

## Školski uspjeh adolescenata: Uloga perfekcionizma, prilagodbe i uključenosti roditelja u školske aktivnosti

Josipa Piuk

Osnovna škola "Ravne njive", Split, Hrvatska

Ivana Macuka

Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju, Zadar, Hrvatska

---

### Sažetak

S obzirom na isticanje važnosti visokoga školskog postignuća u našem društvu, potrebno je ispitati kako djeca doživljavaju roditeljska očekivanja vezana uz školsku uspješnost i kako se to odražava na njihov školski uspjeh. Preciznije, cilj je ovog istraživanja bio ispitati u kojoj mjeri sociodemografske karakteristike (spol i dob djeteta, obrazovanje roditelja), osobne karakteristike (adaptivni i neadaptivni perfekcionizam), psihološka prilagodba (ispitna anksioznost i somatizacija) te pojedini aspekti roditeljske akademske uključenosti (nadziranje, pomoć oko zadaće, komunikacija s djetetom te akademska očekivanja) pridonose objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata. Kako bi se ispitala percepcija adolescenata o razinama akademske uključenosti svojih roditelja, u sklopu je istraživanja preveden i validiran *Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti* (engl. *Perceived Parental Educational Involvement – PPEI*; Carranza, You, Chhuoni i Hudley, 2009). U istraživanju je sudjelovalo 273 mladih adolescenata, učenika petog do osmog razreda osnovne škole iz Splita. Konfirmatornom je faktorskom analizom potvrđena četverofaktorska struktura *Upitnika percipirane roditeljske akademske uključenosti*. Korelacijske analize upućuju na pozitivan odnos roditeljske akademske uključenosti i školskog postignuća adolescenata, odnosno adolescenti koji percipiraju akademska očekivanja svojih roditelja višima ostvaruju bolji školski uspjeh. Rezultati hijerarhijske regresijske analize upućuju na značajan doprinos spola, neadaptivnog perfekcionizma i akademskog očekivanja roditelja u objašnjenju školskog uspjeha adolescenata. Pri tome su akademska roditeljska očekivanja najznačajniji prediktor školskog uspjeha adolescenata.

*Ključne riječi:* školski uspjeh, adolescenti, akademska uključenost roditelja, perfekcionizam, ispitna anksioznost, somatizacija

---

## Uvod

Na postignuće u obrazovnom procesu, koje se najčešće definira općim školskim uspjehom učenika, utječu mnogobrojni osobni i okolinski činitelji. U istraživanjima se školskog uspjeha često među osobnim prediktivnim čimbenicima analizira uloga spola djeteta, inteligencije, osobina ličnosti i motivacije, a od okolinskih socioekonomski status obitelji, obrazovanje roditelja i kvaliteta odnosa s roditeljima i učiteljima (pregled radova u Babarović, Burušić i Šakić, 2010). U ovom se istraživačkom radu usmjerilo na roditeljsku akademsku uključenost, koja podrazumijeva roditeljske aktivnosti, odnosno djelovanja bilo kod kuće ili u školi, koja su vezana uz obrazovanje djeteta. Najveći dio svog vremena tijekom dana adolescenti provedu u školi i aktivnostima vezanim uz školu, stoga školski kontekst ima značajan utjecaj na različite aspekte njihova funkcioniranja (Eccles i Roeser, 2011). U skladu s tim, najviše informacija koje adolescenti dobivaju o sebi, i na temelju kojih se često i vrednuju, vezan je upravo uz školu. Ako su povratne informacije o školskom postignuću pozitivne i pri tome zadovoljavaju vlastite standarde i standarde roditelja, one mogu biti povezane s brojnim pozitivnim razvojnim ishodima, između ostaloga, i s boljim školskim postignućem. Ovim se istraživanjem pokušalo utvrditi mogu li, pored važnih pozitivnih doprinosa roditeljskog poticanja, očekivanja i uključenosti u školske aktivnosti djeteta, previsoka roditeljska uključenost i očekivanja (percipirana od strane djeteta) štetiti djetetovoj školskoj uspješnosti i psihosocijalnoj prilagodbi. S obzirom na zamjetno isticanje važnosti visokoga školskog uspjeha u našem društvu, potrebno je ispitati kako djeca doživljavaju roditeljska očekivanja vezana uz školsku uspješnost i koliko se to odražava na njihov školski uspjeh, ali i prilagodbu u svakodnevnom životu.

Roditeljska akademska uključenost najčešće se opisuje kao ulaganje roditelja ili skrbnika u obrazovanje svoje djece (LaRocque, Kleiman i Darling, 2011). Može se manifestirati u obliku angažmana u školi (razgovoru s nastavnicima), kod kuće (npr. pomaganju oko zadaće) te u obliku komunikacije s djetetom vezanom uz školske aktivnosti i obveze. Prilikom definiranja ovog konstrukta važno je obuhvatiti trokomponentnu strukturu uključenosti, odnosno njezin *bihevioralni* aspekt, koji se očituje u izravnoj pomoći u vidu uključivanja u školske aktivnosti, pomoći sa zadaćom i sl., *kognitivni* aspekt, koji se manifestira u poticanju aktivnosti, npr. učenja, te *osobnu uključenost*, koja je često zanemarena, a odražava stavove i očekivanja roditelja o školi (Hill i Tyson, 2009). U ovom će se istraživanju koristiti model percipirane roditeljske akademske uključenosti (Carranza, You, Chhuon i Hudley, 2009) temeljen na Desimoneovom multidimenzionalnom okviru (1999) roditeljske uključenosti u obrazovanje djece, koji obuhvaća i perspektivu roditelja i djeteta, a fokus će biti stavljen na dječju percepciju roditeljskih očekivanja. Naime, većinom je u istraživanjima ispitivana roditeljska uključenost i aspiracije iz perspektive roditelja, što nije sasvim opravdano, pogotovo kada je riječ o adolescentima.

Mnoga istraživanja usmjerena na odnos roditeljske akademske uključenosti i vjerovanja (očekivanja i aspiracija) i školskog uspjeha djeteta upućuju na pozitivan doprinos roditeljskih ponašanja (kao što je uključenost roditelja u obrazovanje djeteta, omogućavanje pohađanja instrukcija i sl.), aspiracija, ciljeva i vrijednosti u objašnjenju obrazovnih postignuća učenika (Spera, Wentzel i Matto, 2009). Babarović i suradnici (2010) na hrvatskom uzorku učenika potvrđuju sličan trend, odnosno navode pozitivnu vezu roditeljske uključenosti u obrazovni proces i preuzimanja obveze za obrazovanjem djeteta, kao i viših obrazovnih očekivanja s boljim školskim uspjehom. Međutim, nisu svi roditelji jednako uključeni u akademski život svoje djece. Unatoč postojanju bitnih razlika na individualnim razinama uključenosti moguće je utvrditi neka obilježja koja karakteriziraju uključnije odnosno manje uključene roditelje. Istraživanja u Hrvatskoj upućuju na to da majke češće sudjeluju u svakodnevnim školskim aktivnostima djeteta, od pomaganja sa zadaćom i pripreme za školske obveze, razgovora o školi do redovitog kontaktiranja s razrednikom i odlaska na roditeljske sastanke (Erceg i Slišković, 2014). Kontekstualni faktori, kao što su financijski status i obrazovanje roditelja, također mogu utjecati na roditeljske postupke (akademska uključenost) i stavove (očekivanja) (Spera i sur., 2009). Djeca iz siromašnih obitelji mogu imati niska postignuća unatoč visokim obrazovnim očekivanjima i aspiracijama (Gutman i Schoon, 2012), što je potvrđeno i na hrvatskom uzorku (Gregurović i Kuti, 2010). Razina obrazovanja roditelja pokazuje se značajnim prediktorom roditeljske akademske uključenosti, a taj se odnos objašnjava većim uključivanjem visokoobrazovanih roditelja i njihovim višim obrazovnim aspiracijama (Tynkkynen, Vuori i Salmela-Aro, 2012).

Kada je riječ o osobnim odrednicama školske uspješnosti, istraživanja dosljedno pokazuju da spol djeteta ima važnu ulogu. Djevojčice, odnosno djevojke ostvaruju bolji školski uspjeh u odnosu na dječake, odnosno mladiće (Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan i Patrick, 2006; Macuka i Burić, 2015). Istraživanja sugeriraju kako su i roditelji više uključeni u školski rad djevojaka nego mladića (Manz, Fantuzzo i Power, 2004) i da imaju veća akademska očekivanja od djevojaka (Carranza i sur., 2009). Neka istraživanja impliciraju kako su majke uključnije u akademski život svojih kćeri, a očevi sinova (Yu i Ho, 2018). Dob djeteta također je važan korelat roditeljske akademske uključenosti, odnosno vrste roditeljske akademske uključenosti mijenjaju se s dobi djeteta. Roditelji općenito više pomažu mlađoj djeci oko domaće zadaće, više se uključuju i trude oko školskih aktivnosti mlađe djece te su zainteresiraniji i motiviraniji za uključivanje u njihove školske aktivnosti. Važnu ulogu imaju i učitelji koji u nižim razredima lakše pronalaze načine kako uključiti roditelje u školske aktivnosti, a kada su u pitanju aktivnosti kod kuće, od učenika se u višim razredima očekuje viša razina samostalnosti (Christenson i Sheridan, 2001). Gonida i Cortina (2014) navode da se neki aspekti roditeljske uključenosti smanjuju s dobi, preciznije roditeljska kontrola domaće zadaće opada u višim razredima, ali se roditeljska kognitivna uključenost (koja se manifestira u poticanju učenja) ne mijenja s dobi djeteta.

Istraživanja provedena na učenicima viših razreda osnovne škole općenito potvrđuju pozitivne doprinose roditeljske akademske uključenosti u objašnjenju školskog uspjeha djece (Hill i Tyson, 2009; Jeynes, 2012; Xu, Benson, Mudrey-Camino i Steiner, 2010), međutim, navode se i rezultati koji upućuju na drugačije odnose (McNeal, 2012). Razlog nekonzistentnosti možemo pripisati različitim operacionalizacijama konstrukta roditeljske akademske uključenosti te nejasnom definiranju pojedinih vrsta uključenosti (Boonk, Gijsselaers, Ritzen i Brand-Gruwel, 2018). Također, istraživanja usmjerena na pomaganje oko zadaće, kao zasebnog aspekta roditeljske uključenosti, navode nekonzistentne rezultate, tj. pozitivne (Tam i Chan, 2009) i negativne povezanosti (Xu i sur., 2010) sa školskim uspjehom. Navedeno upućuje na to da je važno sagledati ovaj problem gledajući na pomoć oko zadaće kao višedimenzionalni konstrukt (Gonida i Cortina, 2014) koji uključuje različite vrste pomoći: podršku autonomiji, kontrolu, interferenciju, odnosno izravno uplitanje u pisanje zadaće i kognitivni angažman. Preciznije, autori navode kako samo podrška autonomiji u pisanju zadaće predviđa uspjeh, dok su roditeljska uplitanja negativno povezana s postignućem. Moroni, Dumont, Trautwein, Niggli i Baeriswyl (2015) također navode slične rezultate kako roditeljska pomoć oko zadaće (percipirana kako potpora) ima pozitivan efekt, dok se pomoć roditelja, ali percipirana od strane djece kao nametanje i kontrola, negativno odražava na školski uspjeh.

Perfekcionizam je u osnovi višedimenzionalan konstrukt koji se manifestira u obliku pretjerano visokih osobnih standarda, prekomjerne zabrinutosti oko vlastitih pogrešaka, sumnje u vlastitu izvedbu, prevelikog naglašavanja reda i organizacije te važnosti roditeljskih procjena i očekivanja. Od navedenih dimenzija zabrinutost zbog pogrešaka, roditeljska prigovarivanja i očekivanja te sumnja u vlastitu izvedbu pridonose razvoju *neadaptivnog perfekcionizma*, dok osobni standardi i organiziranost čine podlogu za razvoj *adaptivnog perfekcionizma*. Kod poželjnog (adaptivnog) perfekcionizma kroz postizanje uspjeha vlastitim kompetencijama i vrlinama dolazi do povećanja i potvrđivanja samopoštovanja, dok se neurotski (neadaptivni) perfekcionizam manifestira u stalnom preispitivanju vlastitog napora, nezadovoljstvu i sumnji u vlastite sposobnosti, a proizlazi i iz negativnih samoevaluacija i potrebe za eksternim odobravanjem. Takve pojedince karakterizira pretjerana samokritičnost, što ih čini ranjivima za različite psihičke poteškoće (Damian, Negru-Subtirica, Stoeber i Baban, 2017). Ovakva operacionalizacija perfekcionizma omogućava objašnjenje ponašanja učenika u obrazovnom kontekstu. Naime, Flett i Hewitt (2002) predstavili su integrativni model prema kojem se perfekcionizam razvija u razdoblju adolescencije pod utjecajem osobnih (temperament) i vanjskih (roditeljskih) faktora, a razlike u stupnju izraženosti pojedinih faktora dovode do ekstrahiranja pojedinih dimenzija perfekcionizma. U skladu s tim dijete vanjske faktore (kao što su očekivanja roditelja) može internalizirati kao vlastiti kognitivni stil, te stoga težiti savršenstvu. Istraživanja potvrđuju kako je neadaptivni perfekcionizam povezan s lošijim školskim uspjehom, dok se obilježja adaptivnog perfekcionizma povezuju sa boljim

školskim uspjehom (Shim, Rubenstein i Drapeau, 2016). Adolescenti koji imaju visoko izražen perfekcionizam češće su anksiozni zbog škole, obuzima ih osjećaj panike te osjećaju tjelesne tegobe (Damian i sur., 2017).

Razdoblje rane adolescencije obilježeno je intenzivnim promjenama u različitim aspektima funkcioniranja (tjelesnom, kognitivnom i socioemocionalnom aspektu) te stoga postoji povećan rizik za pojavu emocionalnih i ponašajnih teškoća, koje također mogu biti povezane i sa školskim postignućem (Jimerson, Egeland, Sroufe i Carlson, 2000). Istraživanja potvrđuju kako uz promicanje akademskog uspjeha roditeljska uključenost pridonosi razvoju mentalnog zdravlja adolescenata (Wang, Brinkworth i Eccles, 2013), emocionalnog razvoja (Li i Lerner, 2011) te nizu pozitivnih ishoda kod adolescenata (Jeynes, 2012). Preciznije, komuniciranje roditelja sa školom, kao i redovite interakcije roditelja i adolescentna, pozitivno su povezane sa samopoštovanjem, samoregulacijskim vještinama te samoprocjenom vlastitih kompetencija, što se pokazuje i kao zaštitni faktor od internaliziranih simptoma (Bean, Barber i Crane, 2006). Roditelji koji prate djetetova školska postignuća te im prenose stav o važnosti obrazovanja pridonose većem doživljaju sreće i psihološke dobrobiti adolescenta (Grolnick, Kurowski, Dunlap i Hevey, 2000). Osim toga, roditelj može svojim visokim vrednovanjem obrazovanja, koje se posljedično manifestira kroz visoku akademsku uključenost, postaviti visoke standarde djetetu, te reagirati negativno na nezadovoljavanje istih. Ako se roditelj trudi i radi s djetetom očekujući uspjeh, loša ocjena može rezultirati kritiziranjem, kaznama pa čak i nedostatkom prihvaćanja i topline (Marković, 2007). Uz to, strah adolescenta da će iznevjeriti visoka očekivanja roditelja može rezultirati anksioznošću, što se može odraziti na javljanje ispitne anksioznosti (Juretić, 2008) te somatizacije (Stojčević i Rijavec, 2008). U školskom se okruženju kod nekih učenika manifestira i ispitna anksioznost, te se prilikom polaganja ispita mogu javiti negativne automatske misli usmjerene na strah od loše ocjene, razočarenja roditelja, ili općenito strah od neuspjeha. Učenici koji imaju povišenu ispitnu anksioznost umjesto usmjeravanja na zadatak češće koriste neadaptivnu strategiju usmjeravanja na emocije. S druge strane, učenici koji se usmjeravaju na zadatak smatraju kako mogu kontrolirati ispitnu situaciju i posjeduju potrebne kapacitete za suočavanje s potencijalnim problemima (Burić, Sorić i Penezić, 2011) te se bolje nose sa stresom vezanim uz ispitne situacije. Zbog toga ne iznenađuje negativna veza ispitne anksioznosti i školskog uspjeha (Steinmayr, McElvany i Wirthwein, 2016). Učenici koji su izrazito zabrinuti oko mogućih pogrešaka i učenici koji očekivanja svojih roditelja doživljavaju izrazito visokima i nedostižnima te koji smatraju da su njihovi roditelji prekritični doživljavaju više razine ispitne anksioznosti. Previsoka roditeljska uključenost može rezultirati percipiranim pritiskom za akademskim napretkom, što potiče zabrinutost i irelevantno mišljenje kao komponente ispitne anksioznosti (Shadach i Ganor-Miller, 2013).

Somatizacija je čest način nošenja sa stresom kod djece i mladih, a predstavlja način izražavanja mentalnih problema (Gulewitsch, Rosenkranz, Barkmann i

Schlarb, 2015). Drugim riječima, napetost i tjeskoba, koje se javljaju u stresnim situacijama, izražavaju se tjelesnim simptomima. Budući da je stres prekretnica javljanja tjelesnih poteškoća, ne iznenađuje da su upravo školsko okruženje, preciznije stresori poput visokih školskih zahtjeva, slabog napretka i lošeg školskog uspjeha okidači pojave tjelesnih simptoma (Anić i Brdar, 2007). Adolescenti provode dobar dio dana u školi koja im, osim akademskih, donosi i društvene stresore uzrokovane prekomjernim zahtjevima roditelja i učitelja, sukobima s prijateljima (Piekarska, 2000). Školski stresori često rezultiraju somatskim poteškoćama, a zbog čestih izostanaka, učenici sa somatskim teškoćama obično imaju lošiji školski uspjeh (Murberg i Bru, 2007).

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati u kojoj mjeri sociodemografske karakteristike (spol i dob djeteta, obrazovanje roditelja), osobne karakteristike (adaptivni i neadaptivni perfekcionizam), psihološka prilagodba (ispitna anksioznost i somatizacija) te pojedini aspekti roditeljske akademske uključenosti (nadziranja, pomoći oko zadaće, komunikacije s djetetom te akademska očekivanja) doprinose objašnjenju školskog uspjeha mladih adolescenata. Za potrebe je ovog istraživanja preveden i validiran *Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti* (engl. *Perceived Parental Educational Involvement – PPEI*; Carranza i sur., 2009), koji je namijenjen ispitivanju dječje percepcije roditeljske uključenosti u školske obveze djeteta i roditeljskih očekivanja. S obzirom na to da istraživanja sugeriraju kako sociodemografske i osobne karakteristike adolescenta, psihološka prilagodba te akademska uključenost roditelja pridonose objašnjenju školskog uspjeha adolescenata, očekuje se da će djevojke ostvarivati viši školski uspjeh, kao i da će više obrazovanje roditelja, adaptivni perfekcionizam te više razine percipirane roditeljske akademske uključenosti predviđati bolji školski uspjeh. S druge strane, može se pretpostaviti kako će neadaptivni perfekcionizam, viša ispitna anksioznost i somatizacija te starija dob predviđati lošiji školski uspjeh adolescenata.

## Metoda

### Sudionici

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 273 učenika petih, šestih, sedmih i osmih razreda iz Splita. Prosječna je dob sudionika ovog uzorka bila 12 godina ( $M = 12.7$ ;  $SD = 0.18$ ) uz raspon dobi od 11 do 15 godina. Ukupno je sudjelovalo 132 učenika (48.4%) i 141 učenik (51.6%), a od toga je njih 73 učenika petih razreda (26.7%), 59 učenika šestih razreda (21.6%), 69 učenika sedmih razreda (25.3%) te 72 učenika osmih razreda (26.4%).

## Instrumentarij

*Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti* (engl. *Perceived Parental Educational Involvement – PPEI*; Carranza i sur., 2009) namijenjen je ispitivanju dječje percepcije roditeljske akademske uključenosti i sastoji se od 16 tvrdnji koje su raspodijeljene u četiri supskale: 1) *nadziranje školskog rada i uspjeha* (šest tvrdnji), koja se odnosi na poticanje i ohrabrivanje djeteta u obavljanju školskih obaveza i poduzimanja aktivnosti za lakše svladavanje gradiva ("*Moji roditelji potiču me da dobro naučim prije polaska u školu.*"); 2) *pomoć oko zadaće* (tri tvrdnje), koja se odnosi na izravnu pomoć roditelja u rješavanju i nadgledanju zadataka te osiguravanju uvjeta za rad i učenje ("*Moji roditelji provjeravaju moju domaću zadaću.*"); 3) *komuniciranje s djetetom o školi* (tri tvrdnje), koja obuhvaća razgovor o školskom gradivu, događajima u školi i akademskim planovima ("*Moji roditelji razgovaraju sa mnom o onome što sam učio u školi.*"); 4) *roditeljska akademska očekivanja* (četiri tvrdnje), koja se odnosi na očekivanja i aspiracije roditelja o proksimalnim ciljevima, kao što je redovito učenje i distalnim ciljevima, kao što je ostvarivanje fakultetskog obrazovanja ("*Moji roditelji očekuju da ću završiti fakultet.*").

Odgovori se daju na skali od 1 (*nikada*) do 5 (*često*), a ukupni se rezultat formira kao prosjek procjena pripadajućih tvrdnji pojedinoj subskali, pri čemu viši rezultat označava višu percipiranu pojedinu mjerenu akademsku uključenost roditelja. Latentna je struktura *Upitnika percipirane roditeljske akademske uključenosti* provjerena konfirmatornom faktorskom analizom u programu Mplus 6 (Muthén i Muthén, 1998-2010) i uz pomoć metode maksimalne vjerojatnosti (ML) za procjenu parametara. Provjeren je model s četiri latentna faktora, a rezultati konfirmatorne faktorske analize modela upućuju na djelomično slaganje pretpostavljenog modela s podacima  $\chi^2 = 212.03$ ,  $df = 98$ ,  $p < .01$ ,  $\chi^2/df = 2.16$ , CFI = .87, TLI = .84, RMSEA = .065 (C.I. = .053 - .077) i SRMR = .062. Omjer hi-kvadrata i broja stupnjeva slobode manji je od 3, dok se vrijednosti RMSEA i SRMR kreću između .05 i .10, što upućuje na dobro slaganje modela s podacima. Potrebno je napomenuti da na vrijednosti indeksa slaganja utječu mnogi čimbenici kao što su: veličina uzorka, kompleksnost modela, metoda procjene parametra, normalitet distribucija i slično (Brown, 2006) te da su indeksi slaganja samo jedan aspekt evaluacije modela i da je potrebno u obzir uzeti i veličinu uzorka i statističku značajnost drugih procijenjenih parametara koji su u skladu s očekivanjima. Faktorska su zasićenja pojedinih indikatora s pripadajućim latentnim konstruktima statistički značajna te su većinom zadovoljavajuće visine (oko .50 i više) izuzevši zasićenja triju čestica koja su značajnije ispod .50 (.34, .16, .29), što bi impliciralo njihovo izbacivanje. Budući da se radi o prvoj primjeni skale na hrvatskom uzorku te da je uzorak bio malen, kao i malom povećanju pouzdanosti pojedinih subskala izbacivanjem navedenih čestica, odlučeno je zadržati ih. Sugerirane su modifikacije u vidu izmjene pripadnosti određenih čestica pojedinim faktorima, međutim, ti su prijedlozi odbačeni zbog niskih vrijednosti modifikacijskih indeksa. Cronbach  $\alpha$  koeficijenti pojedinih

subskala su sljedeći: .52 za supskalu nadziranje školskog rada i uspjeha, .56 za supskalu pomoć oko zadaće, .65 za supskalu komuniciranje s djetetom o školi i .71 za supskalu roditeljska akademska očekivanja. Na temelju se provedene konfirmatorne faktorske analize može utvrditi kako upitnik sadrži 16 čestica raspoređenih u četiri faktora, a prikaz svih čestica s pripadajućim faktorskim zasićenjima nalaze se u Prilogu 1.

*Multidimenzionalna skala perfekcionizma* (Frost i sur., 1990; prema Zubčić i Vulić-Prtorić, 2008) sastoji se od 35 tvrdnji namijenjenih mjerenju perfekcionizma kroz šest dimenzija: a) Osobni standardi, b) Zabrinutost zbog pogrešaka, c) Roditeljska očekivanja, d) Roditeljska prigovaranja, e) Sumnja u vlastitu izvedbu, f) Organiziranost. Odgovori se daju na skali od 1 (*uopće se ne odnosi na mene*) do 5 (*u potpunosti se odnosi na mene*). Rezultate je moguće formirati zbrajanjem čestica pojedinih subskala, a šest subskala pripada dvama faktorima višeg reda, *adaptivnom* i *neadaptivnom perfekcionizmu* (Erceg i Slišković, 2014). *Adaptivni perfekcionizam*, odnosno pozitivne težnje koncipirane su od dimenzija *osobni standardi* ("*Ako si ne postavim najviše standarde, vjerojatno ću završiti kao drugorazredna osoba.*") i *organiziranost* ("*Ja sam uredna osoba.*"), dok je *neadaptivni perfekcionizam*, odnosno neadaptivne evaluacijske brige kompozit dimenzija *zabrinutost zbog pogrešaka, roditeljska očekivanja, roditeljska prigovaranja i sumnja u vlastitu izvedbu* ("*U mojoj obitelji samo je savršena izvedba dovoljno dobra*", "*Nikad nisam mislio/la da bih mogao/la zadovoljiti očekivanja svojih roditelja.*"). U ovom istraživanju Cronbach  $\alpha$  koeficijenti pojedinih supskala kreću se od .50 do .79, dok su pouzdanosti nadređenih faktora adaptivnog i neadaptivnog perfekcionizma .84 i .85.

*Ljestvica ispitne anksioznosti* (Vulić-Prtorić i Sorić, 2002), preuzeta iz Ljestvice anksioznosti za djecu, sastoji se od 15 čestica namijenjenih mjerenju anksioznosti djece u ispitnoj situaciji. Ljestvicom se zahvaćaju osjećaji bespomoćnosti i nelagode u ispitnoj situaciji, strah od neuspjeha prilikom rješavanja zadatka ("*Kad me učitelj prozove i kad moram doći pred ploču, bojim se da bih mogao reći nešto pogrešno.*"). Odgovori su izraženi na skali od tri stupnja te ispitanik prilikom odgovaranja svaku tvrdnju može prihvatiti zaokruživanjem slova "T", ne prihvatiti zaokruživanjem slova "N", a ako se ne može odlučiti ni za jedan od ponuđenih odgovora, ispitanik može zaokružiti "?". Pristajanje uz tvrdnju, odnosno odgovaranje zaokruživanjem slova "T" nosi 2 boda, "N" 0 bodova, dok zaokruživanje znaka "?" nosi 1 bod. Ukupan rezultat čini zbroj svih odgovora, pri čemu je mogući teoretski raspon rezultata od 0 do 30, a viši rezultat upućuje na višu ispitnu anksioznost. Dobiveni Cronbach  $\alpha$  koeficijent pouzdanosti .84 u ovom istraživanju sugerira zadovoljavajuću pouzdanost ljestvice.

*Skala tjelesnih poteškoća (somatizacije)* (supskala iz Skale samoprocjene ponašanja mladih, YSR – *Youth Self-Report*; Achenbach i Rescorla, 2001) korištena je za ispitivanje zastupljenosti simptoma somatizacije kod adolescenata. Adolescenti su procjenjivali svoje ponašanje i doživljavanje na skali od deset tvrdnji koje se



odnose na prisutnost fizičkih stanja poput vrtoglavice i umora te posjedovanje tjelesnih poteškoća bez jasnih medicinskih razloga kao što su glavobolja, mučnina, dermatološki problemi i sl. ("*Osjećam se premoreno, bez jasnog razloga.*", "*Imam vrtoglavice.*"). Upitnik je formiran u obliku *check*-liste te na skali od tri stupnja (0 – *nije točno*, 1 – *ponekad ili djelomično točno* i 2 – *potpuno/često točno*) sudionici procjenjuju u kojoj se mjeri tvrdnja odnosila na njih u periodu od 6 mjeseci. Ukupan se rezultat formira kao suma rezultata pripadajućih čestica, a dobiveni veći rezultat upućuje na veću prisutnost somatizacijskih simptoma. Dobiven je zadovoljavajući koeficijent pouzdanosti Cronbach  $\alpha$  od .74.

*Školski uspjeh* učenika određen je ocjenom općega školskog uspjeha na kraju prethodnog razreda. Raspon školskog uspjeha kreće se od ocjene 3 do 5, a prosječno iznosi 4.37 ( $SD = 0.71$ ). Ukupno 36 učenika navodi dobar školski uspjeh (13.2%), vrlo dobar navodi 99 učenika (36.3%), a 138 učenika navodi izvrstan školski uspjeh (50.5%).

## **Postupak**

Ovo je istraživanje odobrilo Etičko povjerenstvo Odjela za psihologiju Sveučilišta u Zadru. Prije provedbe istraživanja za sudjelovanje djece u ispitivanju tražila se suglasnost ravnatelja škole i roditelja, koji su detaljno upoznati s ciljem i načinom provedbe istraživanja. Djeca koja su u školu donijela potpisani pismeni pristanak roditelja i koja su dobrovoljno sama pristala sudjelovati u istraživanju popunjavala su upitnik za vrijeme redovne nastave u školi (sata razrednika). Potpisani su pristanci dobiveni od 76% kontaktiranih obitelji, a sva djeca koja su imala pristanak roditelja pristupila su ispitivanju. Ispitivanje je provedeno anonimno i grupno i trajalo je jedan školski sat. Djeci je na početku sata predviđenog za provedbu istraživanja ispitivač objasnio svrhu istraživanja i način popunjavanja upitnika te im je rečeno da u bilo kojem trenutku provedbe istraživanja mogu svojevolutno odustati od ispunjavanja upitnika.

## **Rezultati**

### **Deskriptivni pokazatelji**

Prije analiza provedenih u svrhu odgovora na postavljene probleme istraživanja u Tablici 1. prikazani su opći deskriptivni podaci ispitivanih varijabli.

Tablica 1.

*Prikaz deskriptivnih pokazatelja svih ispitanih varijabli (N = 273)*

Mjerni instrumenti:	<i>M</i>	<i>SD</i>	Minimum	Maksimum	Cronbach $\alpha$	Kolmogorov-Smirnov test ( <i>d</i> )
<b>Roditeljska akademska uključenost</b>						
Nadziranje školskog rada i uspjeha	3.73	0.64	2.00	5.00	.52	$d = .11, p < .01$
Pomoć oko zadaće	3.41	0.87	1.33	5.00	.56	$d = .10, p < .01$
Komuniciranje s djetetom o školi	4.04	0.79	2.00	5.00	.65	$d = .17, p < .01$
Roditeljska akademska očekivanja	4.26	0.71	2.25	5.00	.71	$d = .21, p < .01$
<b>Osobne karakteristike</b>						
Adaptivni perfekcionizam	3.45	0.69	1.53	5.00	.84	$d = .05, p < .01$
Neadaptivni perfekcionizam	2.40	0.59	1.18	4.50	.85	$d = .06, p < .01$
<b>Prilagodba adolescenta</b>						
Ispitna anksioznost	16.74	6.80	0	30.00	.84	$d = .07, p < .01$
Somatizacija	5.45	3.75	0	16.00	.84	$d = .11, p < .01$

Prikaz deskriptivnih podataka u Tablici 1. upućuje na to da adolescenti percipiraju vlastite roditelje prilično uključenima u njihove školske aktivnosti i obveze. Naime, prosječne su vrijednosti svih supskala roditeljske akademske uključenosti pomaknute prema višim vrijednostima. Vrijednosti su adaptivnog perfekcionizma također pomaknute prema višim vrijednostima, a vrijednosti razine somatizacije prema nižim vrijednostima. Normalnost distribucija ispitivanih varijabli provjerena je Kolmogorov-Smirnovljevim testom te dobivene vrijednosti sugeriraju kako distribucije svih ispitivanih varijabli odstupaju od normalne krivulje (prema višim ili nižim vrijednostima). Međutim, daljnjim je uvidom u zakrivljenosti i asimetričnosti distribucija rezultata utvrđeno kako nema trenda ekstremnih odstupanja navedenih parametara [provjereni zasebni indeksi asimetričnosti i indeksi spljoštenosti nisu veliki i u okvirima su prihvatljivih za provedbu parametrijskih analiza (asimetričnost < 1, spljoštenost < 3)].

### **Povezanosti varijabli**

Preliminarno su u Tablici 2. prikazani koeficijenti bivarijatnih korelacija sociodemografskih varijabli (spola i dobi djeteta, obrazovanja roditelja) i svih mjerenih varijabli utvrđenih na cijelom uzorku ( $N = 273$ ).

Tablica 2.  
 Prikaz Pearsonovih koeficijenata korelacije između ispitivanih varijabli (N = 273)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
1. Spol	-	.02	-.02	.06	.18*	.23*	-.05	.13	.15*	.11	-.03	.33*	.14
2. Dob		-	-.08	-.12	-.18*	-.18*	-.38*	-.07	-.22*	-.32*	.05	-.00	.11
3. Obrazovanje oca			-	.41*	.22*	.16*	.22*	.22*	.33*	.03	-.13	-.07	.03
4. Obrazovanje majke				-	.21*	.05	.22*	.21*	.29*	.22*	.03	-.01	.02
5. Školski uspjeh					-	.10	.03	.13	.42*	.18*	-.24*	-.17*	-.19*
6. Nadziranje školskog rada i uspjeha						-	.35*	.41*	.31*	.21*	.11	.25*	.02
7. Pomoć oko zadatke							-	.41*	.20*	.39*	.05	.11	.08
8. Komuniciranje s djetetom o školi								-	.22*	.32*	.03	.19*	.16*
9. Roditeljska akademska očekivanja									-	.27*	.12	.04	.01
10. Adaptivni perfekcionizam										-	.21*	.09	.05
11. Neadaptivni perfekcionizam											-	.42*	.29*
12. Ispitna anksioznost												-	.42*
13. Somatizacija													-

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ .

U Tablici 2. može se vidjeti kako sociodemografske varijable uglavnom nisko koreliraju s mjerenim varijablama. Dobivene korelacije upućuju na to da adolescentice izvještavaju o boljem akademskom uspjehu te navode da roditelji više nadziru njihov školski rad i uspjeh, ali i imaju viša očekivanja od njih. Nadalje, djevojke iskazuju i više razine anksioznosti u ispitnoj situaciji. Stariji učenici navode lošiji školski uspjeh te niže procjene razine nadziranja školskog rada i uspjeha od strane roditelja, kao i pomoći oko zadaće i roditeljskih akademskih očekivanja. Nadalje, stariji adolescenti navode i nižu razinu adaptivnog perfekcionizma. Više obrazovanje očeva i majki u odnosu je s višim školskim uspjehom adolescenata te višim razinama percipirane roditeljske akademske uključenosti gotovo na svim njezinim razinama. Osim toga, djeca obrazovanih majki sklonija su adaptivnom obliku perfekcionizma. Nadalje, adolescenti koji ostvaruju bolji školski uspjeh iskazuju veću sklonost adaptivnom, a manju sklonost neadaptivnom perfekcionizmu, te manje simptoma ispitne anksioznosti i somatizacije.

### **Prediktori školskog uspjeha**

Kako bi se provjerio doprinos pojedinih mjerenih varijabli objašnjenju školskog uspjeha adolescenata, provedena je hijerarhijska regresijska analiza (Tablica 3.). U hijerarhijsku regresijsku analizu uključene su sociodemografske varijable (spol, dob djeteta i obrazovanje roditelja), osobne karakteristike sudionika (adaptivni i neadaptivni perfekcionizam), psihološka prilagodba (ispitna anksioznost i somatizacija) te pojedini aspekti roditeljske akademske uključenosti (nadziranje, pomoć oko zadaće, komunikacija s djetetom te akademska očekivanja). U hijerarhijsku regresijsku jednadžbu najprije su uvedeni individualni činitelji školskog uspjeha, a u kasnijim su koracima uvedene varijable percipirane roditeljske akademske uključenosti kao okolinski čimbenici koji mogu oblikovati školski uspjeh djeteta. Na ovaj je način omogućeno otkrivanje zasebnih doprinosa pojedinih skupina prediktora (individualnih i okolinskih) u objašnjenju varijabiliteta školskog uspjeha.

U prvom su se koraku hijerarhijske regresijske analize kao značajni prediktori školskog uspjeha pokazale gotovo sve mjerene sociodemografske varijable te je objašnjeno 13% varijance kriterija. Preciznije, djevojke ( $\beta = .19$ , mlađi adolescenti ( $\beta = -.17$ ) te adolescenti obrazovanih očeva ( $\beta = .18$ ) imaju viši školski uspjeh. Uvođenjem perfekcionizma kao prediktora u drugom korak, postotak objašnjene varijance kriterija značajno se povećao (za 6%), a od prethodno navedenih značajnih prediktora jedino je dob izgubila značajnost. U ovom je koraku adaptivni perfekcionizam pozitivni ( $\beta = .17$ ), a neadaptivni perfekcionizam negativni prediktor ( $\beta = -.24$ ) školskog uspjeha. Drugim riječima, adolescenti izraženijeg adaptivnog perfekcionizma iskazuju bolji školski uspjeh, a adolescenti izraženijeg neadaptivnog perfekcionizma iskazuju lošiji školski uspjeh. Od pokazatelja prilagodbe u trećem

Tablica 3.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa školskim uspjehom kao kriterijem ( $N = 273$ )

Školski uspjeh	1. korak	2. korak	3. korak	4. korak
	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
1. korak: Sociodemografske karakteristike				
Spol	.19**	.16*	.23**	.15*
Dob	-.17*	-.11	-.12	-.09
Obrazovanje oca	.18*	.15*	.16*	.07
Obrazovanje majke	.10	.09	.09	.05
2. korak: Osobne karakteristike				
Adaptivni perfekcionizam		.17*	.15*	.13
Neadaptivni perfekcionizam		-.24**	-.16*	-.23**
3. korak: Pokazatelji prilagodbe				
Ispitna anksioznost			-.18*	-.13
Somatizacija			-.02	-.03
4. korak: Roditeljska akademska uključenost				
Nadziranje školskog rada i uspjeha				.01
Pomoć oko zadaće				-.13
Komuniciranje s djetetom o školi				.03
Roditeljska akademska očekivanja				.37**
$R^2$	.13**	.19**	.22**	.33**
$R_{kor}^2$	.11**	.17**	.18**	.29**
$\Delta R^2$		.06*	.07*	.12**

Napomena:  $\beta$  - vrijednost standardiziranog regresijskog koeficijenta,  $R^2$  - ukupan doprinos objašnjenju varijanci,  $R_{kor}^2$  - korigirani ukupni doprinos objašnjenju varijanci,  $\Delta R^2$  - doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

koraku ispitna je anksioznost značajan negativan prediktor školskog uspjeha ( $\beta = -.18$ ) te i ova skupina prediktora pridonosi značajno postotku objašnjene varijance školskog uspjeha (dodatnih 7%). U posljednjem su koraku uvedene varijable roditeljske akademske uključenosti, koje povećavaju postotak objašnjene varijance kriterija za 12%, a prediktivnim se pokazuju akademska očekivanja roditelja ( $\beta = .37$ ). Drugim riječima, adolescenti koji percipiraju očekivanja svojih roditelja o njihovim akademskim ishodima višima ostvaruju bolji školski uspjeh. U ovom koraku obrazovanje oca, adaptivni perfekcionizam i ispitna anksioznost prestaju biti značajni prediktori u objašnjenju školskog uspjeha. S obzirom na to da su rezultati hijerarhijskih analiza osjetljivi na interkorelacije prediktora, može doći do promjena u značajnosti pojedinih prediktora uslijed uvođenja nove skupine varijabli. Smanjenje učinka u zadnjem koraku mjerenih prediktora može sugerirati i neke posredne učinke varijabli koje nisu bile predmet ovoga istraživanja. Završni korak hijerarhijske regresijske analize upućuje na značajan doprinos spola, neadaptivnog

perfekcionizma i akademskog očekivanja roditelja, a ukupno je zadanim skupovima prediktorskih varijabli objašnjeno 33% varijance kriterija. Zaključno, djevojke, adolescenti manje izraženog neadaptivnog perfekcionizma te adolescenti koji percipiraju akademska očekivanja svojih roditelja višima ostvaruju bolji školski uspjeh. Akademska roditeljska očekivanja pri tome su najznačajniji prediktor školskog uspjeha adolescenata.

### Rasprava

Školski uspjeh ima važnu ulogu u kvaliteti budućeg života pojedinca jer određuje njegovu mogućnost daljnjeg obrazovanja i odabir zanimanja. Upravo stoga ne iznenađuje činjenica da i roditelji pridaju veliku važnost školskom uspjehu svog djeteta i značajno su uključeni u djetetove školske aktivnosti. Istraživanja potvrđuju kako akademska uključenost i očekivanja roditelja imaju nedvojbeno pozitivan efekt na školsko postignuće djeteta (Jeynes, 2012), međutim, potrebno je razmotriti i mogući negativan doprinos previsoke kontrole i očekivanja od strane roditelja. Odnosno, osim pozitivnog utjecaja okoline na školski uspjeh, može se razmatrati i razvoj tzv. "neprilagođenog profila učenika", koji će, primjerice, biti skloniji neadaptivnom obliku perfekcionizma, visokoj ispitnoj anksioznosti i/ili somatizaciji uslijed povećanog pritiska i očekivanja od strane okoline. S druge strane, niska uključenost roditelja u školske aktivnosti djeteta praćena niskim vrednovanjem obrazovanja može se manifestirati i nemotiviranošću učenika i posljedično lošijem školskom uspjehu. Upravo stoga istraživanja trebaju biti usmjerena na otkrivanje ponašanja roditelja koja potpomažu akademski uspjeh i dobru prilagodbu djece, a to se nastojalo ispitati u okviru ovog istraživanja. Specifičnije, kako bi se zahvatili različiti aspekti roditeljske akademske uključenosti percipirane od strane djece u okviru je ovog istraživanja preveden *Upitnik percipirane roditeljske akademske uključenosti*, koji mjeri različite aspekte uključenosti roditelja, specifično nadziranje školskog rada i uspjeha, pomoć oko zadaće, komuniciranje s djetetom o školi i akademska očekivanja roditelja. Pored navedenih aspekata roditeljske akademske uključenosti u ovom se istraživanju pokušalo utvrditi koji su to sociodemografski (spol i dob adolescenata, obrazovanje roditelja), osobni (perfekcionizam), problemi u prilagodbi (ispitna anksioznost i somatizacija) i obiteljski čimbenici (roditeljska akademska uključenost) prediktivni u objašnjenju školske uspješnosti mlađih adolescenata.

Dobivene korelacije u ovom istraživanju potvrđuju pretpostavke istraživanja i upućuju na značajan odnos mjerenih sociodemografskih i osobnih karakteristika, kao i problema u prilagodbi i percipirane roditeljske akademske uključenosti sa školskim uspjehom adolescenata. Međutim, provjera zasebne uloge pojedinih varijabli (sociodemografskih, osobnih i obiteljskih), primjenom hijerarhijske regresijske analize, upućuje na značajne doprinose samo nekih varijabli. Preciznije, rezultati ovog istraživanja ukazuju sugeriraju da školskom uspjehu doprinosi spol učenika,

neadaptivni perfekcionizam i akademska očekivanja roditelja. Razmatrajući doprinos spola u ovom istraživanju utvrđeno je da adolescentice ostvaruju bolji školski uspjeh u odnosu na adolescente. Ovaj je podatak prisutan i dobro potvrđen i u drugim istraživanjima (Macuka i Burić, 2015), a bolji se uspjeh učenica objašnjava razlikom u motivaciji, socijalnoj potpori, angažiranosti, ustrajnosti i sl. Djevojke su obično upornije (Kenney-Benson i sur., 2006), sklonije su tražiti pomoć (Ryan, Shim, Lampkins-Thando, Kiefer i Thompson, 2009), posjeduju više razine samokontrole (Carvalho, 2016) te su angažiranije u nastavi (Vecchione, Alessandri i Marsicano, 2014). Perfekcionizam je također značajan prediktor školskog uspjeha adolescenata, pri čemu je adaptivni perfekcionizam (u prva tri koraka hijerarhijske regresijske analize) značajan pozitivni, a neadaptivni perfekcionizam (u svim koracima) značajan negativni prediktor školskog uspjeha. Ostaje otvoreno pitanje jesu li navedene promjene u doprinosima perfekcionizma nakon uključivanja procjena roditeljske akademske uključenosti u hijerarhijsku regresijsku analizu odraz mogućnosti da roditeljska akademska uključenost nema uvijek pozitivne učinke. Nounopoulos, Ashby i Gilman (2006) navode kako se adaptivni perfekcionizam pokazuje pozitivnim prediktorom, a neadaptivni negativnim prediktorom školskog uspjeha. Naime, adaptivni se perfekcionizam povezuje s pozitivnim akademskim pokazateljima poput visokog školskog uspjeha, zadovoljstva ostvarenim uspjehom, dobrim akademskim navikama i ciljnom orijentacijom na učenje, dok je neadaptivni perfekcionizam povezan s lošijim školskim uspjehom, ispitnom anksioznošću, negativnim raspoloženjem i percepcijom težine gradiva (Rice, Richardson i Ray, 2016). Iako se pretpostavljalo na temelju ranijih istraživanja (Jimerson i sur., 2000; Masten i sur., 2005) da će adolescenti koji iskazuju više emocionalnih problema (ispitne anksioznosti i somatizacije) pokazivati slabiji školski uspjeh, uvođenjem se varijabli procjene roditeljske akademske uključenosti u završnim koracima hijerarhijske regresijske analize gubi doprinos ispitne anksioznosti (koja je u trećem koraku ostvarila samostalni doprinos). Ovi su rezultati vjerojatno odraz interkorelacije varijabli roditeljske akademske uključenosti i problema u prilagodbi. Preciznije, nadziranje školskog rada i uspjeha te komuniciranje s djetetom o školi imaju značajan pozitivan odnos s problemima u prilagodbi adolescenata, pa kada se njihov doprinos statistički kontrolira, problemi u prilagodbi (ispitna anksioznost) prestaju biti statistički značajni prediktori školskog uspjeha mlađih adolescenata. Na korelacijskoj se razini to i potvrđuje, viša je percipirana razina nadzora povezana s višom razinom ispitne anksioznosti, a viša razina komuniciranja o školi s višim razinama ispitne anksioznosti i somatizacije. Naime previsoka roditeljska akademska uključenost predviđa javljanje ispitne anksioznosti (Shadach i Ganor-Miller, 2013), osobito ako se percipira kao oblik kontrole (Niditch i Varela, 2012), što u ovom slučaju nadzor i jest. Nadalje, u obzir treba uzeti da se radi o korelacijskom nacrtu, što znači da navedena veza može ići i u obrnutom smjeru. Naime, upravo visoka ispitna anksioznost adolescenta može biti okidač traženja pomoći od roditelja u vidu njihova nadzora i uplitanja. Anksiozni će učenici možda više iskazivati sumnju u svoja znanja, zbog čega će ih roditelji više poticati na učenje, razgovor s profesorima

te korištenje dodatnih instrukcija. Pozitivan je odnos u korelacijskoj matrici percipirane razine komunikacije između roditelja i adolescenata te ispitne anksioznosti i somatizacije neočekivan rezultat. Možda učestalo poticanje na komuniciranje o školskom gradivu može biti percipirano i kao pritisak ili oblik kontroliranja, a bilo koji oblik nametanja i kontrole u razdoblju adolescencije može negativno djelovati na odnos roditelja i djeteta te posljedično negativno i na prilagodbu djeteta. Naime, budući da je komuniciranje u korištenoj skali definirano kao razgovor o događajima u školi, nastavnom gradivu i planiranju budućeg školovanja, adolescenti navedena ponašanja mogu doživjeti kao pritisak, osobito ako se planovi roditelja razlikuju od njihovih planova. Potrebno je naglasiti da se u ovom istraživanju mjerila učestalost komuniciranja s djetetom, a ostaje otvoreno pitanje načina i kvalitete međusobnog komuniciranja roditelja i djece. Naime, upravo kvaliteta roditeljske uključenosti (a ne samo čestina) može pozitivno pridonijeti akademskoj uspješnosti adolescenata.

Od analiziranih zasebnih aspekata roditeljske akademske uključenosti u objašnjenju školske uspješnosti adolescenata jedino su se značajnim pozitivnim prediktorom pokazala roditeljska akademska očekivanja. Drugim riječima, bolji školski uspjeh postižu adolescenti koji percipiraju akademska očekivanja svojih roditelja višim. Ujedno se, na temelju hijerarhijske regresijske analize, može zaključiti da su akademska roditeljska očekivanja (od svih mjerenih varijabli) najznačajniji povoljni čimbenik u objašnjenju školskog uspjeha adolescenata. Autori Khattab (2015) i Spera i suradnici (2009) također navode pozitivne odnose akademskog postignuća i akademskih očekivanja roditelja te ističu da roditelji koji očekuju viša akademska postignuća svoje djece ujedno ih više potiču i ohrabruju u školskim izazovima. Također, Rimkute, Hirvonen, Tolvanen, Aunola i Nurmi (2012) su ispitujući odnos roditeljskih očekivanja i školskog uspjeha utvrdili kako su visoka roditeljska očekivanja povezana s visokim obrazovnim očekivanjima adolescenata te da se akademska očekivanja roditelja i adolescenata sve više usklađuju povećanjem dobi. Nadalje, adolescenti se često vrednuju u skladu s tim koliko su ispunili očekivanja svojih roditelja te im to predstavlja okosnicu i za stvaranje identiteta. Moguće je da to pridonosi usklađivanju roditeljskih i djetetovih obrazovnih očekivanja i aspiracija te da su više aspiracije roditelja u skladu s višim aspiracijama adolescenta. Više će aspiracije u konačnici poticati adolescenta na ulaganje većeg truda u školi te dovesti do boljeg školskog uspjeha. Također, veza se školskog uspjeha i roditeljskih obrazovanih očekivanja smatra recipročnom. Naime, Fan i Chen (2001) navode kako visoka roditeljska očekivanja povećavaju mogućnosti viših akademskih postignuća djece, ali također i prijašnja postignuća učenika predviđaju očekivanja njihovih roditelja.

Zaključno, na osnovu dobivenih rezultata ovog istraživanja mogu se uočiti određeni negativni osobni (sklonost neadaptivnom perfekcionizmu) i pozitivni obiteljski čimbenici (akademska očekivanja roditelja) koji pridonose školskom uspjehu mlađih adolescenata. Rezultati ovog istraživanja upućuju na važniju ulogu



obiteljskih čimbenika (pored osobnih) na školsku uspješnost, odnosno akademska očekivanja roditelja su, nakon kontrole sociodemografskih i osobnih karakteristika te prilagodbe adolescenata, značajno i najviše pridonijela objašnjenju školskog uspjeha adolescenata. Nužno je upozoriti na važnost različitih čimbenika koji mogu pridonijeti boljem školskom uspjehu učenika. Ovakva su istraživanja nužna za poboljšanje kvalitete rada u obrazovnom sustavu jer mogu ponuditi praktične smjernice za kreiranje obrazovnih programa usmjerenih na poboljšanje školskog postignuća učenika. U ovom je istraživanju potvrđeno kako su roditeljska akademska očekivanja percipirana od strane djece pozitivna ponašanja roditelja koja potpomažu njihov akademski uspjeh. No, potrebno je istaknuti da utvrđene korelacije u ovom istraživanju upućuju na to da, pored važnih pozitivnih doprinosa roditeljskog poticanja, očekivanja i uključenosti u predviđanju školske uspješnosti djeteta, previsoko nadziranje školskog rada i uspjeha i učestalo komuniciranje s djetetom o školi značajno pozitivno korelira s ispitnom anksioznošću i somatizacijom adolescenata. U budućim bi se istraživanjima zasigurno trebalo više posvetiti ulozi ovih aspekata akademske uključenosti roditelja u psihosocijalnoj prilagodbi adolescenata. Primjerice, kod međusobnog je komuniciranja roditelja i djeteta važan aspekt kvaliteta komunikacije, a ne samo učestalost. Naime, ovisno o obliku i načinu komunikacije ona može dovesti do različitih učinaka.

Validacija novoga mjernog instrumenta *Upitnika percipirane roditeljske akademske uključenosti* na hrvatskom uzorku adolescenata predstavlja metodološki doprinos istraživanju dječje percepcije roditeljskih ponašanja i vjerovanja vezanih uz njihovo obrazovanje. Faktorska struktura te indikatori pouzdanosti i valjanosti pristaju uz teorijski okvir i rezultate autora upitnika (Carranza i sur., 2009), čime stvaraju dobru osnovu za daljnja istraživanja percipirane roditeljske akademske uključenosti kod adolescenata. Utvrđeni niži indikatori pouzdanosti u ovom istraživanju upućuju na nužnu provjeru metrijskih karakteristika upitnika u budućim istraživanjima na većem uzorku adolescenata. Nedostaci se provedenog istraživanja odnose na prigodan i mali uzorak mlađih adolescenata koji su relativno homogeni u školskom uspjehu; naime 50.5% adolescenata u ovom uzorku ostvaruje odličan uspjeh u školi. Definiranje školskog uspjeha kao prosječne zaključne ocjene zasigurno je ograničeno metrijskim karakteristikama kao što su pouzdanost, valjanost i osjetljivost. Raspon je variranja rezultata na ovako operacionaliziranoj varijabli pomaknut prema višim vrijednostima, što je također moglo dovesti do nižih korelacija s ostalim analiziranim varijablama. Također, provedeno je istraživanje korelacijske prirode te ne može dati uvid u uzročno posljedične odnose među analiziranim varijablama, odnosno isključiti i obrnuti smjer odnosa. Primjerice, lošiji školski uspjeh djeteta može pridonijeti većoj uključenosti roditelja u školske aktivnosti djeteta, kao i većem stupnju pružanja pomoći i nadzora djeteta. S obzirom na to da na školski uspjeh adolescenata utječu mnogobrojni činitelji, u budućim je istraživanjima potrebno zahvatiti i neke druge osobne (primjerice temperament i emocionalnu regulaciju) te okolinske (odnos s nastavnicima) odrednice školskog uspjeha na većem i heterogenijem (u školskom uspjehu) uzorku adolescenata.

## Literatura

- Achenbach, T. M. i Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth & Families.
- Anić, P. i Brdar, I. (2007). School failure coping patterns, light drugs consumption and extracurricular activities of high school students. *Psychological Topics, 16*(1), 99-120.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: Dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija, 2*(13), 235-256.
- Bean, R. A., Barber, B. K. i Crane, D. R. (2006). Parental support, behavioral control, and psychological control among African American youth. *Journal of Family Issues, 27*, 1335-1355.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J., Ritzen, H. i Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review, 24*, 10-30.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Burić, I., Sorić, I. i Penezić, Z. (2011). Strategije emocionalne regulacije u ispitnim situacijama: Doprinosi osobina ličnosti, kognitivnih procjena i ispitnih emocija. *Psihologijske teme, 20*(2), 277-298.
- Carranza, F. D., You, S., Chhuon, V. i Hudley, C. (2009). Mexican American adolescent's academic achievement and aspirations: The role of perceived parental educational involvement, acculturation, and self-esteem. *Adolescence, 44*(174), 313-333.
- Carvalho, R. G. G. (2016). Gender differences in academic achievement: The mediating role of personality. *Personality and Individual Differences, 94*, 54-58.
- Christenson, S. i Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. New York: Guilford Press.
- Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Stoeber, J. i Băban, A. (2017). Perfectionistic concerns predict increases in adolescents' anxiety symptoms: A three-wave longitudinal study. *Anxiety, Stress and Coping, 30*(5), 551-561.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research, 93*(1), 11-29.
- Eccles, J. S. i Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence, 21*(1), 225-241.
- Erceg, M. i Slišković, A. (2014). *Uloga obrazovnih aspiracija i očekivanja te ponašanja roditelja u objašnjenju perfekcionizma njihove djece*. (Neobjavljeni diplomski rad). Odsjek za psihologiju, Sveučilište u Zadru, Zadar.
- Fan, X. i Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta analysis. *Educational Psychology Review, 13*, 1-22.

- Flett, G. L. i Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. U: G. L. Flett i P. L. Hewitt (Ur.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment* (str. 5-31). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Gonida, E. N. i Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84(3), 376-396.
- Gregurović, M. i Kutli, S. (2010). Učinak socioekonomskog statusa na obrazovno postignuće učenika: Primjer PISA istraživanja, Hrvatska 2006. *Revija za socijalnu politiku*, 17(2), 179-196.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. i Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465-488.
- Gulewitsch, M. D., Rosenkranz, T., Barkmann, C. i Schlarb, A. A. (2015). Measuring somatic complaints in primary school children: Validation and revision of the german children's somatization inventory (CSI) and its parental version. *Child Psychiatry & Human Development*, 46(5), 786-799.
- Gutman, L. M. i Schoon, I. (2012). Correlates and consequences of uncertainty in career aspirations: Gender differences among adolescents in England. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 608-618.
- Hill, N. E. i Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47(4), 706-742.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., Sroufe, L. A. i Carlson, B. (2000). A prospective, longitudinal study of high school dropouts: Examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525-549.
- Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoeфикаsnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. *Psiholgijske teme*, 17(1), 15-36.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M. i Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42(1), 11-26.
- Khattab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: What really matters?. *British Educational Research Journal*, 41(5), 731-748.
- LaRocque, M., Kleiman, I. i Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55, 115-122.
- Li, Y. i Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.

- Macuka, I. i Burić, I. (2015). Školski uspjeh mlađih adolescenata: Važnost uloge osobnih i obiteljskih čimbenika. *Društvena istraživanja*, 24(4), 487-507.
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W. i Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475.
- Marković, K. (2007). *Obiteljska studija perfekcionizma*. (Neobjavljeni diplomski rad). Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb.
- Masten, A. S., Long, J. D., Roisman, G. I., Burt, K. B., Obradović, J., Roberts, J. M., Boelcke, K. i Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement, externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746.
- McNeal, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105, 79-89.
- Moroni, S., Dumont, H., Trautwein, U., Niggli, A. i Baeriswyl, F. (2015). The need to distinguish between quantity and quality in research on parental involvement: The example of parental help with homework. *The Journal of Educational Research*, 108, 417-431.
- Murberg, T. i Bru, E. (2007). The role of neuroticism and perceived school-related stress in somatic symptoms among students in Norwegian junior high school. *Journal of Adolescence*, 30, 203-212.
- Muthén, L. K. i Muthén, B. O. (1998-2010). *Mplus user's guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Niditch, L. A. i Varela, R. (2012). Perceptions of parenting, emotional self-efficacy, and anxiety in youth: Test of a mediational model. *Child & Youth Care Forum*, 41, 21-35.
- Nounopoulos, A., Ashby, J. S. i Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 613-622.
- Piekarska, A. (2000). School stress, teachers' abusive behaviors, and children's coping strategies. *Child Abuse and Neglect*, 24(11), 1443-1449.
- Rice, K. G., Richardson, C. M. i Ray, M. E. (2016). Perfectionism in academic settings. U: F. M. Sirois i D. S. Molnar (Ur.), *Perfectionism, health, and well-being* (str. 245-264). London: Springer.
- Rimkute, L., Hirvonen, R., Tolvanen, A., Aunola, K. i Nurmi, J-E. (2012). Parent's role in adolescent's educational expectations. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(6), 571-590.
- Ryan, A. M., Shim, S., Lampkins-Thando, S. A., Kiefer, S. M. i Thompson, G. N. (2009). Gender differences in help avoidance vary by ethnicity? An examination of African American and European American students during early adolescence. *Developmental Psychology*, 45, 1152-1163.
- Shadach, E. i Ganor-Miller, O. (2013). The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 585-596.

- Shim, S. S., Rubenstein, L. D. i Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237-244.
- Spera, C., Wentzel, K. R. i Matto, H. C. (2009). Parental aspirations for their children's educational attainment: Relations to ethnicity, parental education, children's academic performance, and parental perceptions of school climate. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(8), 1140-1152.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N. i Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, 1994.
- Stojčević, A. i Rijavec, M. (2008). Checking the effectiveness of the programme learning strategies for managing stress caused by a bad mark in elementary school. *Napredak*, 149(3), 326-338.
- Tam, V. C. i Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *School Community Journal*, 19(2), 81-100.
- Tynkkynen, L., Vuori, J. i Salmela-Aro, K. (2012). The role of psychological control, socioeconomic status and academic achievement in parents' educational aspirations for their adolescent children. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 695-710.
- Vecchione, M., Alessandri, G. i Marsicano, G. (2014). Academic motivation predicts educational attainment: Does gender make a difference? *Learning and Individual Differences*, 32, 124-131.
- Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2002). Skala anksioznosti za djecu-AFS U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Čubela i Z. Penezić (Ur.), *Zbirka psiholoških skala i upitnika, Svezak 1.* (str. 123-129). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Wang, M. T., Brinkworth, M. B. i Eccles, J. S. (2013). The moderation effect of teacher-student relationship on the association between adolescents' self-regulation ability, family conflict, and developmental problems. *Developmental Psychology*, 49, 690-705.
- Xu, M., Benson, N. K., Mudrey-Camino, R. i Steiner, R. P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13, 237-269.
- Yu, Y. i Ho, H. Z. (2018). Parental involvement and adolescent mental health in Taiwan: Gender and mediational effects. *International Journal About Parents in Education*, 10(1), 111-123.
- Zubčić, T. i Vulić-Prtorić, A. (2008). Multidimenzionalna skala perfekcionizma (MPS-F). U: Z. Penezić, V. Čubela Adorić, A. Proroković i I. Tucak Junaković (Ur.), *Zbirka psiholoških skala i upitnika, Svezak 4.* (str. 23-35). Zadar: Sveučilište u Zadru.

## **Academic Success of Early Adolescents: The Role of Perfectionism, Adaptation and Parental Academic Involvement**

### Abstract

Given the major emphasis on the importance of high academic achievement in our society, it is necessary to examine how children perceive parental expectations related to academic success and how that reflects on their academic achievement. More precisely, the aim of this study was to examine unique contributions of sociodemographic characteristics (gender, age and parent's education), personal characteristics (adaptive and non-adaptive perfectionism), psychological adaptation (test anxiety and somatization), and certain aspects of parental academic involvement (monitoring, helping with homework, parent-child communication, and academic expectations) in explaining academic success of younger adolescents. To examine the perception of the aspects of parental academic involvement, this study contains validation of *Perceived Parental Academic Involvement Questionnaire* (Carranza, You, Chhuoni, & Hudley, 2009). The sample consisted of 273 young adolescents from the fifth to the eighth grade of an elementary school in Split. Confirmatory factor analysis confirmed original four-factor structure of *Perceived Parental Academic Involvement Questionnaire*. The results obtained a positive relationship between parental academic involvement and academic achievement of adolescents. More precisely, adolescents who perceive higher academic expectations of their parents have higher levels of academic success. By using hierarchical regression analysis, the results obtained a significant contribution of gender, non-adaptive perfectionism and parental academic expectations in explaining the academic success of adolescents. In addition, the most significant predictor of adolescent's academic success was parental academic expectations.

*Keywords:* academic success, adolescents, parenting academic involvement, perfectionism, test anxiety, somatization

Primljeno: 24.4.2019.

**PRILOG 1.**

Tablica 1.

Rezultati konfirmatorne faktorske analize Upitnika percipirane roditeljske akademske uključenosti (N = 273)

<i>Čestice</i>	<i>Standardizirana faktorska zasićenja</i>
<i>Faktor 1. Nadziranje školskog rada i uspjeha</i>	
Moji roditelji obavijeste razrednika/školu kada znaju da ću biti odsutan.	.40**
Moji roditelji potiču me da dobro naučim prije polaska u školu.	.64**
Moji roditelji potiču me da razgovaram s nastavnicima.	.62**
Moji roditelji potiču me da izvršim sve svoje zadatke na vrijeme.	.49**
Moji roditelji potiču me da koristim dodatne instrukcije.	.34**
Moji roditelji ne dozvoljavaju mi da se bavim slobodnim aktivnostima prije nego završim zadaću.	.16*
<i>Faktor 2. Pomoć oko zadaće</i>	
Moji roditelji provjeravaju moju domaću zadaću.	.63**
Moji roditelji pomažu mi sa školskim zadacima.	.80**
Moji roditelji omogućavaju mi prostor za rad i učenje.	.29**
<i>Faktor 3. Komuniciranje s djetetom o školi</i>	
Moji roditelji razgovaraju sa mnom o školskim događajima.	.64**
Moji roditelji razgovaraju sa mnom o onome što sam učio u školi.	.77**
Moji roditelji razgovaraju sa mnom o planiranju moga daljnjeg školovanja.	.47**
<i>Faktor 4. Roditeljska akademska očekivanja</i>	
Moji roditelji očekuju da ću završiti fakultet.	.60**
Moji roditelji očekuju da imam dobre ocjene.	.80**
Moji roditelji očekuju da puno učim.	.64**
Moji roditelji očekuju da dovršim svoju domaću zadaću.	.57**

\*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .001$ .