djece? _____

Koliko Vaše djece pohađa osnovnu ili srednju školu? _____

Upišite dob djece koja pohađaju osnovnu ili srednju školu tako da dob svakog djeteta odvojite zarezom. Dob se odnosi na navršene godine života.

Ako imate više djece, u pitanjima koja slijede usredotočite se na najmlađe dijete koje ide u školu.

Spol tog djeteta: Ž M

Dob tog djeteta: _____ (upišite navršene godine života)

Razred koji dijete pohađa: _____

Djetetov opći školski uspjeh na kraju prošle školske godine (prosjeck ocjena, po mogućnosti na dvije decimale): _____

Koliko je, prema Vašem mišljenju, Vaše dijete samostalno u izvršavanju školskih obaveza?

1 – u potpunosti samostalno, rijetko ga treba nadzirati u izvršavanju školskih obaveza

2 - većinom samostalno, povremeno ga treba nadzirati u izvršavanju školskih obaveza

3 – većinom nesamostalno, često ga treba nadzirati u izvršavanju školskih obaveza

4 – potpuno nesamostalno, stalno ga treba nadzirati u izvršavanju školskih obaveza

Prilog B

Prilagođena Skala percipiranog stresa

0 = nikad, 1 = gotovo nikad, 2 = katkad, 3 = prilično/dosta često, 4 = vrlo često

Koliko ste često, od kad je počela nastava na daljinu...

...bili uznemireni zbog djetetovih školskih obaveza? 0 1 2 3 4

... imali osjećaj da niste u stanju pomoći svom djetetu u školskim zadacima? 0 1 2 3 4

...osjećali da se niste u stanju nositi s problemima vezanim uz školovanje vašeg djeteta? 0 1 2 3 4

... osjećali da djetetovo učenje i školovanje ne idu onako kako želite? 0 1 2 3 4

...osjećali da se djetetove školske obaveze toliko gomilaju da ih neće moći svladati? 0 1 2 3 4

Prilog C

Skala percipirane socijalne podrške roditeljima tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa

1 = Uopće se ne slažem, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Niti se slažem niti se ne slažem, 4 = Uglavnom se slažem, 5 = Potpuno se slažem

Ja sam jedini član obitelji koji nadzire djetetovo školovanje na daljinu.

Imam osobu s kojom mogu razgovatati o problemima na koje nailazim u djetetovom školovanju na daljinu. 1 2 3 4 5

Dijete ima prijatelja/prijateljicu iz razreda koji/koja mu može pomoći kad mu nije jasan neki zadatak. 1 2 3 4 5

Briga o djetetovom školovanju na daljinu podijeljena je na više članova obitelji. 1 2 3 4 5

Kad dijete ima neki problem s nastavom na daljinu, može se obratiti za pomoć svom nastavniku / svojoj nastavnici. 1 2 3 4 5

Prilog D

Upitnik uključenosti roditelja u djetetove obaveze tijekom školovanja na daljinu u pandemiji koronavirusa

- Koliko sati dnevno se, u prosjeku, bavite aktivnostima povezanim s djetetovim školovanjem od kad je počela nastava na daljinu?
 - Tijekom radnog dana
 1. Uopće se ne bavim tim aktivnostima
 2. Manje od 30 minuta
 3. 30-60 minuta
 4. 1-2 sata
 5. 2-3 sata
 6. Više od 3 sata
 - Tijekom subote i nedjelje
 1. Uopće se ne bavim tim aktivnostima
 2. Manje od 30 minuta
 3. 30-60 minuta
 4. 1-2 sata
 5. 2-3 sata

6. Više od 3 sata

- Je li se količina vremena koje posvećujete djetetovom školovanju promijenila od početka nastave na daljinu?
 1. Nije se promijenila
 2. Malo se povećala
 3. Znatno se povećala
 4. Malo se smanjila
 5. Znatno se smanjila

Prilog E

Subskala roditeljske samoefikasnosti iz Skale roditeljske kompetentnosti

1 = Uopće se ne slažem, 2 = Uglavnom se ne slažem, 3 = Uglavnom se slažem, 4 = Potpuno se slažem

Većinu problema koje imam s djetetom mogu lako riješiti. 1 2 3 4

Mislim da za odgoj svog djeteta imam dovoljno znanja i vještina. 1 2 3 4

Ja sam osoba koja najbolje razumije što muči moje dijete. 1 2 3 4

Uvjeren/a sam da imam sve sposobnosti i kvalitete potrebne da budem dobar/ra otac/majka.

1 2 3 4

Mislim da bih bio/la dobar roditelj svakom djetetu, bez obzira kakvo je ono. 1 2

3 4

Prilog F

Tablica 6

Pearsonovi koeficijenti korelacije svih mjerenih varijabli ($N = 265$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Dob majke	1										
2 Obrazovanje majke	.161**	1									
3 Radni status majke	-.136*	-.230**	1								
4 Broj djece	-.152*	-.181**	.073	1							
5 Stupanj samostalnosti djeteta	-.004	.095	-.003	-.049	1						
6 Spol djeteta	.019	.004	-.030	.009	-.221**	1					
7 Obrazovanje djeteta	.371**	-.048	-.086	-.162**	.157*	.096	1				
8 Vremenska uključenost majke	-.101	-.066	.072	.043	-.501**	.171**	-.166**	1			
9 Majčinski stres	-.042	-.134*	.073	.000	-.440**	.082	.038	.568**	1		
10 Percipirana socijalna podrška majkama	-.045	.162**	-.216**	-.023	.288**	-.110	-.087	-.384**	-.393**	1	
11 Roditeljska samoeфикаsnost majki	-.008	.001	.103	.059	.427**	-.153*	.066	-.232**	-.305**	.086	1

*- $p < .05$, **- $p < .01$