

Neobranjena verzija = Pre-defense version

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET

Zrinka Selestrin

**STRATEGIJE RODITELJSKE MEDIJACIJE  
KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA I  
OSJEĆAJ SAMOUČINKOVITOSTI KAO  
ODREDNICE KORIŠTENJA DIGITALNOG  
UREĐAJA I SOCIJALNO-EMOCIONALNIH  
KOMPETENCIJA DJECE PREDŠKOLSKE  
DOBI**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2026.

Neobranjena verzija = Pre-defense version

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET

Zrinka Selestrin

**STRATEGIJE RODITELJSKE MEDIJACIJE  
KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA I  
OSJEĆAJ SAMOUČINKOVITOSTI KAO  
ODREDNICE KORIŠTENJA DIGITALNOG  
UREĐAJA I SOCIJALNO-EMOCIONALNIH  
KOMPETENCIJA DJECE PREDŠKOLSKE  
DOBI**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

doc.dr.sc. Darko Roviš

prof.dr.sc. Josipa Mihić

Zagreb, 2026.

Neobranjena verzija = Pre-defense version

University of Zagreb  
Faculty of Education and Rehabilitation Sciences

Zrinka Selestrin

**PARENTAL MEDIATION STRATEGIES IN  
DIGITAL TECHNOLOGY USE AND  
PARENTAL SELF-EFFICACY AS  
DETERMINANTS OF PRESCHOOL  
CHILDREN'S DIGITAL DEVICE USE AND  
SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES**

DOCTORAL DISSERTATION

Supervisors:

Darko Roviš, Ph.D, Associate Professor

Josipa Mihić, Ph.D, Full Professor

Zagreb, 2026.

## INFORMACIJE O MENTORU

### **Doc.dr.sc. Darko Roviš**

Darko Roviš završio je srednjoškolsko obrazovanje u Gimnaziji Andrije Mohorovičića u Rijeci, a studij socijalne pedagogije 2003. godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, gdje je tijekom studija nagrađen Rektorovom i Dekanovom nagradom. Profesionalnu karijeru započeo je 2005. godine u Nastavnom zavodu za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije, u Odjelu za prevenciju i izvanbolničko liječenje ovisnosti, gdje sudjeluje u osmišljavanju i provedbi brojnih programa usmjerenih na prevenciju rizičnih ponašanja i promociju mentalnog zdravlja djece i mladih. Angažiran je u izravnom radu s djecom, mladima i roditeljima, kao i u jačanju kapaciteta lokalne zajednice za učinkovitiju prevenciju ovisnosti i zaštitu mentalnog zdravlja. Od 2007. godine član je Tima za zdravlje Primorsko-goranske županije u okviru projekta Zdravi gradovi. Od 2011. godine voditelj je Odsjeka za promicanje mentalnog zdravlja i prevenciju ovisnosti, u okviru kojeg je odgovoran za organizaciju, koordinaciju, provedbu i evaluaciju javnozdravstvenih programa na populacijskoj razini, kao i za zagovaranje javnih politika, osiguravanje financiranja i održivosti programa te razvoj strateških dokumenata u području prevencije ovisnosti i mentalnog zdravlja. Doktorski studij iz prevencijske znanosti, na smjeru Promocija mentalnog zdravlja i prevencija poremećaja u ponašanju, završio je 2015. godine na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, stekavši akademski stupanj doktora znanosti. Tijekom i nakon dokorskog obrazovanja dodatno se stručno usavršavao u području upravljanja u zdravstvu te naprednih statističkih metoda, čime je dodatno osnažio svoje javnozdravstvene i istraživačke kompetencije. Uz rad u javnozdravstvenom sustavu, od 2011. godine zaposlen je na Medicinskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, na Katedri za socijalnu medicinu i epidemiologiju, gdje sudjeluje u izvođenju nastave, razvoju kolegija te znanstveno-istraživačkom radu, trenutno u zvanju docenta. Uz to, od 2014. do 2024. godine bio je zaposlen i na Fakultetu zdravstvenih studija Sveučilišta u Rijeci, na Katedri za javno zdravstvo. U nastavnom radu kontinuirano povezuje teorijska znanja s primijenjenim iskustvom iz područja javnog zdravstva, promocije zdravlja i prevencije. Njegovi znanstveni interesi usmjereni su na promociju mentalnog zdravlja, prevenciju rizičnih i ovisničkih ponašanja, pozitivni razvoj mladih, ulogu obiteljskog i školskog okruženja te evaluaciju preventivnih programa. Autor je i koautor brojnih znanstvenih radova objavljenih u međunarodnim i domaćim časopisima, poglavlja u knjigama te znanstvenih monografija. Aktivno sudjeluje u brojnim nacionalnim i međunarodnim istraživačkim i suradničkim projektima, često u ulozi suradnika ili voditelja pojedinih radnih

paketa. Sudjelovao je u izradi i pokretanju više domaćih i međunarodnih poslijediplomskih studija u području prevencije, otpornosti i ranog razvoja. Djeluje kao recenzent i urednik u domaćim i međunarodnim znanstvenim i stručnim časopisima. Od 2022. godine izabrani je nacionalni koordinator Hrvatske mreže zdravih gradova, a od iste godine i član Povjerenstva za ocjenu kvalitete i certifikaciju projekata i programa prevencije ovisnosti pri Hrvatskom zavodu za javno zdravstvo. Njegova profesionalna karijera obilježena je dosljednim povezivanjem znanstvenog istraživanja, visokoškolskog obrazovanja te primijenjene javnozdravstvene i socijalno-pedagoške prakse.

Odabrane publikacije:

Roviš, D., Novak, M., Gačal, H., Maglica, T., Mihić, J., Šutić Barbarić, L. i Vrdoljak, G. (2025). Latent profiles in the 5C positive youth development framework: Insights into well-being, mental health, and behavioral outcomes. *BMC Psychology*, 13, 1238, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03546-7>

Šutić, L., Roviš, D. i Mihić, J. (2025). The relationship between positive youth development and school climate: Results of a longitudinal panel study. *Društvena istraživanja*, 34(2), 235–252. <https://hrcak.srce.hr/file/482695>

Šutić, L., Novak, M., Gačal, H., Maglica, T., Mihić, J., Roviš, D. i Vrdoljak, G. (2025). Bidirectional associations between positive youth development and contribution: Implications for programs and policies. *Applied Developmental Science*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10888691.2025.2515952>

Juraga, D., Rukavina, T., Glavić, M. M., Roviš, D., Racz, A., Bilajac, L., Antonić, M., Raat, H. i Vasiljev, V. (2025). Impact of Face-to-Face and Online Mindfulness-Based Public Health Interventions on Health-Related Quality of Life in Older People: A Comparative Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(10), 1588. <https://doi.org/10.3390/ijerph22101588>

Vrdoljak, G., Maglica, T., Šutić, L., Novak, M., Roviš, D., Mihić, J. i Gačal, H. (2024). Parenting practices and school climate: Association with the 5Cs of positive youth development in Croatia. U N. Wiium, D. Manrique-Millones, D. Miconi, i D. Stefenel (ur.), *Addressing social justice: A positive youth development approach* (str. 69–91). <https://doi.org/10.55669/oa311003>

Novak, M., Šutić, L., Gačal, H., Roviš, D., Mihić, J. i Maglica, T. (2023). Structural model of 5Cs of positive youth development in Croatia: relations with mental distress and mental well-being. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 50-68. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2227253>

Mihić, J., Gačal, H., & Roviš, D. (2022). Uloga suosjećajnosti prema sebi u objašnjenju otpornosti učenika na svakodnevni akademski stres. U A. Zovko, N. Vukelić, & I. Miočić (ur.), *Prema postpandemijskom obrazovanju: Kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja* (str. 30-61). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Roviš, D., Vasiljev, V., Jenko-Pražnikar, Z., Petelin, A., Drevenšek, G., Peruč, D. i Černelič-Bizjak, M. (2021). Mental health and drug use severity: the role of substance P, neuropeptide Y, self-reported childhood history of trauma, parental bonding and current resiliency. *Journal of Mental Health*, 30(1), 88-96. <https://doi.org/10.1080/09638237.2019.1644492>

Roviš D., Černelič Bizjak, M., Vasiljev Marchesi, V., Petelin, A., Jenuš, T., Vidic, S., Drevenšek, G. i Jenko Pražnikar, Z. (2018). Increased Risk-Taking Behaviour and Brain-Derived Neurotrophic Factor Val66Met Polymorphism Correlates to Decreased Serum Brain-Derived Neurotrophic Factor Level in Heroin Users. *European Addiction Research*. 24(4), 189-200. <https://doi.org/10.1159/000492582>

Bašić, J. i Roviš, D. (2017). Paving the way for Prevention Science in Croatia: History, Development and Capacity Building for Research and Implementation of Evidence-based Prevention Programs. U Israelashvili, M., Romano, J.L. (ur.), *Cambridge handbook of international prevention science*. Cambridge University Press.

Roviš, D., Jonkman, H. i Bašić, J. (2016). A Multilevel Analysis of Adverse Family Relations, School Bonding and Risk Behaviours among Adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 25(2), 647-660. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0223-6>

Roviš, D., Bezinović, P. i Bašić, J. (2015). Interactions between School Bonding, Disturbed Family Relationships and Risk Behaviours among adolescents. *Journal of School Health*, 85 (10), 671-679. <https://doi.org/10.1111/josh.12296>

Bezinović, P., Roviš, D., Rončević, N. i Bilajac, L. (2015). Patterns of Internet use and the Mental Health of High School Students. *Croatian medical journal*, 56 (3), 297-305. <https://doi.org/10.3325/cmj.2015.56.297>

Roviš, D. (ur.) (2015). *Izazovi izgradnje cjelovitog pristupa prevenciji ovisnosti te liječenju, resocijalizaciji i socijalnoj reintegraciji ovisnika u Republici Hrvatskoj - Analiza stanja i potreba te iskustava Primorsko-goranske županije*. Medicinski fakultet Sveučilišta u Rijeci; Nastavni zavod za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije. <https://drogeiovisnosti.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Programi%20i%20projekti/CLOUD//Analiza%20stanja.pdf>

Roviš, D. i Bezinović P. (2011). School bonding - an analysis of attachment to school and commitment to schooling in high school students. *Sociologija i prostor*, 190(2), 185-208. <https://doi.org/10.5673/sip.49.2.4>

Roviš, D. (2010). Capacity building for health promotion and drug prevention in Croatia. *Journal of Public health*, 19(1), 57-68. <https://doi.org/10.1007/s10389-010-0385-z>

## INFORMACIJE O KOMENTORICI

### **prof.dr.sc. Josipa Mihić**

Josipa Mihić je redovita profesorica na Odsjeku za poremećaje u ponašanju Sveučilišta u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Diplomirala je na studiju Socijalne pedagogije na navedenom fakultetu, a od 2008. godine zaposlena je kao znanstvena novakinja na Odsjeku za poremećaje u ponašanju. Iste godine upisuje poslijediplomski doktorski studij «Prevenzijska znanost i studij invaliditeta» na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu, gdje je i doktorirala 2013. godine. Članica je Laboratorija za prevenzijska istraživanja te je uz suradnice iz Laboratorija 2018. dobitnica međunarodne europske nagrade za postignuća u prevenzijskoj znanosti «Sloboda Medal Award» Europskog udruženja za prevenzijska istraživanja, a Laboratorij je nagrađen i 2022. godine od strane Američkog udruženja za prevenzijska istraživanja za doprinos prevenzijskoj znanosti u području međunarodne suradnje. Prezentirala je svoj rad na više od 90 znanstvenih i stručnih, međunarodnih i domaćih skupova te održala nekoliko pozvanih predavanja. Objavila je 32 znanstvena rada i 9 poglavlja u znanstvenim knjigama. Sudjeluje u izvođenju kolegija u području prevenzijske znanosti na prijediplomskom i diplomskom studiju Socijalne pedagogije te predaje i na doktorskom studiju Prevenzijske znanosti, na specijalističkom studiju Rane intervencije Sveučilišta u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta te na specijalističkom studiju Prava djece Pravnog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Izvodi nastavu i na poslijediplomskom specijalističkom studiju na Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Mariboru. Bila je mentorica ili komentorica na pripremi 46 diplomskih radova te 7 doktorskih disertacija u području prevenzijske znanosti. Sudjelovala je u više međunarodnih i domaćih istraživačkih te stručnih projekata, uključujući i one kompetitivne u području prevenzijske znanosti. Istraživački interesi vezani su uz prevenciju u školskom okruženju, rizična ponašanja s naglaskom na ovisnosti i vršnjačko nasilje, socijalno-emocionalno učenje te utjecaj kontemplativne prakse na djecu i mlade. Tijekom 2019. godine boravila je na znanstvenom usavršavanju na sveučilišnom istraživačkom centru *Social Development Research Group*, University of Washington, Seattle, SAD. Od 2023. do 2025. bila je voditeljica sveučilišnog prijediplomskog i diplomskog studija Socijalne pedagogije te je od 2021. do 2024. obnašala funkciju pročelnice Odsjeka za poremećaje u ponašanju. Od 2022. do 2024. godine bila je članica uredničkog odbora časopisa *Kriminologija i socijalna integracija*. Članica je nekoliko domaćih i međunarodnih znanstvenih te stručnih udruženja: *Contemplative Education Network*, suosnivačica (CEN), *Mind and Life Europe*, Hrvatska udruga socijalnih pedagoga (HUSP), *European Society for Prevention*

Research (EUSPR) te Society for Prevention Research (SPR). Licencirana je Gestalt psihoterapeutica.

Odabrane publikacije:

Ćavar, F., Mihić, J., i Milas, G. (2025). Exploring the Effects of Mindfulness on Adolescent Depression-Findings from a Longitudinal Study. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 13(8), 906. <https://doi.org/10.3390/healthcare13080906>

Mihić, J. (2025). Digital Mindfulness-Based Intervention: Assessing Its Impact on Behavioral Outcomes in School Settings. *International Journal of Social Policy and Education*, 7, 1; 35-39. doi: 10.61494/ijspe.v7n1a3

Mihić, J. (2025). Indikatori pozitivnog razvoja mladih – zaštita ili rizik u odnosu na životnu prevalenciju konzumacije sredstava ovisnosti? *Kriminologija i socijalna integracija*, 33, 2; 117-137. doi: 10.31299/ksi.33.2.1

Gačal, H., Mihić, J. i Gračanin, A. (2025). Further validation of the self-compassion scale in student samples: associations with attachment style and mental health outcomes. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30, 1; 2454438, 1. doi: 10.1080/02673843.2025.2454438

Roviš, D., Novak, M., Gačal, H., Maglica, T., Mihić, J., Šutić Barbarić, L. i Vrdoljak, G. (2025). Latent profiles in the 5C positive youth development framework: Insights into well-being, mental health, and behavioral outcomes. *BMC Psychology*, 13, 1238, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03546-7>

Šutić, L., Roviš, D. i Mihić, J. (2025). The relationship between positive youth development and school climate: Results of a longitudinal panel study. *Društvena istraživanja*, 34(2), 235–252. <https://hrcak.srce.hr/file/482695>

Šutić, L., Novak, M., Gačal, H., Maglica, T., Mihić, J., Roviš, D. i Vrdoljak, G. (2025). Bidirectional associations between positive youth development and contribution: Implications for programs and policies. *Applied Developmental Science*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/10888691.2025.2515952>

Gačal, H. i Mihić, J. (2023). Samosuosjećanje – konceptualizacija, operacionalizacija i pregled istraživanja. *Psihologijske teme*, 32 (2), 257-280. <https://doi.org/10.31820/pt.32.2.2>

Gačal, H., Mihić, J., i Novak, M. (2024). The relationship between gender, self-compassion, and symptoms of depression, anxiety and stress among adolescents. U Novak, T. (ur.), *ERFCON 2023: Conference Proceedings: Vol. 2* (str. 251-259). University of Zagreb Faculty of Education and Rehabilitation Sciences; Croatian Academy of Sciences and Arts, Department of Medical Sciences. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:219215>

Mihić, J., Oh, Y., Greenberg, M., i Kranželić, V. (2020). Effectiveness of mindfulness-based social-emotional learning program CARE for teachers within Croatian context. *Mindfulness*, *11*, 2206-2218. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01446-y>

Mihić, J., Skinner, M., Novak, M., Ferić, M., i Kranželić, V. (2022). The importance of family and school protective factors in preventing the risk behaviors of youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(3), 1630. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031630>

Novak, M., Parr, N. J., Ferić, M., Mihić, J., i Kranželić, V. (2021). Positive Youth Development in Croatia: School and family factors associated with mental health of Croatian adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*, 611169. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.611169>

Valente, J., Pietrobon, T., Mihic, J., Caetano, S., Mari, J., i Sanchez, Z. M. (2023). Externalizing and internalizing problems as predictors of alcohol-related harm and binge drinking in early adolescence: The role of gender. *Journal of Affective Disorders*, *327*, 167–174. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.004>

## ZAHVALA

*Prije svega, najveće hvala mojem mentoru, doc.dr.sc. Darku Rovišu, na podršci i potpori tijekom nastanka ovog rada. Od srca zahvaljujem na pruženoj prilici i nesebičnom prihvaćanju mojih ideja, neograničenom vremenu posvećenom mentoriranju te stalnoj dostupnosti za moja pitanja i nedoumice. Također, veliko hvala na izuzetno pristupačnom odnosu i kontinuiranom osnaživanju na svakom koraku ovog znanstvenog puta.*

*Nadalje, neizmjereno zahvaljujem mojoj komentorici, prof.dr.sc. Josipi Mihić, na prihvaćenom partnerstvu u ovom procesu, pravovremenom usmjeravanju te velikoj podršci, ohrabrivanju i vjerovanju u mene.*

*Hvala predškolskim ustanovama (ravnatelj/icama, stručnim suradnicama, odgojiteljicama i odgojiteljima) s područja Primorsko-goranske i Splitsko-dalmatinske županije koje su pristale sudjelovati u istraživanju te omogućile prostor i vrijeme za suradnju. Zahvaljujem svim roditeljima na sudjelovanju, uloženom vremenu i trudu prilikom ispunjavanja upitnika.*

*Zahvaljujem svom "Fiorello" timu koji od samih početaka mog profesionalnog puta optimistično prati moj osobni i profesionalni razvoj te nastanak ovog rada.*

*Najsrdajnije hvala:*

*Mami, kojoj posvećujem ovaj rad, i bez koje ne bih bila ono što danas jesam – u nadi da ću jednom moći barem djelomično parirati njezinoj jedinstvenosti u skromnoj profesionalnosti i ljepoti u životnoj ustrajnosti - i Tati, uz kojega su me najvažnije životne vrijednosti vodile na svakom koraku ovog putovanja;*

*Matei, na stalnoj podršci i bezgraničnoj pomoći koja je ublažila brojne studentske izazove te bila primjerom svježeg znanstvenog uspjeha;*

*Dinu, utjelovljenju životnog optimizma, mentalnom „podizaču“ i najsnažnijem osloncu kroz sva životna razdoblja;*

*Seki, životnoj niti vodilji koja me i dalje uči jednostavnosti i radosti života;*

*Mariti i Brigiti, čiji su dječji pogledi olakšavali izazove i obogatili dragocjene trenutke između pisanja;*

*Eliani, na prisutnosti i ljubavi.*

## SAŽETAK

Digitalne tehnologije postale su sastavni dio svakodnevice djece već u najranijoj dobi, pri čemu se sve češće razmatra kako učestalost i način njihova korištenja utječu na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi. Polazeći od teorije roditeljske medijacije (Clark i sur., 2011) i socijalno-kognitivne teorije (Bandura, 1997), cilj ovog rada bio je ispitati uloge roditeljske medijacije u izlaganju djece digitalnoj tehnologiji i roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih uređaja te njihov odnos sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djece predškolske dobi. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 426 roditelja i odgojitelja djece predškolske dobi (3-7 godina) u Republici Hrvatskoj. Za ispitivanje roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta korištena je Ljestvica roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP; Galić, 2019), a za ispitivanje roditeljske medijacije korištena je Ljestvica roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019). Djetetovo korištenje digitalnog uređaja (pametnog telefona) mjereno je Upitnikom o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja, dok su socijalno-emocionalne kompetencije procijenjene pomoću instrumenta te SSIS SELb-TP = engl. *Teacher Preschool Form* (Anthony i sur., 2020; 2021; Elliot i sur., 2020). Obrada rezultata uključivala je faktorsku analizu glavnih komponenata, konfirmatornu faktorsku analizu, korelacijsku analizu, strukturalno modeliranje, analizu medijacijskih učinaka i analizu moderacijskih učinaka. Rezultati pokazuju različite obrasce povezanosti dviju poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti s roditeljskim strategijama medijacije: roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta negativno je povezana, dok je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja pozitivno povezana sa svim strategijama roditeljske medijacije. Nadalje, roditelji koji se percipiraju samoučinkovitijima u regulaciji djetetovog korištenja pametnog telefona češće primjenjuju reaktivne strategije. Reaktivna strategija bila je pozitivno povezana s većom učestalošću korištenja pametnog telefona kod djece, dok je restriktivna strategija bila jedina koja je pokazala zaštitnu povezanost, odnosno negativnu korelaciju s korištenjem pametnog telefona. Aktivna medijacija, zajedničko korištenje i nadgledanje nisu pokazali statistički značajne povezanosti s korištenjem pametnog telefona. Povezanost između vremena korištenja digitalnog uređaja kod djeteta i socijalno-emocionalnih kompetencija nije bila statistički značajna. Medijacijski modeli potvrdili su djelomičnu posredničku ulogu strategija roditeljske medijacije u odnosu između poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i

djetetovog korištenja digitalnog uređaja, osobito putem restriktivne i reaktivne strategije. Moderacijski modeli nisu potvrdili zaštitnu ulogu roditeljskih strategija u odnosu između djetetovog korištenja i socijalno-emocionalnih kompetencija. Rezultati ukazuju na nove znanstvene spoznaje u području digitalnog roditeljstva, naglašavajući važnost roditeljskih ponašanja i digitalnih navika u odnosu prema digitalnim navikama djeteta, kao i jačanja roditeljske samoučinkovitosti te poticanja dosljedne i kombinirane prakse proaktivnih i restriktivnih praksi medijacije roditelja djece predškolske dobi u Hrvatskoj. Uz to, dobiveni rezultati ukazuju na važan potencijal njihove primjene u planiranju budućih istraživanja, kao i u razvoju specifičnih, znanstveno utemeljenih preventivnih intervencija usmjerenih djeci predškolske dobi i njihovim roditeljima.

**Ključne riječi:** *roditeljska samoučinkovitost; roditeljska medijacija; digitalne tehnologije; korištenje digitalnog uređaja (pametnog telefona); socijalno-emocionalne kompetencije; predškolska djeca; prevencija.*

## EXTENDED ABSTRACT

*Parenting in the digital age has been characterized as one of the most challenging tasks of the modern era due to the constant innovations and complexity of digital technology (Throuvala et al., 2021, p.1)*

### Introduction

Digital technologies have become an integral part of children's everyday lives from a very early age, raising increasing concerns about how the frequency and manner of their use affect the development of social-emotional competencies in preschool-aged children. In recent years, one of the major challenges of modern parenting has been the early availability and the still largely unknown effects of digital technology on early childhood, which has profoundly transformed young children's everyday experiences. This developmental period represents a critical developmental window during which social-emotional competencies are formed. International research has highlighted both risks and opportunities associated with children's early digital technology use. However, in the Croatian context, there is a lack of empirical research exploring how parental self-efficacy and mediation strategies interact to shape preschool children's digital media use and social-emotional development. Excessive or unsupervised use has been linked to negative outcomes, including reduced social-emotional competencies, attention difficulties, and behavioural problems, while guided, age-appropriate use can support learning and social interaction (Neumann, 2018; Radesky et al., 2020). Therefore, the way parents engage with their children's digital technology use, through parental mediation strategies, is of great importance for their positive development.

The theoretical foundation of this study is based on parental mediation theory (Clark et al., 2011) and social-cognitive theory (Bandura, 1997). The former emphasizes parents' responsibility to set and enforce rules regarding children's digital technology use with the aim of mediating, enhancing benefits, and reducing potential harms (Clark et al., 2011; Livingstone et al., 2017a; Shin & Huh, 2011; Shin, 2018; Zaman et al., 2016). The latter introduces the triadic reciprocal determinism model (Locke & Bandura, 1987), which posits dynamic, reciprocal interactions between environmental, behavioural, and personal factors. Typically, parental mediation encompasses different strategies, such as active mediation and co-use, restrictive mediation, monitoring and reactive mediation. This study also focuses on parental self-efficacy, defined as parents' beliefs in their ability to effectively regulate both their own

and their child's behaviour related to digital technology use. This construct is particularly relevant because parental self-efficacy influences how consistently and confidently parents apply mediation strategies and set boundaries (Jones & Prinz, 2005; Nikken & Jansz, 2014).

Therefore, the main goals of this study are to examine the complex relationships between parental self-efficacy in regulating the child's digital device use, parental mediation strategies, children's digital device use, and children's social-emotional competencies. Thus, the study examined three main scientific problems: (1) the associations between parental self-efficacy, mediation strategies, child digital device use, and children's social-emotional competencies; (2) the mediating role of parental mediation strategies in the relationship between parental self-efficacy and children's digital device use; and (3) the moderating role of parental mediation strategies in the association between children's digital device use and their social-emotional competencies.

### **Aim and Study Design**

The main aim of this study was to analyse the complex relationships between parental self-efficacy in regulating child's digital device use, parental mediation strategies, children's digital device use (smartphone), and children's social-emotional competencies. A cross-sectional correlational design was used to test direct, mediating, and moderating relationships within an integrated theoretical model. The study specifically investigated two dimensions of parental self-efficacy: (1) parental self-efficacy in regulating children's device use and (2) parental self-efficacy in regulating parents' own device use. The study tested eight hypotheses, focusing on expected positive associations between parental self-efficacy and constructive mediation strategies (H1), negative associations with reactive strategy (H2) and children's device use (H3). Using structural equation modelling, the study tested a comprehensive model that included mediating effects of parental mediation strategies on the link between parental self-efficacy and children's digital device use, as well as moderating effects of these strategies on the relationship between children's digital device use and their social-emotional competencies.

## Methodology

This research was conducted on a convenience sample of 426 parents and preschool teachers of preschool-aged children (3–6 years) from kindergartens in Croatia from the cities of Rijeka and Split. Data were collected through self-administered questionnaires.

To ensure a thorough examination of all research questions, the study employed a diverse set of validated measurement instruments, including parent-report measures and a teacher-report measure. Parents assessed: (1) Parental Media Competence Scale (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019) – measuring two dimensions of parental self-efficacy: (a) parental self-efficacy in regulating children’s device use and (b) parental self-efficacy in regulating parents’ own device use; (2) Parental Mediation Scale of Electronic Device Use (Antolović, 2019) – assessing active mediation and co-use, restrictive mediation, monitoring, and reactive mediation strategy; (3) Questionnaire on Children’s Digital Device Use – assessing daily digital device use duration. Educators assessed children’s social-emotional competencies using selected instrument: SSIS SEL*b*-TP = Teacher Preschool Form (Anthony et al., 2020; 2021; Elliot et al., 2020) – measuring children’s social-emotional competencies across multiple domains (self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making). The statistical processing of the results included principal component analysis, confirmatory factor analysis, correlational analysis, structural equation modelling, mediating and moderating effects analysis.

Prior to commencing the study, ethical approval was obtained from the Ethics Committee of the University of Zagreb Faculty of Education and Rehabilitation Sciences as well as authorization from the Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia. Consent was also secured from the principals of the participating preschools, preschool teachers and from the parents of the children involved. Following these approvals, all phases of data collection took place in kindergartens at the end of 2023 and the beginning of 2024. The research employed a traditional “paper-and-pencil” self-report method.

## Results

Firstly, bivariate correlations revealed distinct patterns for the two self-efficacy components. Parental self-efficacy in regulating parents’ own device use showed positive and statistically significant correlations with all mediation strategies: active mediation and co-use, restrictive

mediation and monitoring. In contrast, parental self-efficacy in regulating children's device use was negatively correlated with these strategies: active mediation and co-use, restrictive mediation and monitoring. These unexpected negative associations suggest that higher perceived parental self-efficacy is not necessarily linked to more frequent use of proactive mediation strategies. Regarding reactive mediation, parental self-efficacy in regulating children's device use showed a positive association, contrary to expectations, whereas parental self-regulation of personal digital device use was unrelated. This pattern indicates that parents who perceive themselves as more capable of regulating their child's digital device use may also intervene more reactively, possibly as a response to higher perceived challenges in managing their child's digital behaviour.

Secondly, with respect to children's digital device use, parental self-efficacy in regulating children's device use was positively associated with children's digital device use, while parental self-efficacy in regulating parents' own device use was not significantly related. Reactive mediation was positively related to children's digital device use, whereas restrictive mediation was negatively related, indicating its potential protective role. Active mediation and co-use and monitoring were not significantly related to children's digital device use. Furthermore, no significant correlation was found between children's digital device use and their social-emotional competencies, despite the negative direction in line with theoretical expectations.

Thirdly, mediation analysis revealed a partial mediating role of parental mediation strategies in the relationship between parental self-efficacy (dimension of parental self-efficacy in regulating children's device use) and children's digital device use. Restrictive and reactive mediation strategies showed the strongest indirect effects, highlighting the importance of parenting practices as mechanisms linking parental beliefs to children's behaviours.

Finally, moderation analysis using latent interactions found no significant moderating effects of mediation strategies on the relationship between children's digital device use and social-emotional competencies. Neither active mediation and co-use, restrictive, reactive nor monitoring strategies significantly altered the strength or direction of this relationship. Simple slopes and Johnson–Neyman analyses confirmed the absence of conditional effects and adding interaction terms did not improve model fit.

## Conclusion

To conclude, this study provides novel evidence from a Croatian preschool sample by empirically integrating the parental mediation framework (Clark et al., 2011) and Bandura's social-cognitive theory (Bandura, 1997) within a comprehensive model of children's digital device use and social-emotional competencies. By simultaneously examining parental mediation strategies and two distinct dimensions of parental self-efficacy, the study offers a theoretically grounded contribution to understanding how parental beliefs and regulatory practices jointly shape children's digital behaviors and developmental outcomes. The findings revealed complex and, in some cases, counterintuitive associations between parental self-efficacy, mediation strategies, children's digital device use, and social-emotional competencies, highlighting distinct patterns between self-efficacy related to personal regulation and child-directed regulation. Furthermore, the study examined direct associations between children's digital device use and social-emotional competencies, while also testing the mediating and moderating roles of parental mediation strategies within this theoretical framework. Overall, the results underscore the dynamic interplay between parental cognitions and practices in the digital parenting context, extending existing mediation models by incorporating qualitative aspects of parental regulation alongside beliefs of competence and control. Practical implications are discussed with regard to parental guidance and prevention efforts; however, the primary contribution of this study lies in its theoretical integration and empirical testing of these constructs in early childhood. Finally, the study acknowledges several limitations related to study design and measurement, which are discussed in detail and provide directions for future research.

**Keywords:** *parental self-efficacy; parental mediation; digital technologies; digital device (smartphone) use; social-emotional competencies; mediation and moderation; preschool children; prevention.*

## SADRŽAJ

<b>1. UVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>2. SOCIJALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE</b> .....	<b>6</b>
2.1. ZNAČAJ RANOG RAZVOJA DJETETA.....	6
2.2. ODNOS SOCIJALNO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA I SOCIJALNO-EMOCIONALNOG UČENJA .....	9
2.3. SOCIJALNO-EMOCIONALNA KOMPETENTNOST KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI .....	15
<b>3. TEORIJSKO UTEMELJENJE ISTRAŽIVANJA</b> .....	<b>20</b>
3.1. TEORIJA RODITELJSKE MEDIJACIJE .....	20
3.1.1. Strategije roditeljske medijacije i njihov utjecaj na socijalno-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi .....	25
3.2. SOCIJALNO-KOGNITIVNA TEORIJA I TEORIJA SAMOUČINKOVITOSTI .....	32
<b>4. KORIŠTENJE DIGITALNIH TEHNOLOGIJA MEĐU RODITELJIMA I DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI</b> .....	<b>35</b>
4.1. RODITELJSKO KORIŠTENJE DIGITALNIH TEHNOLOGIJA I NJIHOV ZNAČAJ ZA DJECU .....	35
4.2. RODITELJSKA SAMOUČINKOVITOST U REGULACIJI KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA (DIGITALNOG UREĐAJA) .....	38
4.2.1. Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i djetetovo korištenje digitalnog uređaja.....	39
4.2.2. Odnos roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta .....	44
4.3. ODREDNICE KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI .....	48
4.3.1. Odrednice korištenja pametnog telefona kod djece predškolske dobi .....	51
4.4. UČINCI KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA NA SOCIJALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE KOD DJECE PREDŠKOLSKE DOBI .....	55
4.4.1. Učinci korištenja digitalnog uređaja na socijalno-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi.....	61
<b>5. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA</b> .....	<b>66</b>
5.1. CILJ ISTRAŽIVANJA.....	66
5.2. PROBLEMI, HIPOTEZE I NACRT ISTRAŽIVANJA.....	66
<b>6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA</b> .....	<b>69</b>
6.1. POSTUPAK PROVEDBE ISTRAŽIVANJA I POŠTIVANJE ETIČKIH NAČELA .....	69
6.2. SUDIONICI ISTRAŽIVANJA .....	71
6.3. INSTRUMENTARIJ.....	75
6.4. NAČIN OBRADE PODATAKA .....	98
<b>7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA</b> .....	<b>99</b>
7.1. DESKRIPTIVNI PARAMETRI GLAVNIH KONSTRUKATA ISTRAŽIVANJA .....	99
7.2. ANALIZA POVEZANOSTI IZMEĐU RODITELJSKIH ČIMBENIKA, KORIŠTENJA DIGITALNIH UREĐAJA I SOCIJALNO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA DJECE.....	102
7.3. ULOGA STRATEGIJA RODITELJSKE MEDIJACIJE KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA KOD DJETETA U ODNOSU RODITELJSKE SAMOUČINKOVITOSTI U REGULACIJI KORIŠTENJA DIGITALNOG UREĐAJA KOD DJETETA I DJETETOVOG KORIŠTENJA DIGITALNOG UREĐAJA → MEDIJACIJSKA ANALIZA .....	105
7.3.1. Početni medijacijski model.....	106
7.3.2. Završni medijacijski model .....	111
7.3.3. Usporedba početnog i završnog modela te opravdanje završnog modela .....	114

7.4. ULOGA STRATEGIJA RODITELJSKE MEDIJACIJE KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA KOD DJETETA U ODNOSU DJETETOVOG KORIŠTENJA DIGITALNOG UREĐAJA I SOCIJALNO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA → MODERATORSKA ANALIZA .....	118
<b>8. RASPRAVA REZULTATA .....</b>	<b>121</b>
8.1. OBILJEŽJA RODITELJSKE SAMOUČINKOVITOSTI I STRATEGIJA RODITELJSKE MEDIJACIJE TE UČESTALOST KORIŠTENJA DIGITALNIH TEHNOLOGIJA KOD RODITELJA I DJECE PREDŠKOLSKE DOBI .....	122
8.2. ODNOSI POVEZANOSTI IZMEĐU RODITELJSKIH ČIMBENIKA, KORIŠTENJA DIGITALNIH UREĐAJA I SOCIJALNO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA DJECE .....	126
8.2.1 Verifikacija hipoteza .....	139
8.3. INTERPRETACIJA MEDIJACIJSKIH ODNOSA .....	141
8.4. INTERPRETACIJA MODERACIJSKIH ODNOSA .....	150
<b>9. ZAVRŠNA RASPRAVA .....</b>	<b>155</b>
9.1. OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA I SMJERNICE ZA BUDUĆA ISTRAŽIVANJA .....	155
9.2. OČEKIVANI ZNANSTVENI I PRAKTIČNI DOPRINOS ISTRAŽIVANJA .....	160
<b>10. ZAKLJUČAK I VERIFIKACIJA HIPOTEZA .....</b>	<b>166</b>
<b>11. POPIS LITERATURE .....</b>	<b>173</b>
<b>12. PRILOZI .....</b>	<b>227</b>
<b>13. ŽIVOTOPIS AUTORICE .....</b>	<b>245</b>

## 1. UVOD

Posljednjih desetljeća gotovo je nemoguće zamisliti svakodnevni život bez korištenja nekih od oblika digitalnih tehnologija. Modernizacijom društva i napretkom tehnologije digitalizacija je zahvatila cijeli svijet, uključujući i mnogu djecu, i to već od njihove najranije dobi. Posljedica ovog trenda formiranje je takozvane „digitalne generacije“ (engl. „*digital generation*“) (Beatty i Egan, 2020), generacije digitalnog doba. Riječ je o generacijama djece najranije dobi izložene različitim oblicima digitalne tehnologije definirane razinom njihovih digitalnih sposobnosti (Buckingham i Wilett, 2013). Nove generacije djece izložene su većem broju digitalnih tehnologija nego ikad prije te imaju na raspolaganju veći broj digitalnih uređaja, što rezultira produljenjem vremena provedenog pred ekranom (Savina i sur., 2017). Ovo je potvrđeno istraživanjima koja svjedoče o rapidnom porastu i „pandemiji“ bivanja ispred ekrana čak i kod djece predškolske dobi (Ciboci i sur., 2014; Duch i sur., 2013; Farrell i sur., 2016; Hesketh i sur., 2012; Holloway i sur., 2013; Lemish, 2015; Ofcom, 2024; Rideout i Robb, 2020). Predškolska dob, nerazvijeno kritičko mišljenje, kao i nedovoljna sposobnost analize dobivenih informacija te evaluacije dobivenih digitalnih poruka samo su neki od čimbenika koji ovu skupinu populaciju čine posebno vulnerabilnom. Ono što ih čini posebno podložnima posljedicama digitalne izloženosti je i činjenica da se njihove digitalne navike tek započinju razvijati pa je samim time način, vrsta i količina korištenja digitalnih tehnologija ključna u stvaranju obrazaca digitalnih ponašanja (De Hann i Sonck, 2012; Hobbs, 2010; Mascheroni i Murru, 2014). Neupitna je važnost istraživanja predškolskog doba djeteta, posebice u ovom znanstvenom području, čemu doprinosi i činjenica da u navedenom životnom razdoblju doživljena iskustva mogu imati nerazmjerni i dalekosežan utjecaj na kasniji razvoj i ponašanja (Kolb i Gibb, 2011). Upravo je to jedan od razloga zbog čega se ova doktorska disertacija fokusira na predškolsku dob djeteta kao na jedno od najvažnijih formativnih razdoblja u čovjekovom životu.

Pojam digitalne tehnologije definira se kao širok raspon tehnologija, alata, usluga i aplikacija koje koriste različite vrste hardvera i softvera (Rice, 2003). Podrazumijeva sve vrste digitalnih uređaja, ali i aplikacija koje koriste različite kodove za prijenos informacija (Sioshansi, 2019). Na taj način, postiže se bežična komunikacija i povezivanje na internet (Tugerul Korucu i Alkan, 2011). Uključuje digitalne uređaje poput pametnih telefona, tableta, računala, laptopa ili televizije, ali i sve digitalne aktivnosti (Chaudron, 2015; Plowman i sur., 2012). Digitalne tehnologije mijenjaju dječju percepciju svijeta, oblikuju njihovo slobodno

vrijeme te ukazuju na neograničene mogućnosti virtualne „stvarnosti“. Sve navedeno čini digitalnu tehnologiju privlačnom sve mlađim generacijama, namećući pitanje o potencijalnim koristima, odnosno rizicima korištenja istih.

U razmatranju učinaka digitalnih tehnologija u ranom djetinjstvu, ključno je uzeti u obzir ne samo vrijeme korištenja, već i kvalitetu digitalnog sadržaja te način na koji je korištenje tog sadržaja strukturirano i posredovano od strane roditelja. Roditelji predstavljaju ključne posrednike u procesu prenošenja digitalnog sadržaja na djecu. Oni se smatraju najodgovornijim dionicima u razvoju digitalnih navika i digitalne dobrobiti kod djece (Shin i Huh, 2011; Shin i Li, 2017) te imaju kontrolu nad prikazom, količinom i vrstom sadržaja koji se koristi (Gür i Türel, 2022). U skladu s time, digitalne tehnologije su, nesvjesno, stvorile novi način roditeljstva koji, osim realnog svijeta, uključuje i virtualnu stvarnost. Autori ga nazivaju digitalnim roditeljstvom (engl. „*digital parenting*“) (Mascheroni i sur., 2018). Digitalno roditeljstvo odnosi se na odgojni pristup u kojem roditelji jasno definiraju pravila vezana uz korištenje digitalnih uređaja. Takav stil podrazumijeva educiranje djece o mogućim rizicima i pravilima ponašanja u digitalnom okruženju, dosljedno i uravnoteženo praćenje njihovih aktivnosti na digitalnim uređajima te poticanje iskrenog razgovora o iskustvima na internetu (Salsabila i sur., 2024). Nadalje, roditeljstvo koje uključuje postavljanje roditelja kao glavnog usmjerivača u regulaciji i podržavanju digitalnih aktivnosti djece može se konceptualizirati kao učinkovito digitalno roditeljstvo (Benedetto i Ingrassia, 2021). Ova definicija dobiva na važnosti kod podskupine male djece, vodeći se time da su oni ti koji se najviše oslanjaju na roditeljsku pomoć i postavljanje pravila (Soyoo i sur., 2024; Stoilova i sur., 2021). Neki autori naglašavaju razliku između tradicionalnog i digitalnog roditeljstva, naglašavajući nadilaženje digitalnog roditeljstva u dodatnim zahtjevima i odgovornostima (Fidan i Seferoğlu, 2020; Lewis i sur., 2022). Odgovornost i zahtjevi proizlaze iz roditeljske važnosti izgradnje vlastitih digitalnih kompetencija u svrhu lakše medijacije i posljedično razvoja digitalnih vještina svoje djece (Fidan i Seferoğlu, 2020; Moriguchi i sur., 2020). Stoga, percepcije i stavovi roditelja utječu na izbor strategija medijacije koje obitelji usvajaju kako bi usmjerivale digitalne interakcije djece. U skladu s time, roditelji predstavljaju zaštitnike pristupa digitalnim tehnologijama i uređajima te osiguravaju adekvatno korištenje digitalnih tehnologija od strane svoje djece, kako u pogledu sadržaja, tako i vremena. U tom je smislu osobito važna percepcija vlastite roditeljske samoučinkovitosti, kako u regulaciji vlastitog korištenja digitalnih tehnologija, pri čemu osobna regulacija ima ključnu ulogu u modeliranju poželjnih obrazaca ponašanja, tako i u učinkovitom usmjeravanju i regulaciji korištenja digitalnih tehnologija

djeteta. Ipak, korištenje digitalnih tehnologija predstavlja velik izazov za roditelje jer često nisu u dovoljnoj mjeri upoznati sa svim potencijalnim koristima, ali i rizicima koje korištenje digitalnih tehnologija nosi sa sobom.

Kako bi na određeni način regulirali djetetovo korištenje digitalnih tehnologija, roditelji koriste različite strategije roditeljske medijacije. Roditeljska medijacija može se definirati kao različita roditeljska praksa i strategije u svrhu ostvarivanja pozitivnih učinaka digitalnih tehnologija na djecu te istovremeno umanjivanja mogućih rizika (Clark, 2011). U literaturi se najčešće pojavljuju 3 vrste strategija: aktivna medijacija, restriktivna medijacija i zajedničko korištenje (Nathanson, 1999; Valkenburg i sur., 1999). Međutim, roditeljska medijacija predstavlja dinamičan proces koji je u konstantnom razvoju kao i mijenjanju, ovisno o promjeni digitalnog okruženja i roditeljskim potrebama. U ovom istraživanju korištena je proširena i integrirana podjela strategija roditeljske medijacije, prilagođena specifičnom kontekstu predškolske dobi i suvremenog digitalnog okruženja. Na temelju pregleda literature i ranijih operacionalizacija (Clark, 2011; Iqbal, 2021; Livingstone i sur., 2011, 2015b, 2017a; Nathanson, 1999, 2002; Uhls i Robb, 2017; Zaman i sur., 2016), razlikuju se četiri međusobno povezane, ali konceptualno različite strategije: 1) aktivna medijacija i zajedničko korištenje, koja obuhvaća razgovor, objašnjavanje i zajedničko sudjelovanje prilikom korištenja digitalnih sadržaja; 2) nadgledanje, koja uključuje praćenje i kontrolu djetetova korištenja digitalnih tehnologija bez nužnog ograničavanja; 3) restriktivna medijacija, usmjerena na postavljanje pravila i ograničenja vezanih uz vrijeme, sadržaj i/ili kontekst korištenja digitalnih tehnologija; te 4) reaktivna medijacija, koja se odnosi na roditeljske intervencije i reakcije nakon što dijete već pokaže nepoželjna ponašanja ili posljedice vezane uz korištenje digitalnih tehnologija. Predložena podjela odražava suvremeni pristup razumijevanju roditeljske medijacije kao fleksibilnog, višedimenzionalnog i kontekstualno uvjetovanog procesa, u kojem se roditelji ne oslanjaju isključivo na jednu strategiju, već ih kombiniraju ovisno o situaciji, djetetovim karakteristikama i vlastitim roditeljskim ciljevima. Kao što ističe Clark (2011), buduća istraživanja roditeljske medijacije nastojat će omogućiti prizmu ne samo načina na koji su odnosi između roditelja i djece posredovani, već i u način oblikovanja različitih vrsta međuljudskih odnosa kroz digitalne tehnologije. Ovime se proširuje percepcija o roditeljskoj medijaciji kao isključivo zaštitnom instrumentu, već se ona promatra kao prostor razvoja kreativnosti, emocionalne regulacije i dobrobiti djece i obitelji.

Isto tako, određeni digitalni uređaj izdvaja se iz mase drugih po pitanju vremena, učestalosti i načina korištenja kod djece predškolske dobi, a riječ je o mobitelu, poznatijem kao „pametni telefon“ (engl. *smartphone*). Potpuno neprimjetno, pametni telefoni integrirali su se u svakodnevni život odraslih, ali i djece. Zbog svojih karakteristika i praktičnosti, zauzeli su prvo mjesto po popularnosti kod djece. O ovome svjedoče rezultati američkog istraživanja koje ističe kako je postotak djece u dobi od 0 do 8 godina koja koriste pametne telefone porastao s 38% u 2011. godini na 72% u 2013. godini (Rideout i sur., 2013), dok se prosječna količina vremena koju su djeca svaki dan provela s pametnim telefonima povećala za čak sat vremena između 2011. godine i 2024. godine (Mann i sur., 2025). Domaćih istraživanja manjka, a ona provedena ističu kako je upravo pametni telefon najzastupljeniji digitalni uređaj hrvatskih kućanstava (Bodrožić Selak i sur., 2022) te ga koristi oko 66% djece predškolske dobi (Roje Đapić i sur., 2020). Iz toga razloga, u ovoj disertaciji naglasak će biti stavljen na pametni telefon kao na jedan od najzastupljenijih digitalnih uređaja kod djece predškolske dobi čije korištenje bilježi konstantni rast, a čiji su efekti na cjelokupni rast i razvoj i dalje nedovoljno poznati znanstvenoj, stručnoj i široj javnosti.

Analiza znanstvene i stručne literature pokazuje da su dosadašnja istraživanja većinom bila usmjerena na ispitivanje vremena provedenog pred ekranima kod starije djece (Stiglić i Viner, 2019; Twenge i Campbell, 2018), dok je znatno manje istraženo kako vrijeme pred ekranima i opća izloženost digitalnim tehnologijama u ranom djetinjstvu i predškolskoj dobi povezuju s razvojnim ishodima. Jednako tako, vidljivo je kako još uvijek, globalno govoreći, nedostaju istraživanja fokusirana na djecu predškolske dobi, posebice kad je u pitanju korištenje pametnog telefona. Iako je u posljednje vrijeme zabilježen porast broja istraživanja usmjerenih na djecu predškolske dobi, utjecaj digitalnih tehnologija na njihov psihofizički razvoj te popratna roditeljska ponašanja (Beatty i Egan, 2020; Kwon i sur., 2024; Swider-Cios i sur., 2023), takva su istraživanja i dalje nedovoljno zastupljena, osobito na nacionalnoj razini. Drugim riječima, nedostaju istraživanja koja bi odgovorila na pitanja kako određena roditeljska ponašanja, odnosno strategije medijacije i roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja mogu doprinijeti djetetovom korištenju istoga, a time i razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta. Važno je istaknuti manjak sveobuhvatnih prevalencijskih i korelacijskih istraživanja korištenja digitalnih tehnologija, uključujući i pametnog telefona kod djece predškolske dobi na našim prostorima. Stoga, jedan od ciljeva ovog rada bio je steći uvid u obrasce korištenja digitalnog uređaja među djecom predškolske dobi u hrvatskom kontekstu,

kao i ispitati doprinos roditeljskog ponašanja digitalnom ponašanju djeteta i njegovim socijalno-emocionalnim kompetencijama.

## 2. SOCIJALNO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE

### 2.1. Značaj ranog razvoja djeteta

Rano djetinjstvo predstavlja ključno, formativno razdoblje kognitivnog, socijalnog i emocionalnog razvoja djeteta (Bhopal i sur., 2019) te se smatra najvažnijim razdobljem djetetova života. Predškolsko razdoblje obilježeno je najintenzivnijim rastom i razvojem, visokom razinom neuroplastičnosti mozga te dinamičnim procesima učenja, zbog čega se smatra temeljnom podlogom za kasniji razvoj (Fox i sur., 2010; Jimenez i sur., 2016; Milanović i sur., 2001; Vasta i sur., 1997). Tijekom ovog razdoblja potiče se cjelovit razvoj djeteta, uključujući tjelesni, kognitivni, socijalno-emocionalni, motorički i jezični razvoj (Maggi i sur., 2010), pri čemu rana iskustva imaju dugoročne implikacije za zdravlje i dobrobit kroz cijeli životni tijek (Wang i sur., 2021). Uspješno savladavanje predškolskog životnog razdoblja može se definirati kroz stečenu samokontrolu, samopouzdanje i socijalne vještine, a svako rano razvojno razdoblje utječe na svaku sljedeću fazu djetetova razvoja. Rezultati razvojnih neurobioloških studija potvrđuju da rani neurobiološki razvoj utječe na tjelesno i mentalno zdravlje, ponašanje i učenje kasnije u životu (McCain i sur., 2007). Pored toga što se sve naučene dnevne navike kao i obrasci ponašanja mogu povezati sa zdravstvenim stanjem u budućnosti (Radesky i Christakis, 2016), mogu utjecati i na razvoj mozga (Canadian Paediatrics Society, 2017). Stoga, sva ponašanja, navike, vještine i sposobnosti usvojene u toj dobi dijete koristi za iduća razvojna razdoblja, čime je važnost i odgovornost roditelja za pravovremeno reagiranje i preventivno djelovanje utoliko veća.

Tijekom odrastanja djeca se razvijaju u raznolikim okruženjima koja su sve više obilježena prisutnošću digitalnih tehnologija. U tom području, važno je istaknuti formativni karakter prvog iskustva korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta. Poznato je da obrasci izlaganja i korištenja istih (Hamilton i sur., 2016; Kostyrka-Allchorne i sur., 2017) formiraju navike i lako se zadržavaju kasnije u životu (Duch i sur., 2013; Hamilton i sur., 2016; McArthur i sur., 2020). Stoga su roditelji nužni kako bi mogli kontrolirati djetetovo korištenje digitalnih tehnologija koje je podložnije promjeni sada u odnosu na stariju dob (Tang i sur., 2018). U vezi s time, prekomjerno korištenje digitalnih tehnologija može ometati zdrav razvoj i spriječiti dostizanje važnih razvojnih zadataka, odnosno prekretnica. Navedeno kao posljedicu može imati nepovoljne ishode i dodatne poteškoće u stjecanju ključnih životnih kompetencija, poput

socijalno-emocionalnih i kognitivnih (Duch i sur., 2013; Sigelman i sur., 2016; Hamilton i sur., 2016; Kostyrka-Allchorne i sur., 2017; Trawick-Smith, 2023).

Stoga, za optimalan rast i razvoj djeteta nužno je optimalno okruženje kojeg u predškolskoj dobi čine obitelj i institucije poput predškolske ustanove. Recipročno djelovanje djeteta odvija se u oba okruženja, čime se oblikuje međuodnos individue i okruženja (Maleš i Kušević, 2011). Nadasve, u ovom pogledu, najvažnije je podržavajuće i sigurno obiteljsko okruženje koje maksimalno potiče i utječe na razvoj svih djetetovih potencijala za samostalno otkrivanje svijeta oko sebe i razvoj vještina. Kako bi ih pravovremeno usvojili i dosegli svoj maksimum, djetetu je nužna socijalna interakcija koju u ovim godinama najviše dobiva od roditelja. Roditelji su oni pod čijim usmjeravanjem djeca u predškolskom razdoblju postavljaju temelje za zdrav život u budućnosti. Stoga je roditeljska pažnja i nadzor nad sadržajem i kontekstom kojem je dijete okruženo krucijalno za njegov kasniji razvoj. Direktne i indirektno poruke, razmišljanja, ponašanja i uvjerenja roditelja predstavljaju prvi i najvažniji model, kariku i primjer slike i percepcije svijeta koja oblikuje djetetovu realnost (Malnar i sur., 2012; Ljubetić, 2012). Važno je istaknuti kako životno učenje počinje u djetinjstvu, puno prije početka formalnog obrazovanja te se potom nastavlja tijekom života. Uspjeh ili neuspjeh u ovoj fazi postavlja temelj za školski uspjeh ili neuspjeh, što pak dovodi do uspjeha ili neuspjeha u razdoblju nakon obrazovanja. U skladu s time, primjerice, studije isplativosti ulaganja u programe ranog djetinjstva i programe namijenjene djeci pokazale su izvanredan uspjeh i potvrđuju da su rane godine važne za rano učenje i usvajanje vještina (Babić, 2013; 2020; UNICEF, 2023). Stoga je vidljivo koliko je kvaliteta okruženja u ranoj dobi presudna za mentalno zdravlje kao i opću dobrobit i kolektivnu prosocijalnu zajednicu (Geddes i sur., 2011; Morrissey, 2019).

Nadalje, djeca rane dobi često se suočavaju s određenim poteškoćama ili izazovima koje nisu u mogućnosti verbalizirati, stoga su ona većinski prepoznata od osoba najbližih djetetu, tj. roditelja koji opservacijom uočavaju neke oblike neprilagođenog ponašanja. Takva ponašanja obuhvaćaju širok spektar definicija od kojih su najčešće korišteni problemi u ponašanju (Koller-Trbović i sur., 2011), socijalno-emocionalni problemi (Brown i sur., 2012), izazovna ponašanja (Emerson i Einfeld, 2011) i drugi. Takva ponašanja narušavaju djetetove potencijale za rast, učenje i razvoj. S druge strane, predškolsko razdoblje predstavlja ključnu fazu za sve aspekte razvoja djeteta. Stoga, tijekom ovog razdoblja, svaki poremećaj u kognitivnom ili socijalno-emocionalnom funkcioniranju djeteta može imati dugoročne posljedice na njihovo sadašnje i buduće funkcioniranje. Iz toga razloga, važno je ulagati napore kako bi se prevenirala pojava

dugotrajnih poteškoća ili ozbiljnijih stanja te kako bi djeca u ovom životnom razdoblju naučila temeljne životne vještine ključne za uspješnu budućnost. Neke od tih vještina predstavljaju i socijalno-emocionalne vještine koje će se dodatno razmotriti u nastavku.

## 2.2. Odnos socijalno-emocionalnih kompetencija i socijalno-emocionalnog učenja

Jednu od središnjih tema istraživača i praktičara u području preventivne znanosti posljednjih nekoliko desetljeća zasigurno predstavljaju socijalno-emocionalne kompetencije djece. Unatoč tome što socijalno-emocionalne kompetencije predstavljaju sve manji novitet na području preventivne znanosti, njihovih istraživanja manjka, posebice na nacionalnoj razini. Odveć je poznata činjenica kako su neke od ključnih vještina koje uključuju socijalno-emocionalnu kompetenciju sljedeće: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, relacijske vještine i odgovorno donošenje odluka. Upravo su to vještine važne za različite životne domene (CASEL, 2025; Zins i sur., 2004). Stručna literatura obiluje brojnim terminima i definicijama kada je riječ o pojmu socijalno-emocionalnih kompetencija. Naime, još uvijek nedostaje suglasnost oko jedinstvenog termina za socijalno-emocionalne kompetencije pa se tako pronalaze brojne nedosljednosti u njegovu definiranju. U glavnini znanstvenih radova nalaze se termini poput socijalno-emocionalne kompetencije (engl. *social and emotional competence*) (Elias i sur., 1997), socijalna i emocionalna inteligencija (engl. *social and emotional intelligence*) (Salovey i Mayer, 1990) i emocionalna pismenost (engl. *emotional literacy*) (Park i sur., 2003). Ostali pojmovi koji se često vežu uz socijalno-emocionalne kompetencije su socijalno-emocionalna dobrobit, socijalno-emocionalni razvoj, psihološka otpornost pa čak i mentalno zdravlje (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Usprkos tome što su ključne za pozitivan razvoj djeteta, potreban je konsenzus oko njihova definiranja, razgraničenja i oblika manifestiranja (Schoon, 2021). Unatoč brojnim terminima koja se koriste kako bi se definirale navedene kompetencije, može se zaključiti kako je riječ o sklopu specifičnih kompetencija potrebnih za optimalno djelovanje pojedinca u međuljudskim odnosima (Denham, 2006). Mahoney i suradnici (2021) socijalno-emocionalnu kompetentnost definiraju kao sposobnost usklađivanja kognitivnih sposobnosti, emocija i ponašanja u svrhu uspješnog funkcioniranja pojedinaca u različitim okruženjima, postizanja postavljenih ciljeva kao i ostvarivanje pozitivnih razvojnih ishoda. Socijalno-emocionalnu kompetentnost čine dva skupa čimbenika. Prvi se odnosi na socijalnu komponentu koju karakterizira uspostavljanje i održavanje uspješnih međuljudskih odnosa te briga o sebi unutar odnosa s drugima. Drugi se odnosi na emocionalnu komponentu koju karakterizira adekvatno prepoznavanje, izražavanje i reguliranje vlastitih emocija, ali i razumijevanje tuđih (Rose-Krasnor i Denham, 2009).

Kako bi se socijalno-emocionalne kompetencije integrirale putem znanja, stavova i vještina, potrebno je međudjelovanje afektivnih, kognitivnih i bihevioralnih sustava pojedinaca

(Beauchamp i Anderson, 2010; Greenberg i sur., 2003). Integracijom socijalno-emocionalnih kompetencija, djeca i mladi stječu i učinkovito primjenjuju znanja, stavove i vještine ključne za razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljanje i postizanje pozitivnih ciljeva, razumijevanje i iskazivanje empatije prema drugima, uspostavljanje i održavanje pozitivnih odnosa te donošenje odgovornih odluka (Weissberg i sur., 2015). Tatalović Vorkapić i Lončarić (2014) ističu važnost navedenih kompetencija uvrštavajući ih u važne pokazatelje mentalnog zdravlja osobe koji se iskazuju kroz tri različite vrste vještina, a to su socijalne i komunikacijske vještine, vještine rješavanja problema i empatičnost.

Postupak stjecanja i primjene socijalno-emocionalnih kompetencija (sastavljen od znanja, vještina i stavova) prepoznat je kao sastavni dio obrazovanja i ljudskog razvoja, a definiran je pojmom **socijalno-emocionalno učenje, SEU** (engl. *social-emotional learning, SEL*) od strane *The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (dalje u tekstu CASEL). Generalno, socijalno-emocionalno učenje podrazumijeva proces stjecanja i primjene znanja, vještina i stavova ključnih za pozitivan rast i razvoj te optimalno funkcioniranje u različitim socijalnim situacijama (Zhou i Ee, 2012). Karakterizira ga strukturirani skup programa i praksi utemeljenih na dokazima sa svrhom promicanja, poticanja i jačanja kognitivnog i socijalno-emocionalnog razvoja, razvoja međuljudskih odnosa, pozitivnog ponašanja i akademskog uspjeha (Durlak i sur., 2015; Jones i Bouffard, 2012). Mihić i suradnici (2016) ističu kako je riječ o usvajanju onih kompetencija koje će pomoći djetetu u prilagodbi na promjenjive zahtjeve okoline na način da dijete ima kapaciteta prevladati svakodnevne izazove u međuljudskim odnosima te održati iste, ali i zadovoljiti svoje potrebe i rješavati probleme na konstruktivan način. Osim razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija, ciljevi *SEL*-a uključuju i stvaranje sigurnih i poticajnih okruženja za učenje istih (Weissberg i sur., 2015). U takvim okruženjima djeca mogu razvijati i jačati vještine poput upravljanja emocijama, razvijanja zdravog identiteta, planiranja i postizanja osobnih i kolektivnih ciljeva, uspostavljanja i održavanja podržavajućih pozitivnih odnosa kao i iskazivanje, pokazivanje empatije prema drugima te donošenje odgovornih odluka, što također spada u kategoriju navedenih kompetencija (CASEL, 2025). Osim spomenutog, rezultat uspješne adaptacije i socijalno-emocionalnog učenja je dijete koje je kompetentno donositi odluke na etičan i siguran način te može doprinijeti na adekvatan način svojoj lokalnoj zajednici (Payton i sur, 2008). Durlak i suradnici (2011) nadodaju važnu stavku socijalno-emocionalnog učenja koja osim razvoja kompetencija uključuje i minimiziranje rizičnih, odnosno jačanje zaštitnih čimbenika za razvoj prosocijalne prilagodbe. Zaključno, socijalno-emocionalno učenje vodi ka razvoju socijalno-emocionalnih

kompetencija, odnosno socijalno-emocionalno učenje podrazumijeva aktivno usvajanje i unaprjeđenje socijalnih i emocionalnih znanja i vještina, pa tako ishod tih stečenih znanja i vještina predstavljaju socijalno-emocionalne kompetencije (Sanders, 2021).

S obzirom na navedeno, CASEL (2025) je identificirao pet osnovnih i međusobno povezanih socijalno-emocionalnih kompetencija: samosvijest, upravljanje sobom, socijalna svijest, relacijske vještine i odgovorno donošenje odluka. U nastavku slijedi njihov detaljniji opis.

### **1. Samosvijest** (engl. *self-awareness*)

Samosvijest prvenstveno objedinjuje sposobnost procjene, identifikacije i obilježavanja vlastitih emocija i misli, ali i njihovog značaja na ponašanje i vrijednosti (Beland, 2007; CASEL, 2025). Uz to, također predstavlja vrijednosti, uvjerenja, samopouzdanje, samopoštovanje, znatiželju i optimizam (Weissberg i sur., 2015). Uključuje sposobnost prepoznavanja vlastitih snaga i nedostataka te izražavanje emocija u skladu s trenutnom situacijom (CASEL, 2025). Važnost usvajanja ove kompetencije pokazuju istraživanja koja upućuju da visoka razina samosvijesti predstavlja preduvjet razumijevanja interkorelacija misli, osjećaja i postupaka (Greenberg i sur., 2017) te postavlja temelje za razvoj samoregulatornih mehanizama, sliku o sebi i osobni identitet (Garcia i sur., 1997; Harter, 1999). Pored toga, istraživači su dosljedno ukazali kako jačanje samosvijesti može povećati samoevaluaciju i pojačati senzibilitet na društvene i moralne norme, pravila i standarde (Rochat i sur., 2012; Ross i sur., 2010) što djeci predškolske dobi može predstavljati bazu za socijalnu prilagodbu.

### **2. Upravljanje sobom** (engl. *self-management*)

Upravljanje sobom uključuje sposobnost emocionalne regulacije na prikladan način u različitim situacijama (CASEL, 2025). Obuhvaća izražavanje i regulaciju emocija, ali i misli i ponašanja. Ova domena uključuje i sposobnost nošenja sa stresom i ljutnjom, postavljanje i postizanje osobnih i akademskih ciljeva, ustrajnost unatoč nedaćama, samokontrolu i samodisciplinu kao i odgodu zadovoljstva te organizacijske vještine (Weissberg i sur., 2015). Brojne studije ističu važnost emocionalne regulacije u kontekstu dječjeg socijalnog razvoja gdje se pokazalo da djeca s većom emocionalnom regulacijom izražavaju više prosocijalnog ponašanja, više razine empatije i veću vjerojatnost za izgradnju pozitivnih i uspješnih odnosa s vršnjacima (Denham i sur., 2003; Garner i Waajid, 2012; Gimenez-Dasi i sur., 2015).

### **3. Socijalna svijest** (engl. *social-awareness*)

Socijalna svijest obuhvaća sposobnost koja je najbliža empatiji i suosjećanju, odnosno kompetenciju razumijevanja pozicije druge osobe i adekvatnog odgovaranja na njezine osjećaje, ali i razumijevanje te izražavanje zahvalnosti (CASEL, 2025). Također uključuje sposobnost „postavljanja“ u poziciju druge osobe, mogućnost suosjećanja s njom te prepoznavanje tuđih snaga (Weissberg i sur., 2015). Osim toga, važan aspekt socijalne svijesti predstavlja razumijevanje širih povijesnih, etičkih i društvenih normi ponašanja u različitim okruženjima, kao i prepoznavanje resursa i podrške obitelji, škole i zajednice (CASEL, 2025). Postizanje kvalitetnih odnosa i olakšavanje dubljih veza s drugima samo su neke od posljedica razvoja empatičnih vještina dokazanih u istraživanjima (Rumble i sur., 2010). Dosljedno se pokazuje da empatija može promicati razvoj prijateljstva, rješavanje sukoba i moralnost (Eisenberg i sur., 2014). Pored toga, empatična djeca konzistentno pokazuju veću pažnju, perceptivnu osjetljivost i kontrolu inhibicija (Miller i Jansen op de Haar, 1997). Konačno, jedno od često istaknutih obilježja socijalne svijesti je i posljedično altruistično (Ukegawa, 1996) i prosocijalno ponašanje (Litvack-Miller i sur., 1997; Padilla-Walker i Carlo, 2015) jer empatija zahtjeva prethodne vještine samosvijesti, zauzimanja kognitivne perspektive i upravljanja sobom koje zajedno stvaraju šanse za prosocijalne akcije (Eisenberg i sur., 2014).

### **4. Relacijske vještine** (engl. *relationship skills*)

Relacijske vještine uključuju sposobnost uspostavljanja i održavanja zdravih međuljudskih odnosa kao i učinkovite komunikacije te u vezi s time konstruktivno rješavanje konflikata (CASEL, 2025). Obuhvaća vještine timskog rada, zauzimanja za prava drugih, ali i odupiranja negativnom vršnjačkom pritisku. Aktivno slušanje te traženje ili pružanje pomoći također pripada popisu socijalnih vještina (CASEL, 2025). Ključno životno razdoblje za razvoj relacijskih vještina predstavlja upravo predškolska dob (Kramer i sur., 2010; Moore i sur., 2015; Tan i sur., 2011). Naime, razvijene relacijske vještine čine temelj za optimalnu socijalnu prilagodbu, uspostavljanje i održavanje društvenih odnosa, te doprinose spremnosti za polazak u školu i općenito prilagodbi školskom sustavu (Ladd, 1999), kao i kasnijim zahtjevima okruženja (Takahashi i sur., 2015; Ziv, 2013). Nedostatak navedenih vještina može dovesti do emocionalnih, bihevioralnih i mentalnih poteškoća kod djece, ali i do lošijih odnosa s roditeljima, školom i vršnjacima te do osjećaja usamljenosti (Hosokawa i Katsura, 2017; Karimi i sur., 2010; Lodder i sur., 2016; Powless i Elliott, 1993; Whitted, 2011).

## 5. Odgovorno donošenje odluka (engl. *responsible decision making*)

Posljednju skupinu socijalno-emocionalnih kompetencija čini odgovorno donošenje odluka koje podrazumijeva kompetentnost u donošenju produktivnih i pažljivih izbora vlastitog ponašanja i društvenih interakcija (CASEL, 2025). Ovi izbori rezultat su postojećeg kapaciteta osobe u uvažavanju etičkih standarda i društvenih normi, kao i pitanja sigurnosti i realne procjene posljedica različitih postupaka za cjelokupnu dobrobit. Također, uključuje kompleksne vještine poput rješavanja problema analiziranjem socijalnih situacija, prepoznavanja važnosti razvoja kritičkog mišljenja, osjećaj odgovornosti prema drugima i zajednici te vještine vođenja (CASEL, 2025). Istraživanja pokazuju da su vještine donošenja odluka sastavni dio stjecanja životnog iskustva (Lundberg i sur., 2007) te kritično važne vještine za učinkovito poučavanje drugih i učenje iz okruženja (Yurtseven i sur., 2021). Govoreći o donošenju odluka, istovremeno se spominju i vještine rješavanja problema jer često međusobno ovise jedne o drugima (Finkelman, 2001). U vezi s time, Izzaty (2010) ističe tri važna razloga učenja vještina rješavanja problema u ranom djetinjstvu, a to su: utjecaj na samoprilagodbu prilikom suočavanja s konfliktom, kontinuirana i pozitivna ponavljanja ključna za stvaranje tih kompetencija te pozitivno rješavanje problema koje ima potencijala utjecati na odnose s vršnjacima. Pored toga, djetetove sposobnosti rješavanja problema predstavljaju ključni dio socijalno-emocionalnog razvoja u kontekstu socijalne prilagodbe (Pekdogan i Akgul, 2021) nužne za pozitivan rast i razvoj djeteta.

U svrhu boljeg razumijevanja socijalno-emocionalnih kompetencija, CASEL (2013; 2015) ih dijele na dvije razine:

- 1) intrapersonalna razina obuhvaća kompetencije na razini pojedinca poput razumijevanja i regulacije vlastitih emocija, realnog postavljanja ciljeva, optimizma, samokontrole i strategija suočavanja;
- 2) interpersonalna razina obuhvaća kompetencije za učinkovitu interakciju pojedinca s drugima, poput razumijevanja perspektive i emocija drugih osoba, uspostavljanja i održavanja odnosa, aktivnog slušanja, komunikacijskih vještina te odgovornog donošenja odluka (Domitrovich i sur., 2017; Zhou i Ee, 2012).

Iz svega navedenog proizlazi neupitna važnost učenja i usvajanja socijalno-emocionalnih kompetencija za uspješnu i funkcionalnu prilagodbu u različitim životnim

domenama pojedinca. Budući da njihov razvoj započinje već u predškolskoj dobi, sljedeće poglavlje posvećeno je načinima njihova oblikovanja i manifestacije u tom razdoblju.

### 2.3. Socijalno-emocionalna kompetentnost kod djece predškolske dobi

U suvremenim pristupima razvoju djece često se naglašava važnost akademskih i kognitivnih postignuća, dok se socijalno-emocionalne kompetencije nerijetko stavljaju u drugi plan. Takav pomak fokusa može dovesti do podcjenjivanja njihove ključne uloge u cjelokupnom razvoju djeteta, iako brojna istraživanja upućuju na to da su upravo ove kompetencije temelj uspješne prilagodbe u različitim životnim domenama, što predstavlja jedan od razloga fokusa istraživanja upravo na ove vještine.

Naime, razvoj i stjecanje socijalno-emocionalne kompetentnosti ključno je tijekom ranog djetinjstva, a posebice tijekom predškolskog razdoblja djeteta. Ono predstavlja jedan od glavnih razvojnih zadataka za razvoj mentalnog zdravlja, školsku i socijalnu prilagodbu (Moraru i sur., 2011). U predškolskoj dobi djeteta razvoj socijalno-emocionalne kompetentnosti odvija se vrlo brzo zahvaljujući činjenici da se obrasci dječjeg ponašanja tek formiraju što čini ovu fazu ključnom za utjecaj socijalno-emocionalnog učenja (Fisak i sur., 2011). Već u ovoj dobi djeteta formiranje i jačanje socijalno-emocionalnih vještina pokazuje pozitivne ishode u brojnim domenama života djeteta. U skladu s time, istraživanja o socijalno-emocionalnoj kompetenciji djece u ranom djetinjstvu u konstantnom su porastu (Denham i sur., 2013; Merry, 2015). Djeca koja su usvojila socijalno-emocionalne kompetencije smatraju se kompetentnima na osobnom polju što ostvaruju pozitivnim odnosima sa vršnjacima i odraslim osobama stvarajući time preduvjete za ostvarivanje uspješnih rezultata unutar akademskog i neakademskog okruženja (Landry i Smith, 2010; Rose-Krasnor i Denham, 2009). Posebice u predškolskoj dobi, djeca s razvijenim socijalno-emocionalnim kompetencijama uspješnije grade i održavaju odnose s roditeljima i učiteljima na početku školovanja te imaju pozitivnije interakcije s vršnjacima (Blair i Raver, 2015; McCabe i Altamura, 2011). Jedni od nalaza ukazuju na povezanost između poboljšanja socijalno-emocionalnih vještina u ranom djetinjstvu i boljeg razvoja kognitivnih i socijalnih sposobnosti (Camilli i sur., 2010; Kautz i sur., 2014). Zauzvrat, razvojem tih kompetencija, ostvaruje se bolji akademski uspjeh djeteta, pozitivno ponašanje i uspješniji međuljudski odnosi te se smanjuje pojava različitih problema u ponašanju i razine stresa (Durlak i sur., 2011; Durlak i sur., 2022; Kindroğlu i Ekici, 2019). Također, djeca s razvijenim socijalno-emocionalnim kompetencijama mogu značajno bolje prepoznati i kontrolirati vlastito ponašanje u svom okruženju (Alzahrani i sur., 2019). Istraživanje na uzorku djece predškolske dobi koja su sudjelovala u programu socijalno-emocionalnog učenja pokazala su značajno veće razine prosocijalnog ponašanja (Brazzelli i sur., 2021) koje ostvaruje ključnu ulogu prilikom

osjećaja vršnjačke prihvaćenosti te prilikom izgradnje i održavanja odnosa (Spinrad i Eisenberg, 2017). Nadalje, pokazalo se i da su vještine emocionalne regulacije, kao jedna od najvažnijih emocionalnih vještina (Nyklíček, 2011; Seçer, 2017), značajno povezane sa socijalno-emocionalnom dobrobiti i psihološkom otpornosti kod djece predškolske dobi (Aydoğdu i sur., 2024). Osim toga, djeca predškolske dobi s većom razinom samokontrole ponašanja i samoregulacije iskazuju veću angažiranost i uključenost u dnevne aktivnosti i zadaće u predškolskoj ustanovi, dok niža razina socijalno-emocionalne kompetentnosti dovodi do češće pojave problema u ponašanju, emocionalnih problema i problema u odnosima (Durlak i sur., 2011; Durlak i sur., 2022).

O važnosti implementacije preventivnih intervencija koje ciljaju na jačanje socijalno-emocionalne kompetentnosti svjedoče i provedena istraživanja. Primjerice, meta-analiza iz 2017. godine pokazala je da univerzalne školske intervencije usmjerene na socijalno-emocionalno učenje rezultiraju značajnim poboljšanjem u vještinama, stavovima, prosocijalnom ponašanju i akademskom postignuću kod djece, što je bilo vidljivo tijekom ponovljenog mjerenja u trajanju od 56 do čak 195 tjedana (Taylor i sur., 2017). Nadalje, opsežni pregled 12 meta-analiza Durlaka i suradnika (2022) koje su procjenjivale učinke univerzalnih školskih intervencija usmjerenih na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija tokom različitih vremenskih i razvojnih faza širom svijeta, ukazuje na dosljedne pozitivne rezultate, odnosno učinke na djecu. Ovi učinci uključuju poboljšane osobne i socijalne vještine, stavove, prosocijalno ponašanje, akademski uspjeh, ali i smanjenje problematičnog ponašanja, emocionalnog stresa i korištenja droga.

S druge strane, djeca koja nemaju razvijene socijalno-emocionalne kompetencije u predškolskoj dobi češće se suočavaju s poteškoćama prilagodbe na predškolsku ustanovu, akademskom nespremnošću, socijalnim problemima i problemima u ponašanju tijekom osnovne škole, kao i s dugoročnim poteškoćama u akademskom i socijalnom razvoju (Barbarin i sur., 2006; Barnes i sur., 2018; Bornstein i sur., 2010; Elias i sur., 1997). Deficit socijalno-emocionalne kompetentnosti može dovesti do vršnjačke odbačenosti, hiperaktivnosti i generalnog neprijateljstva (Cohen i Mendez, 2009), dok se implementacijom programa učenja socijalno-emocionalnih kompetencija navedeni simptomi smanjuju (Mihić i sur., 2016). Stoga, prepoznavanje i rana intervencija te ulaganje u poticanje i usvajanje socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece predškolske dobi može prevenirati pojavu ozbiljnijih psihopatoloških stanja u budućnosti, ali i djelovati kao obrana od budućih stresora i izazova od kojih djeca neće biti lišena, ali koja se razvojem vještina mogu lakše prebroditi. Sve navedeno upućuje na

zaključak kako ulaganje u socijalno-emocionalni razvoj djece značajno doprinosi pozitivnom rastu i razvoju djece u brojnim životnim domenama te smanjuje pojavu i razvoj nepoželjnih oblika ponašanja kao i emocionalnih poteškoća.

Unatoč dobroj pokrivenosti ove tematike u međunarodnim stručnim i znanstvenim krugovima, na području Republike Hrvatske ovaj segment preventivne znanosti još uvijek pokazuje značajan prostor za napredak. Iako postoje normativni dokumenti koji postavljaju vrijednosni i pravni okvir za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija (npr. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015), sustavna i strukturirana praksa socijalno-emocionalnog učenja (*SEL*) u Hrvatskoj još uvijek nije uspostavljena, već se provodi povremeno i fragmentarno (Ljubetić i Maglica, 2020). Nacionalni kurikulum naglašava da se dječje kompetencije trebaju pratiti kontinuirano, a ne jednokratno, uz blisku suradnju odgojno-obrazovnih ustanova, obitelji i drugih relevantnih institucija (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2015). Iako postoje pojedinačna istraživanja o razvoju socijalno-emocionalnih vještina djece, nedostaju sustavni nacionalni podaci i longitudinalni pristupi, osobito za populaciju djece predškolske dobi, što ovu tematiku čini posebno relevantnom i aktualnom.

Od nacionalnih istraživanja u području socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi valja istaknuti validaciju hrvatske verzije njemačke skale *Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece* (LJSEDOPD) (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Skala je namijenjena mjerenju socijalno-emocionalne dobrobiti i psihološke otpornosti kod djece predškolske dobi. Osim validacije, cilj istraživanja uključio je i provjeru temeljnih deskriptivnih parametara. Uzorak istraživanja obuhvaćao je 112 odgojiteljica iz tri hrvatske županije (Primorsko-goranske županije, Istarske županije i Zagrebačke županije) koje su metodom promatranja opservirale ukupno 1792 djece u dobi od 1 do 7 godina primjenom navedenog instrumenta. Konačni uzorak je obuhvatio 1748 djece s obzirom na dobnu prikladnost instrumenta namijenjenog djeci u dobi od najmanje 3 godine. Provedenom analizom potvrdilo se pet od šest podljestvica originalne ljestvice pa se hrvatska verzija sastoji od sljedećih podljestvica: Uspostavljanje kontakta i socijalne vještine, Samokontrola i promišljenost, Asertivnost, Uživanje u istraživanju, Emocionalna stabilnost i suočavanje sa stresom (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Provjerom deskriptivnih parametara potvrđene su neke dobne i spolne razlike djece predškolske dobi na svim LJSEDOPD dimenzijama. U skladu s time, smatra se da se porastom dobi kod djece očekuje razvoj socijalnih vještina (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014), ali i da postoje spolne razlike u korist djevojčica koje

ukazuju na značajno razvijenije socijalne vještine, samokontrolu, asertivnost, uživanje u istraživanju i emocionalnu stabilnost. Validacijom i prilagodbom ljestvice, autori su ukazali na njezinu praktičnost i jednostavnost korištenja kako u znanosti, tako i u praksi (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Drugo nacionalno istraživanje provedeno 2015. godine pod vodstvom Brajše-Žganec i Hanžec (2015) ukazalo je na važnost jačanja samoregulacije i razumijevanja emocija u predškolskoj dobi kao dijela razvoja socijalno-emocionalnih kompetencija kod dječaka. Istraživanje se usmjerilo na procjenu odnosa samoregulacije i razumijevanja emocija u odnosu na agresivno ponašanje dječaka predškolske dobi. Ukupni uzorak istraživanja obuhvatio je 241 dječaka u dobi od 3 do 7 godina kao i njihove roditelje i odgojitelje. Dobiveni rezultati ukazali su na manje agresivnog ponašanja kod dječaka s većom razinom samoregulacije i boljim razumijevanjem emocija. Također, autori su zaključili i da dolazi do povećanja sposobnosti prepoznavanja i opisivanja emocija s porastom dobi. S time u vezi, potvrđena je važnost učenja socijalno-emocionalnih kompetencija kao preduvjeta ostvarivanja i održavanja pozitivnih odnosa, razumijevanja i reguliranja emocija te odgovornog donošenja odluka (Brajša-Žganec i Hanžec, 2015).

Konačno, važno je istaknuti nedavno provedenu validaciju kratke SSIS SEL*b* (engl. *SSIS SELb Brief Scales*) skale za procjenu socijalno-emocionalnih vještina djece predškolske dobi u Republici Hrvatskoj (Tatalović Vorkapić i sur., 2024) s uzorkom od 685 djece. Cilj istraživanja bio je ispitati psihometrijske karakteristike (faktorsku strukturu, pouzdanost i valjanost) hrvatske verzije skale. Rezultati su potvrdili zadovoljavajuću unutarnju konzistentnost i petofaktorsku strukturu u skladu s CASEL-ovim okvirom, čime se potvrđuje primjenjivost instrumenta u hrvatskom predškolskom kontekstu. Kratka verzija SSIS SEL*b* skale sastoji se od niza čestica kojima se procjenjuju temeljne socijalno-emocionalne kompetencije djece u pet domena: samosvijest, samoregulacija, socijalna svijest, relacijske vještine i odgovorno donošenje odluka. Skala omogućuje brzu i sveobuhvatnu procjenu dječjih socijalno-emocionalnih vještina kroz opažanja odgojitelja te je posebno prilagođena za primjenu u odgojno-obrazovnom kontekstu. Premda predstavljaju inicijalne nalaze, rezultati pružaju relevantne i uvjerljive dokaze o pouzdanosti i valjanosti predmetne mjere. Iako je nužno provesti dodatna istraživanja prije njezine šire primjene, ovi nalazi mogu poslužiti kao temelj za usmjeravanje praksi te kao podrška odgojiteljima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u procjeni vlastitog doprinosa socijalno-emocionalnom razvoju djece.

U konačnici, iako su socijalno-emocionalne kompetencije djece rezultat složene interakcije individualnih i kontekstualnih čimbenika, sve se više prepoznaje uloga suvremenog digitalnog okruženja u kojem djeca odrastaju. Istraživanja upućuju na to da izloženost digitalnim uređajima u ranom djetinjstvu može biti povezana s određenim aspektima socijalno-emocionalnog funkcioniranja, osobito kada je korištenje učestalo, neprimjereno dobi ili slabo regulirano (Liu i sur., 2022; Panjeti-Madan i Ranganathan, 2023). U tom kontekstu, roditelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju djetetovih digitalnih iskustava, pri čemu način roditeljske medijacije i razina roditeljske uključenosti mogu značajno usmjeravati potencijalne učinke digitalnih tehnologija na razvoj djeteta (Yildirim i sur., 2025; Zahra i sur., 2025). Ova perspektiva otvara prostor za razmatranje roditeljske medijacije digitalnih tehnologija kao važnog kontekstualnog čimbenika u razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi, a na čijoj se teoriji temelji provedeno istraživanje.

### 3. TEORIJSKO UTEMELJENJE ISTRAŽIVANJA

#### 3.1. Teorija roditeljske medijacije

U današnje vrijeme, roditeljska medijacija pri korištenju digitalnim tehnologijama kod djece sve dobi prisutna je u cijelom svijetu, uključujući razvijene, ali i zemlje u razvoju. Roditelji, kao ključni agenti djetetove socijalizacije i razvoja (Sonck i sur., 2013) te zaštitnici djetetova pristupa digitalnim tehnologijama, snose glavnu odgovornost za regulaciju korištenja digitalnih tehnologija svoje djece. Ovo vrijedi kako u pogledu sadržaja, tako i u pogledu vremena korištenja digitalnih tehnologija, ali i odgovornosti za djetetov razvoj i dobrobit (Shin i Huh, 2011; Shin i Li, 2017). Od tuda polazi ključna važnost jer većina djece odrasta u okruženju koje je digitalizirano te u kojem digitalni uređaji i internet predstavljaju sve veći dio njihove svakodnevice (Hassan i sur., 2020). Stoga, ukoliko je cilj reduciranje štetnih učinaka digitalnih tehnologija na dobrobit djece, ključna može biti adekvatna primjena strategija roditeljske medijacije.

Bazu ovog istraživanja predstavlja navedena teorija roditeljske medijacije koja se odnosi na teoriju koja se bavi različitim roditeljskim strategijama (komunikacijskim i ponašajnim) povezanim s korištenjem digitalnih tehnologija kod njihove djece (Clark i sur., 2011). Ovo podrazumijeva i roditeljsku odgovornost za postavljanje i provedbu pravila pri korištenju digitalnim tehnologijama u svrhu posredovanja, povećanja koristi te reduciranja negativnih učinaka digitalnih tehnologija na njihovu djecu (Clark i sur., 2011; Livingstone i sur., 2017a; Shin i Huh, 2011; Shin, 2018; Zaman i sur., 2016). Ova teorija najčešće se primjenjuje prilikom istraživanja o učincima digitalnih tehnologija na razvojna područja i aspekte kod djece (Clark, 2011; Livingstone i sur., 2015a; Mendoza, 2009). Clark (2011) naglašava kako u tome procesu najvažniju ulogu zauzima međusobni odnos na relaciji roditelj-dijete, djetetove psiho-socijalne potrebe te popratno društveno okruženje. Koristeći određene strategije roditeljske medijacije, roditelji dobivaju ključnu ulogu u digitalnom ponašanju djece. Ovo je vidljivo jer roditelji omogućuju pristup različitim vrstama digitalne tehnologije, podučavaju i nude povratne informacije o pravilima digitalnog ponašanja te predstavljaju kontrolore digitalnog sadržaja kojem je dijete izloženo (Hong i Craig, 2019). Na taj način, djeci se omogućuje uspostavljanje ključnih digitalnih navika i vještina (Lin i sur., 2019; Livingstone, 2008).

Inicijalno, teorija roditeljske medijacije bila je razvijena u svrhu proučavanja učinaka televizije na djecu i mlade u kontekstu digitalnih tehnologija i komunikacije. Tada su izvorna istraživanja identificirala tri osnovne komponente roditeljske medijacije: 1) restriktivna medijacija (engl. *restrictive mediation*), 2) aktivna medijacija (engl. *active mediation*) i 3) zajedničko gledanje (engl. *co-viewing*) digitalnih sadržaja (Nathanson, 1999, 2002; Valkenburg i sur., 1999; Warren, 2003). Protokom vremena, pronađeni su određeni nedostaci u postojećoj teoriji (Clark, 2011) koje je istovremeno pratio razvoj novih digitalnih uređaja čime su brojni autori svoj fokus istraživanja prebacili s proučavanja utjecaja televizije na proučavanje roditeljske medijacije prilikom korištenja drugih digitalnih uređaja (Livingstone, 2007; Livingstone i Helsper, 2008; Martins i sur., 2015; Shin i Huh, 2011). Jednako tako, razvojem digitalnih tehnologija, došlo je i do razvoja novih strategija roditeljske medijacije. Postojeće nedostatke teorije pokušali su reducirati Nikken i Jansz (2014) svojim prijedlogom o pet strategija roditeljske medijacije prilikom korištenja interneta kod djece, a to su pored postojeće aktivne i restriktivne, zajedničko korištenje u pristupačnosti (engl. *co-use mediation on access*) i sadržaju (*co-use mediation on content*) te nadzor (engl. *supervision*). Doradu ove podjele u holistički pristup uveli su Livingstone i suradnici (Livingstone i sur., 2011; Livingstone i sur., 2015b; Livingstone i sur., 2017a) sa sličnih pet strategija roditeljske medijacije u kontekstu korištenja interneta koji istovremeno karakteriziraju roditeljske stilove medijacije: 1) aktivna medijacija (engl. *active mediation*), 2) restriktivna medijacija (engl. *restrictive mediation*), 3) nadgledanje (engl. *monitoring*), 4) tehnička kontrola (engl. *technical controls*) i 5) aktivna medijacija internetske sigurnosti (engl. *active mediation of Internet safety*). Ovoj, sada već naširoko prihvaćenoj tipologiji, Iqbal (2019; Iqbal i sur., 2021) dodaje i šestu strategiju, nemedijacijsku strategiju ili „*laissez-faire*“. Autori to objašnjavaju činjenicom da jedan dio roditelja koristi jako malo strategije ili ih pak uopće ne koristi, ovisno o kulturološkim praksama (Iqbal, 2019; Iqbal i sur., 2021). Ova strategija poznata je i pod krovnom pojmom permisivne medijacije (engl. *permissive mediation*) (Uhls i Robb, 2017). Pored njih, u literaturi se još često ističu dvije podjele roditeljskih strategija, a to su Sonckova i suradnika (2013) te Zamana i suradnika (2016). Sonck i suradnici (2013) identificirali su četiri strategije medijacije, a to su 1) aktivna, 2) restriktivna sadržajna te 3) restriktivna tehnička medijacija i 4) nadgledanje, dok su Zaman i suradnici (2016) kvalitativnim istraživanjem s roditeljima i djecom u dobi od 3 do 9 godina objasnili postojanje pet strategija roditeljske medijacije: 1) restriktivna, 2) zajedničko korištenje, 3) aktivna, 4) zajedničko učenje te 5) udaljena medijacija. Iz svega, vidljivo je kako ne postoji jasan konsenzus oko jedinstvene podjele strategija roditeljske medijacije u svrhu reguliranja djetetovog korištenja digitalnih

tehnologija. Ipak, može se zaključiti da u znanstvenoj literaturi postoji konsenzus o glavnim oblicima roditeljske medijacije, a to su aktivna medijacija, restriktivna medijacija i zajedničko korištenje (Clark, 2011.; Gentile i sur., 2012). Posljedično, znanstvena literatura oblikovala je nove tipologije roditeljske medijacije čime se usporedba i procjena različitosti strategija čini dodatno kompleksnom. U svakom slučaju, s obzirom na rastuću digitalizaciju i pojavu novih digitalnih uređaja, nužno je bolje i jasnije razumijevanje novonastalih strategija roditeljske medijacije (Konok i sur., 2020; Symons i sur., 2017).

S obzirom na cilj ovog istraživanja kao i populaciju djece s kojom se istraživanje provodi, odabir strategija roditeljske medijacije uvjetovan je specifičnom kontekstu predškolske dobi i suvremenog digitalnog okruženja. Stoga će u nastavku biti pobliže pojašnjene strategije roditeljske medijacije uključene u istraživanje.

### **1. Aktivna medijacija i zajedničko korištenje**

Prva strategija predstavlja aktivnu medijaciju koja podrazumijeva komunikaciju na relaciji roditelj-dijete, a koja uključuje roditeljske upute i smjernice vezane uz digitalni sadržaj popraćene objašnjavanjem i evaluacijom digitalnog sadržaja kojem je dijete izloženo (Martins i sur., 2015; Symons i sur., 2017; Valkenburg i Piotrowski, 2017; Zaman i sur., 2016). Navedeno uključuje objašnjavanje, raspravljanje i/ili davanje kritičkih komentara na digitalni sadržaj (Gentile i sur., 2012; Warren, 2001). Definicije aktivne medijacije uglavnom su se fokusirale na razgovore između odraslih i djece, s različitim ciljevima. Gentile i suradnici (2012) ističu dvostruku funkciju ove strategije, a to je zaštita od štetnih utjecaja i poticanje pozitivnih obrazovnih ishoda, dok drugi autori spominju ishode povezane s razvojem kritičke digitalne pismenosti (Marsh, 2015). Ipak, unutar ove strategije, Zaman i suradnici (2016; str. 3.) razlikuju dva pristupa: poučni pristup koji nastoji postići obrazovni ishod, poput učenja djece tehničkim aspektima, i evaluacijski pristup koji nastoji postići normativni ishod, poput izražavanja (ne)odobravanja. Također, pojava aktivne strategije medijacije kod roditelja djece predškolske dobi pokazala se snažnije povezanom s roditeljima koji imaju pozitivne stavove prema korištenju digitalnih tehnologija kod svoje djece u odnosu na one s negativnim stavovima (Nikken i Jansz, 2014).

Zajedničko korištenje ili gledanje vrsta je medijacije gdje roditelji zajedno s djetetom koriste određeni digitalni uređaj, ali često bez kritičke rasprave o digitalnom sadržaju ili kvalitetne komunikacije digitalnog sadržaja (Clark, 2011; Zaman i sur., 2016). Uključuje samu prisutnost roditelja dok dijete koristi ili je izloženo nekom od oblika digitalnih tehnologija.

Stoga, fokus je na neverbalnoj komunikaciji, a ne aktivnom međusobnom razgovoru roditelja i djeteta o digitalnom sadržaju (Clark, 2011). S obzirom da je također češće koriste roditelji s pozitivnim stavovima prema korištenju digitalnih tehnologija (Mendoza, 2009; Nikken i Jansz, 2014; Zaman i sur., 2016) te da je ponekad prati razgovor o digitalnom sadržaju, (Gentile i sur., 2012), često se vezuje uz aktivnu medijaciju (Van Hook i sur., 2018). Naime, unatoč tome što mnogi autori prave distinkciju između aktivne medijacije i medijacije zajedničkog korištenja, posebice kod korištenja televizije, istraživanja roditeljske medijacije korištenja interneta kod djece često spajaju aktivnu medijaciju i medijaciju zajedničkog korištenja u jednu strategiju, tzv. aktivno zajedničko korištenje (engl. *active co-use*) (Livingstone i Helsper, 2008). Obrazloženje ove povezanosti krije se u pretpostavci da je zajedničko korištenje interneta između roditelja i djece aktivniji oblik medijacije u odnosu na zajedničko gledanje televizije. Pored toga, većina roditelja razgovara sa svojom djecom o tome što rade na digitalnom uređaju i ostaju u blizini kada dok dijete koristi digitalni uređaj (Livingstone i sur., 2011). Jednako tako, strategija zajedničkog korištenja primjenjivija je za korištenje digitalnih uređaja kojima se može služiti više osoba odjednom poput televizije ili računala (Hefner i sur., 2018; Hwang i sur., 2017) u odnosu na korištenje pametnog telefona. Ipak, i prilikom korištenja pametnog telefona, posebice kod djece predškolske dobi, roditelji mogu primjenjivati ovu strategiju, posebice u kombinaciji s aktivnom medijacijom tijekom igranja igara ili edukativnih digitalnih aktivnosti. Ovo je dodatno naglašeno kad su u pitanju djeca predškolske dobi gdje roditelji često s djecom gledaju određeni sadržaj komentirajući pritom isti. Stoga će u ovom istraživanju strategija aktivne medijacije i strategija zajedničkog korištenja biti povezane u jednu strategiju.

## 2. Nadgledanje

Druga strategija je strategija nadgledanja koja se usmjerava na kontrolu aktivnosti i provjeru digitalnog sadržaja kojem je dijete izloženo (Livingstone i Helsper, 2008; Livingstone i sur., 2015b; Shin i Li, 2017; Sonck i sur., 2013). Dio ovakvog nadzora može uključivati provjeru digitalnih tehnologija (istraživanje povijesti pregledavanja, poruka i interakcija) (Symons i sur., 2017; Talves i Kalmus, 2015) te se može provoditi direktno ili indirektno nakon djetetovog korištenja digitalnog uređaja. U odnosu na aktivnu medijaciju, nadgledanje ne podrazumijeva aktivne i dinamične razgovore o digitalnom sadržaju (Shin i Lwin, 2022).

### 3. Restriktivna medijacija

Treća strategija je restriktivna medijacija koja opisuje strategiju reguliranja djetetovog korištenja digitalnih tehnologija putem implicitnih i eksplicitnih pravila (Livingstone i Helsper, 2008; Zaman i sur., 2016). Uz aktivnu, predstavlja jednu od najčešće korištenih strategija roditeljske medijacije. Odnosi se na ograničavanje pristupa i postavljanje pravila o korištenju određenog digitalnog uređaja. Restriktivna pravila mogu se podijeliti u tri kategorije. Naime, uključuju koliko dugo i kada te koji sadržaj djeteta smije koristiti na digitalnom uređaju (Gentile i sur., 2012; Nikken i Jansz, 2014; Symons i sur., 2017; Talves i Kalmus, 2015; Warren, 2003). Posljednje, uključuje regulaciju izloženosti djeteta digitalnim tehnologijama u vidu potpune zabrane ili ograničenja putem lozinki (Van Hook i sur., 2018). Roditeljska ograničenja mogu uključivati i kupnju različitih „online“ aplikacija (Zaman i sur., 2016). Za ovu strategiju je karakteristično da roditelji djeluju proaktivno na digitalne navike djeteta, odnosno prije početka korištenja digitalnih tehnologija postavljaju pravila o njihovu korištenju. Koriste je češće roditelji mlađe djece gdje su istraživanja pokazala da zapravo tad može biti i najučinkovitija (Davies i Gentile, 2012; Top, 2016; Valkenburg i Piotrowski, 2017; Warren, 2003).

### 4. Reaktivna medijacija

Posljednja strategija često se poistovjećuje s prethodnom, no važno je istaknuti ključne razlike. Naime, riječ je o inačici restriktivne strategije, takozvanoj reaktivnoj medijaciji koja uključuje odgojne postupke roditelja nakon, odnosno uslijed korištenja digitalnih tehnologija ili tokom izloženosti neprimjerenim sadržajima u pretjeranim količinama. Najčešće je riječ o kažnjavanju ili prekoravanju djeteta ispunjenom konfliktima i sukobima između djeteta i roditelja. Ova strategija može se uvrstiti u spomenutu permisivnu medijaciju (engl. *permissive mediation*) koja se odnosi na roditelje koji ni na koji način ne reguliraju djetetovo korištenje digitalnih tehnologija (Uhls i Robb, 2017). Naime, s obzirom da je kod reaktivne strategije često riječ o roditeljima koji u samom početku djetetovog korištenja nisu oblikovali pravila i digitalne navike korištenja digitalnih tehnologija kod svoje djece, može se svrstati u dio permisivne medijacije. Važnost navedene strategije, kao i potrebe dodatnih istraživanja ovog oblika roditeljske regulacije djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, istaknuta je u hrvatskom istraživanju s uzorkom roditelja djece predškolske dobi (Antolović, 2019). Trenutna znanstvena literatura ne prepoznaje ovu strategiju kao zasebnu, ali je u ovom istraživanju dodana sa svrhom dodatnog pojašnjenja te razdvajanja restriktivne i reaktivne medijacije s obzirom na njihove pojmovne distinkcije kao i zbog sve češće pojave sukoba između roditelja i djeteta u svrhu

regulacije korištenja digitalnih tehnologija (Evans i sur., 2011; Hiniker i sur., 2016; Jago i sur., 2016; Keat i sur., 2022; Thompson i sur., 2023).

Prema literaturi, (Vinter i Siibak, 2019) tehnička medijacija koja se također spominje kao jedna od mogućih, češća je kod roditelja predadolescenata i adolescenata, zbog čega u ovom radu nije uzeta na razmatranje.

### **3.1.1. Strategije roditeljske medijacije i njihov utjecaj na socijalno-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi**

Dosadašnja istraživanja o strategijama roditeljske medijacije pokazuju da uspješna medijacija ima pozitivan učinak na djetetov izbor i razumijevanje digitalnog sadržaja te na emocije, učenje, stavove i pažnju (Bornstein, 2002; Buijzen i sur., 2007; Nabi i Wolfers, 2022), ali i generalnu dobrobit i sreću (Beyens i sur., 2022; Cao i Li, 2023). Češće je koriste roditelji mlađe djece u odnosu na starije adolescente s obzirom da se prvi smatraju premladima, vulnerabilnima te nedovoljno spremnima za samostalno reguliranje i korištenje digitalnih tehnologija (Beyens i Valkenburg, 2019). Osim toga, mala djeca su obično otvorenija i spremnija prihvatiti različite roditeljske strategije, uključujući restriktivnu i aktivnu roditeljsku medijaciju (Barkin i sur., 2006; Lee, 2013). Kao posljedicu primjene navedenih strategija, roditelji se mogu osjećati kompetentnijima za regulaciju djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, ali i za ispunjavanje svoje roditeljske uloge. U skladu s time, ovisno o roditeljskoj percepciji digitalnih tehnologija, roditelji mogu primjenjivati restriktivnije ili fleksibilnije pristupe reguliranja korištenja digitalnih tehnologija kod svoje djece. Ove različite metode roditeljske medijacije mogu dovesti do različitih ishoda za dobrobit djece. Kad je riječ o socijalno-emocionalnim kompetencijama, istraživanja još uvijek nedostaje (Nabi i Wolfers, 2022). Većina istraživanja fokusirana je na korištenje digitalnih uređaja s dodirnim zaslonom kod starije djece, kao i na strategije roditeljske medijacije pa je tako populacija djece predškolske dobi još uvijek nedovoljno istražena (Nevski i Siibak, 2016). Ipak, ono što je u znanstvenoj literaturi dosad dostupno i poznato, pokušat će se prikazati u narednom podpoglavlju rada.

Za početak, aktivna medijacija smatra se najučinkovitijom jer se djeca dobrovoljno pridržavaju pravila te internaliziraju roditeljske vrijednosti u pogledu digitalnih sadržaja (Clark, 2011) postajući odgovorni korisnici digitalnih tehnologija (Top, 2016). Između ostalog, aktivna

medijacija otvara prostor za međusobne dogovore čime promovira djetetovu slobodu odlučivanja i podržava nuđenje racionalnih pojašnjenja (Nagy i sur., 2022). Koristeći razgovor, potiče se razvoj kritičkog mišljenja digitalnog sadržaja (Davies i Gentile, 2012; Rasmussen i sur., 2016a) te se djeci omogućuje prostor i vrijeme za promišljanje o različitim oblicima ponašanja (Clark, 2011). Rezultat roditeljskog usmjeravanja i podrške prilikom korištenja digitalnih tehnologija može koristiti socijalno-emocionalnom razvoju djeteta i doprinijeti samoregulaciji ponašanja prilikom uključenja u digitalni svijet (Johnston, 2021). Poznato istraživanje Nathansone (1999) s uzorkom od 394 roditelja pretpostavilo je da roditelji aktivnom medijacijom dovode dijete do mogućnosti stvaranja određene negativne percepcije nasilnog sadržaja kojem je dijete izloženo čime posljedično smanjuju i agresivno ponašanje. U skladu s time, dijete razvija negativne stavove prema nasilnom digitalnom sadržaju (Collier i sur., 2016). Naime, Rasmussen i suradnici (2016a) su ispitali povezanost između aktivne medijacije, gledanja dječje emisije te važnih aspekata socijalno-emocionalnog razvoja kod djece predškolske dobi. Uzorak se sastojao od 127 djece u dobi od 2 do 6 godina te su rezultati pokazali viši nivo empatije, samopouzdanja i sposobnosti prepoznavanja emocija kod one djece kod kojih je gledanje bilo popraćeno aktivnom roditeljskom medijacijom. Korelacijska istraživanja su pokazala da prakticiranje aktivne rasprave i razgovora o digitalnom sadržaju povećava izlaganje djeteta informativnom i prosocijalnom sadržaju (Woolf, 2010) i ponašanju (Nathanson, 2002) te smanjuje izlaganje agresivnom sadržaju (Ruh Linder i Werner, 2012) kao i količinu agresivnog ponašanja kod djece (Nathanson, 1999; Valkenburg i sur., 1999). Istodobno, aktivna medijacija pokazuje negativnu povezanost s odobravanjem agresije kod djece, bilo da je riječ o direktnoj (Nathanson, 1999) ili indirektnoj (Ruh Linder i Werner, 2012). Osim što potiče bolje razumijevanje digitalnih sadržaja i razvijanje kritičkih stavova prema njima, utvrđeno je i da smanjuje reakcije straha kada su djeca izložena zastrašujućem sadržaju, kao i vjerojatnost prijenosa nepoželjnih ponašanja u stvarni život (Buijzen i sur., 2007; Collier i sur., 2016). Cantor i suradnici (2002) su zaključili da međusobna komunikacija roditelja i djeteta prilikom gledanja televizije može olakšati prihvaćanje zastrašujućeg sadržaja. Na ovaj način, roditelji grade adekvatnu sliku digitalnog svijeta, istovremeno šaljući djetetu adekvatne poruke dobivene iz pozitivnog digitalnog sadržaja što gradi djetetove vještine (Hogan, 2012) i digitalnu uključenost. Osim toga, potiče razvoj digitalnih vještina i pismenosti, primjerenog ponašanja na internetu te podržava djetetovu autonomiju. Kod malo starije djece, aktivna medijacija predstavlja značajni pozitivni prediktor samoregulacijskih sposobnosti i impulzivnosti (Hsueh Hua Chen i Chng, 2016).

U tome kontekstu, osim aktivne medijacije, roditelji mogu zajednički koristiti digitalne tehnologije s djetetom u svrhu poboljšanja međusobne komunikacije ili jednostavno zabave (Pempek i sur., 2011). Tada je riječ o strategiji zajedničkog korištenja koja se često povezuje s aktivnom medijacijom (Nagy i sur., 2022), kao i u ovom istraživanju. Kombinacija aktivne medijacije i zajedničkog korištenja još se naziva i zajednički digitalni angažman. Važnost ove medijacije istaknuta je recentnijim istraživanjima koja vode do zaključka da aktivnim zajedničkim korištenjem digitalnih tehnologija roditelji olakšavaju razumijevanje digitalnog sadržaja i usmjeravaju djetetovu pažnju na relevantan sadržaj (Archer i sur., 2021; Strouse i Ganea, 2021) jačajući kapacitete za učenje i jezične vještine (Nikken i Jansz, 2014). Prilikom izloženosti edukativnim sadržajima, lakše se prepoznaju emocije na ekranu te se, uz prisutnost odrasle osobe i verbalnih povratnih informacija, povećava razina emocionalnog uzbuđenja (Keene i sur., 2019) i socijalno-emocionalnih kompetencija (Archer i sur., 2021; Foulds, 2022). Pored toga, ukoliko roditelji iskazuju responzivnost na potrebe djece te prate njihovu pažnju tokom korištenja digitalnih tehnologija, djeca mogu iskazati veću pažnju i bolji vokabular (Alroqi i sur., 2022; Myers i sur., 2018). U pogledu pojave agresivnog ponašanja, istraživanja pokazuju dvojake rezultate. Neka istraživanja ističu da zajedničko gledanje televizije djece i roditelja povećava agresivno ponašanje i stavove kod djece (Nathanson, 1999; Vandewater i sur., 2005), dok druga ističu znatno pozitivnije rezultate. Primjerice, Coyne i suradnici (2011) su utvrdili povezanost zajedničkog igranja videoigara s roditeljima sa smanjenim razinama internaliziranog i agresivnog ponašanja te pojačanog prosocijalnog ponašanja kod djevojaka.

Sljedeće, strategija nadgledanja usredotočena je na kontrolu aktivnosti i provjeru digitalnog sadržaja kojem je dijete izloženo (Symons i sur., 2017; Talves i Kalmus, 2015). Malezijsko istraživanje Linga i Yeea (2021) jedno je od rijetkih koje je, između ostalih, ispitalo i roditeljsku strategiju nadgledanja te utjecaj na bihevioralno-emocionalnu prilagodbu djece u dobi od 9 do 11 godina. Uzorak se sastojao od 175 roditelja te su rezultati pokazali da roditeljska strategija nadgledanja predstavlja značajan prediktor problema u ponašanju, hiperaktivnosti, ali i prosocijalnog ponašanja djece. Aslan i Turgut (2023) nedavnim su kvalitativnim istraživanjem ispitali korištenje pametnih telefona te u vezi s time, strategije roditeljske medijacije koje koriste roditelji djece predškolske dobi. Kada je riječ o strategiji nadgledanja, djeca roditelja koji su je primjenjivali, iskazivala su manje problematičnih ponašanja pri korištenju digitalnih uređaja te manje suočavanja s rizikom na internetu. Već spomenuto istraživanje Dueragera i Livingstonea (2012) naglašava vezu između strategije nadgledanja i viših razina rizičnog korištenja mobitela promatrajući nadgledanje kao reakciju na rizičnu upotrebu, a ne preventivnu

strategiju. Ipak, drugi val istraživanja opovrgnuo je ove rezultate te nije pronašao značajnu povezanost između roditeljskog nadgledanja i prekomjernog korištenja interneta (Kalmus i sur., 2015). Sve u svemu, strategija nadgledanja kao samostalna strategija nedovoljno je istraživana (Nikken, 2017), a dosadašnji rezultati ističu kako nedostatak supervizije roditelja može utjecati na djetetove izvršne funkcije, razvoj pažnje te utjecati na interakciju roditelj-dijete (Radesky i sur., 2015).

Kada su ispitani ishodi poput djetetovog ponašanja i stavova, restriktivna medijacija pokazuje dvojake efekte. S jedne strane, pokazuje učinkovitost reduciranja negativnih ishoda izloženosti digitalnom sadržaju tijekom djetinjstva (Kaiser, 2010). Ovo se posebice ističe kod djece predškolske dobi gdje se pokazalo da postavljanje pravila i kontroliranje korištenja digitalnih tehnologija pozitivno djeluje na socijalno-emocionalni razvoj kod djeteta (Elias i Sulkin, 2019; Gou i Perceval, 2022; Nevski i Siibak, 2016). Također, istraživanja su pokazala da učinak restriktivne medijacije, posebice u gledanju televizije, ovisi o dobi djeteta. Tako su Vandewater i saradnici (2005) istraživali povezanost između roditeljskih pravila za gledanje televizije i vremena koje djeca u dobi od 6 mjeseci do 6 godina provode uz televiziju te otkrili da roditelji s postavljenim vremenskim ograničenjem očekivano izvještavaju o manjem vremenu gledanja televizije kod svoje djece. Poznato je i da donošenje pravila vezanih uz televizijski sadržaj smanjuje količinu izlaganja nasilnom (Woolf, 2010) i zabavnom sadržaju (Truglio i sur., 1996) te povećava pristup obrazovnom (Nikken i Schols, 2015) i prosocijalnom digitalnom sadržaju kod djeteta (Woolf, 2010). Osim samog izlaganja, određivanje pravila gledanja televizijskog sadržaja, odnosno restriktivna roditeljska medijacija, pokazala se povezanom s konkretnim smanjenjem agresivnog ponašanja djece te s manje pozitivnim stavovima prema nasilnim sadržajima (Nathanson, 1999; Valkenburg i sur., 1999). Nadalje, navedena roditeljska strategija ima veći učinak na djecu koja imaju niži stupanj samokontrole pa doprinosi razvoju samoregulacije postavljanjem konkretnih pravila. Općenito, može se dati zaključak da se restriktivnu medijaciju povezuje s nižom razinom korištenja digitalnih tehnologija i izloženosti rizičnom i dobnoprikladnom sadržaju (Collier i sur., 2016). Kod korištenja interneta, Cho i Cheon (2005) su s uzorkom djece u dobi od 11 do 16 godina utvrdili da su roditeljske restrikcije negativno povezane s izloženošću neprimjerenom sadržaju, poput nasilnih igara i eksplicitnih stranica, dok su pak Livingstone i Helsper (2008) ustanovili da je, u odnosu na druge strategije, jedino restriktivna medijacija interakcija na internetu povezana sa smanjenim rizikom od interneta kod djece. Nadalje, u pogledu korištenja interneta, „*EU Kids Online*“, anketa koja se provodi s preko 25 000 djece u dobi od 9 do 16 godina u 25 zemalja,

istaknula je restriktivnu medijaciju učinkovito u smanjenju rizika povezanih s internetom (Duerager i Livingstone, 2012). Drugi val istraživanja usmjeren na prekomjerno korištenje interneta potvrdio je ove rezultate (Kalmus i sur., 2015). Po pitanju korištenja pametnog telefona, istraživanje sa 154 majke djece predškolske dobi otkrilo je, pored ostalih spoznaja, da je prakticiranje restriktivne medijacije značajno predvidjelo nižu sklonost problematičnom korištenju pametnog telefona kod njihove djece (Yang i sur., 2022).

S druge pak strane, neke studije pokazuju da, posebice kod mlađe djece, upravo zbog ograničavanja gledanja takvih sadržaja može doći do povećanja interesa za takva ponašanja pa i do porasta oponašanog agresivnog ponašanja (Nathanson, 2002; Vandewater i sur., 2005). Posljedično, restriktivni roditeljski pristup može rezultirati tzv. bumerang učinkom (engl. *boomerang-effect*) vodeći ka sve većem kršenju postavljenih digitalnih pravila s porastom dobi djeteta (Duerager i Livingstone, 2012). Nathanson (2002) ovo naziva učinkom „zabranjenog voća“ te tvrdi da brojne roditeljske restrikcije mogu uzrokovati potpuno suprotni učinak od željenog i pojačati interes djece za određeni zabranjeni sadržaj i/ili povećati učestalost zabranjenih ili ograničavajućih aktivnosti, posebice kad je riječ o digitalnim igrama i videozapisima (Petegem i sur., 2019). S obzirom da se ova strategija smatra dobno osjetljivom, neki autori pretpostavljaju kako bi u velikoj mjeri učinak primjene iste mogao ovisiti o stupnju važnosti roditelja kao autoriteta djetetu (Martins i sur., 2015) te kvaliteti odnosa roditelj–dijete. Upravo je to pokazala longitudinalna studija Van den Eijndena i suradnika (2010). Vremenska i sadržajna ograničenja korištenja interneta nisu bila povezana s razinom kompulzivnog korištenja interneta kod adolescenata, što upućuje na ograničenu učinkovitost isključivo kontrolnih pristupa, dok su toplina i podrška roditelja imale značajnu zaštitnu ulogu. Osim toga, Mascheroni i suradnici (2016) su na uzorku 70 obitelji diljem Europe pronašli da restriktivna medijacija može čak ograničiti razvoj digitalne pismenosti i djetetovu otpornost.

Ono što je zasada konzistentno jest da istraživanja pokazuju kako je restriktivna medijacija učinkoviti način smanjenja vremena provedenog ispred ekrana kod male djece (Collier i sur., 2016; Kalmus i sur., 2015). Međutim, provođenje tih pravila može, osim pozitivnog djelovanja na razvoj, ponekad dovesti do sukoba između roditelja i djeteta. Česta posljedica je kažnjavanje, prekoravanje i sukobljavanje s djetetom predstavljajući time reakciju roditelja uslijed ili nakon korištenja digitalnih tehnologija. Drugim riječima, radi se o reaktivnoj strategiji roditeljske medijacije. Kao rezultat toga, roditeljski pokušaji ograničavanja vremena korištenja digitalnih tehnologija mogu izazvati intenzivan emocionalni protest i izljeve bijesa (Coyne i sur., 2021; Ishtiaq i sur., 2021; Keat i sur., 2022). Takvi izljevi bijesa danas su poznati

kao novi koncept dječjih tantruma prilikom korištenja digitalnih tehnologija (engl. *screen time tantrums*). Riječ je o djetetovom odgovoru na postavljena vremenska ograničenja za korištenje digitalnih uređaja (Ishtiaq i sur., 2021). Hiniker i suradnici (2016) kvalitativnim istraživanjem temeljenim na intervjuima i dnevničkim zapisima 55 obitelji s djecom rane i predškolske dobi pokazali su da roditelji izvještavaju o različitim razinama izazova prilikom prekidanja djetetova korištenja digitalnih uređaja. Gotovo svi roditelji, točnije 93% njih, istaknulo je barem povremeni bijes, plač ili opiranje djeteta kad je vrijeme gašenja digitalnog uređaja, dok 37% naglašava gotovo konstantnu pojavu sukoba prilikom završavanja korištenja nekih od oblika digitalnih tehnologija (Hiniker i sur., 2016). Unatoč tome što su međusobni sukobi relativno rijetki, ovakva tranzicija i način gašenja digitalnih uređaja gotovo uvijek predstavlja značajan izazov za roditelje, uključujući i reguliranje takvog sukoba. Navedeno za posljedicu ima kreiranje i oblikovanje obiteljskog stava prema cjelokupnom digitalnom iskustvu koje poprima negativnu konotaciju. Stoga, ukoliko je poznato da ekscesivno korištenje digitalnih tehnologija korelira s češćim obiteljskim sukobima (Evans i sur., 2011; Hiniker i sur., 2016), velika je vjerojatnost ugrožavanja pozitivnog odnosa i osjećaja zadovoljstva između roditelja i djeteta. Blackwell i suradnici (2016) naglašavaju kako roditeljski stres uslijed djetetovog kršenja digitalnih pravila dovodi do potencijalne povećane intervencije roditelja prema djetetu što pak može rezultirati dodatnim sukobima i pogoršati negativne posljedice na njihov međusobni odnos. Ovo potvrđuju i nalazi američkog kvalitativnog istraživanja provedenog sa 180 roditelja djece u dobi od 6 do 13 godina (Evans i sur., 2011). Jedan od tri glavna izazova prilikom restrikcije gledanja televizije kod djeteta upravo je pojava sukoba uslijed djetetove ljutnje na postavljena roditeljska pravila te povećani sukobi između braće i sestara. Ovime roditelji iskazuju zabrinutost u pogledu veće vjerojatnosti narušavanja obiteljskih odnosa zbog nastalih konflikata (Evans i sur., 2011). Poznato istraživanje Jaga i suradnika (2016) na britanskom uzorku od 53 roditelja djece predškolske dobi dovelo je do jednakih zaključaka. Roditelji percipiraju korištenje digitalnih tehnologija svoje djece kao vrlo poželjno ponašanje, ali istovremeno teško za reguliranje. Ovime se pokazalo da je roditeljsko reguliranje korištenja digitalnih tehnologija čest izvor sukoba na relaciji roditelj-dijete te time predstavlja svojevrsan izazov za roditelje (Jago i sur., 2016). Nedavno provedeno meksičko kvalitativno istraživanje s 32 skrbnika niskog socio-ekonomskog statusa potvrđuje dosadašnje rezultate te ističe značajna neslaganja između roditelja (skrbnika) i djeteta proizašlih iz roditeljskog postavljanja ograničenja i djetetovih reakcija na roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija s čestim napadima bijesa (Thompson i sur., 2023). Konkretna istraživanja za reaktivnu medijaciju kao

takvu još uvijek nisu zabilježena u dovoljnoj mjeri te će ovo istraživanje s time u vezi nastojati ostvariti dodatne znanstvene spoznaje.

Konačno, postavlja se pitanje mogućeg doprinosa strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta u djetetovom korištenju pametnog telefona. Na prvotno pitanje odgovor su pokušala dati neka dosadašnja istraživanja koja su se bavila navedenom problematikom. Iako neka istraživanja pred-adolescenata i adolescenata sugeriraju da aktivna i restriktivna roditeljska medijacija mogu imati zaštitni učinak protiv problematičnog korištenja pametnih telefona (Chang i sur., 2019; Cho i sur., 2016; Yang i sur., 2022), nalazi iz studije Hefner i suradnika (2018) pokazuju da restriktivna medijacija nije bila povezana s prevencijom problematičnog korištenja kod uzorka starije djece, dok strategija nadgledanja u njihovom modelu nije pokazala značajnu povezanost s problematičnim korištenjem. U tom kontekstu, većini istraživanja fokus su predstavljali predadolescenti i adolescenti, zbog čega su saznanja o problematičnom korištenju pametnih telefona u ranom djetinjstvu još uvijek nedostatna.

Važno je naglasiti kako su strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija dio današnjeg, suvremenog i modernog roditeljstva jer, pored ostalog, osiguravaju sigurnost djece u virtualnom svijetu. Osim što roditeljska medijacija traži i pronalazi učinkovite načine komuniciranja, reguliranja i upravljanja djetetovim korištenjem digitalnih tehnologija, ona nastoji i smanjiti negativne utjecaje digitalnih uređaja na fizičko, mentalno i emocionalno zdravlje djece i mladih (Green i sur., 2020). Upravo iz toga razloga, istraživanje utjecaja svake od njih, važna je za daljnji pozitivan razvoj djece.

### 3.2. Socijalno-kognitivna teorija i teorija samoučinkovitosti

U svrhu kompleksnijeg i dubljeg razumijevanja odnosa djetetovog korištenja digitalnog uređaja sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djece predškolske dobi te veze strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta sa socijalno-emocionalnim kompetencijama, planirano istraživanje naslanja se na još jednu teoriju. Radi se o Bandurinoj (1997) socijalno-kognitivnoj teoriji. Socijalno-kognitivna teorija pretpostavlja pojedince kao aktivne i kompetentne sudionike koji svojim djelovanjem utječu na vlastiti razvoj, učenje i ponašanje (Bandura, 1997). Prema ovoj teoriji, svatko je sposoban učiti promatranjem drugih u društvenom okruženju. Bandura (1997) smatra kako ljudi reagiraju na okolinu što je rezultat njihovih uvjerenja, vrijednosti, prošlih iskustva, ali i vlastitog osjećaja samoučinkovitosti i očekivanja. Pojedinci, prema ovoj teoriji, upravljaju vlastitim mislima, uvjerenjima i postupcima. Primjenjujući teoriju na digitalni svijet djece i mladih, može se pretpostaviti da su roditelji često nenamjerni i direktni „učitelji“ digitalne pismenosti. U skladu s time, djeca, posebno mlađa, promatraju svoje roditelje i šire okruženje, usvajajući svakodnevne rutine, interakcije i reakcije u različitim situacijama. Ovo uključuje i način na koji se digitalne tehnologije koriste unutar kućanstva, pri čemu roditelji svojim primjerom i ponašanjem prenose obrasce korištenja i razumijevanje normi digitalnih tehnologija (Chia i sur., 2022; Nikken i Schols, 2015; Notten i Kraaykamp, 2010; Rahman i Farzana, 2019).

Iz ove teorije proizlazi model trijadnog recipročnog determinizma (engl. *the triadic reciprocal determinism model, TRD*) koji predstavlja konceptualni okvir razumijevanja ljudskih stavova i ponašanja (Bandura, 1978, Locke i Bandura, 1987). Ova teorija pretpostavlja postojanje uzajamnog dinamičnog i recipročnog djelovanja među trima čimbenicima: okolišnim (fizičko okruženje, akcije drugih, društveni utjecaji), ponašajnim (djelovanje pojedinca, akcije, trud, izbori) i osobnim (karakteristike ličnosti) (Locke i Bandura, 1987). Primjenjujući navedeno na korištenje digitalnih tehnologija, okolišne čimbenike predstavljali bi roditelji sa svojim nepobitnim utjecajem „modela“ na dijete i djetetova ponašanja te digitalno okruženje koje ih povezuje. Roditelji provode znatnu količinu svog vremena ispunjavajući različite obaveze i istovremeno koristeći digitalne tehnologije, uključujući pametni telefon te na taj način kreiraju fizičko okruženje djeteta. Djeca promatraju svoje „modele“ te su podložni imitiranju aktivnosti i navika svojih roditelja koji utječu na njihovo ponašanje i proces učenja (Lauricella i sur., 2015). Slijede ponašajni čimbenici koji bi se odnosili na djelovanje roditelja u vidu korištenja određenih strategija roditeljske medijacije djetetovog korištenja digitalnih

tehnologija. Prakticiranjem strategija roditeljske medijacije roditelji pomažu djeci razumjeti digitalni sadržaj kako bi, s jedne strane, reducirali potencijalne negativne učinke, a s druge strane, promovirali one pozitivne (Nathanson, 2001). Posljednji bi bili osobni čimbenici koje bi predstavljala roditeljska samoučinkovitost.

U vezi s tim konstruktom, nastavlja se Bandurina teorija samoučinkovitosti (Bandura, 1982) koja primjenom na područje roditeljskog funkcioniranja može dodatno pojasniti utjecaj roditeljskog ponašanja na dijete. Roditeljska samoučinkovitost prema Banduri (1982) predstavlja stavove i uvjerenja roditelja o sposobnostima i kompetencijama za izvršenje i organiziranje svoje roditeljske uloge. U ovom doktorskom istraživanju naglasak će biti stavljen na procjenu roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja (pametnog telefona) kod djeteta. Definira se kao mjera do koje roditelji vjeruju u svoje sposobnosti utjecanja na djetetova ponašanja vezana uz korištenje digitalnih tehnologija, odnosno u ovom slučaju digitalnog uređaja. Navedeni konstrukt mjerit će se putem dvije poddimenzije: 1) roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i 2) roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja. Razlikovanje roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja proizlazi iz pretpostavke da roditeljsko ponašanje djeluje na dijete i izravno, kroz postavljanje pravila i granica, i neizravno, kroz modeliranje vlastitih obrazaca korištenja digitalnih tehnologija. Tako Lunkenheimer i suradnici (2023) ističu da su roditeljska ponašanja te regulacija vlastitog i djetetovog korištenja digitalnih tehnologija ključni čimbenici za oblikovanje obrazaca djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, pri čemu naglašavaju da su ti procesi još uvijek nedovoljno istraženi u postojećoj literaturi. Dakle, roditeljska samoučinkovitost može se konceptualizirati kao važan prediktor izbora i učestalosti pojedinih strategija roditeljske medijacije, pri čemu viša samoučinkovitost povećava vjerojatnost primjene aktivnih i nadgledajućih strategija, a smanjuje oslanjanje na reaktivne i nedosljedne pristupe. Ispitivanje roditeljske samoučinkovitosti kroz ove dvije komplementarne poddimenzije predstavlja dodatni doprinos razumijevanju složenih mehanizama digitalnog roditeljstva u ranom djetinjstvu.

U vezi s time, upravo se samoučinkovitost roditelja prema digitalnim tehnologijama pokazala kao jedan od najvažnijih čimbenika u učinkovitom i ispravnom korištenju digitalnih tehnologija i u stjecanju medijske pismenosti kod djece (Fidan i Olur, 2023). Pored toga, rezultati istraživanja dosljedno pokazuju kako je vrijeme koje roditelji provode ispred ekrana i

samoučinkovitost roditelja u ograničavanju vremena provedenog ispred ekrana važna odrednica vremena koje će njihova djeca provoditi ispred ekrana (Downing i sur., 2017; Milford i sur.; 2024; Xu i sur., 2014). Jednako tako, roditelji s višom razinom samoučinkovitosti i boljim obiteljskim rutinama češće strukturiraju djetetove svakodnevne aktivnosti, uključujući ponašanja vezana uz kretanje i vrijeme pred ekranom (Xu i sur., 2014), dok je problematično roditeljsko korištenje digitalnih uređaja povezano s većim teškoćama u postavljanju i dosljednom provođenju pravila o djetetovu korištenju digitalnih tehnologija (Domoff i sur., 2019a; Lunkenheimer i sur., 2023). Ovakva teorijska integracija omogućuje dublje razumijevanje kako se roditeljske kompetencije i ponašanja prenose na djetetove digitalne navike i, posljedično, na njihove socijalno-emocionalne kompetencije.

U vezi s time, socijalno-emocionalne kompetencije u skladu su s principima socijalno-kognitivne teorije, s obzirom da se velik dio socijalno-emocionalnog učenja odvija putem promatranja i modeliranja (Bandura, 2001; Denham et al., 2003). Promatranjem roditeljskih socijalno-emocionalnih kompetencija i njihovih načina primjene u različitim životnim situacijama, djeca oblikuju vlastite obrasce emocionalne ekspresije, empatije i prosocijalnog ponašanja. U tom kontekstu, socijalno-emocionalno učenje obuhvaća proces u kojem djeca i odrasli stječu i primjenjuju znanje, vještine i stavove za upravljanje emocijama i izgradnju zdravih odnosa, pri čemu obiteljsko okruženje i ponašanja važnih odraslih imaju ključnu ulogu u učenju ovih vještina (CASEL, 2025). Stoga se utjecaj roditeljskog digitalnog ponašanja ne odražava samo na obrasce korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta, nego se prenose i obrasci različitih oblika socijalno-emocionalne regulacije. Integriranjem socijalno-kognitivne teorije u ovaj istraživački model moguće je obuhvatiti složene procese dvosmjerne i dinamične interakcije između roditelja i djeteta u digitalnom okruženju. Na taj se način konstrukti roditeljske samoučinkovitosti, strategija roditeljske medijacije i obrazaca korištenja digitalnog uređaja konceptualiziraju kao međusobno povezani mehanizmi oblikovanja djetetovog iskustva u digitalnom svijetu te njegovog socijalno-emocionalnog razvoja. Polazeći od ovih teorijskih pretpostavki, sljedeće poglavlje usmjereno je na razmatranje obrazaca korištenja digitalnih tehnologija među roditeljima i djecom predškolske dobi, s posebnim naglaskom na roditeljsko korištenje i njegov potencijalni značaj za djetetov razvoj.

## 4. KORIŠTENJE DIGITALNIH TEHNOLOGIJA MEĐU RODITELJIMA I DJECOM PREDŠKOLSKE DOBI

### 4.1. Roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija i njihov značaj za djecu

Obiteljsko i kućno okruženje identificira se kao ključno prilikom korištenja digitalnih tehnologija, ali i kada je riječ o različitim intervencijama za smanjenje prekomjernog vremena provedenog koristeći iste (Aubert i sur., 2018). Noviji rezultati istraživanja dosljedni su te ističu roditeljsku podršku i stavove kao važne čimbenike koji određuju način djetetovog stupanja u kontakt s digitalnim tehnologijama (Fidan i Olur, 2023; Gjelaj i sur., 2020; Sciacca i sur., 2022; Zakaria i sur., 2022). Nadalje, važna i u ovom području poznata istraživanja, već su ustanovila važnost roditeljskih stavova o digitalnim tehnologijama kao važnim varijablama koje predviđaju djetetovo korištenje digitalnih tehnologija, uključujući pametne telefone (Cingel i Krcmar, 2013; Lauricella i sur., 2015; Levine i sur., 2019; Pila i sur., 2021; Rasmussen i sur., 2016b). Međutim, roditeljski stavovi nisu jedini važni prediktor djetetovog korištenja digitalnih tehnologija. Štoviše, roditeljska ponašanja i uvjerenja o digitalnim tehnologijama kao i digitalne navike predstavljaju jednako važne uzore za njihovu djecu (Chia i sur., 2022; Halpern i Perry-Jenkins, 2016; Jago i sur., 2012; Lauricella i sur., 2015; Papadakis i sur., 2019; Sciacca i sur., 2022). U skladu s time, rezultati istraživanja ukazuju da posjedovanje digitalnih uređaja kao i roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija predstavljaju značajan prediktor digitalnih navika i korištenja digitalnih tehnologija njihove djece (Halpern i Perry-Jenkins, 2016).

Nadalje, jedno od najpoznatijih američkih istraživanja kompleksne uloge roditelja u djetetovom korištenju digitalnih tehnologija provedeno na reprezentativnom uzorku od 2300 roditelja djece predškolske dobi donijelo je prve rezultate u ovom području (Lauricella i sur., 2015). Lauricella i suradnici (2015) su dokazali da je djetetovo korištenje digitalnih tehnologija svih oblika (televizija, računalo, pametni telefon i tablet) snažno koreliralo sa roditeljskim korištenjem digitalnih tehnologija. Ovime su se već dokazane spoznaje o utjecaju roditeljskih digitalnih navika na djetetove proširile i na druge vrste digitalnih uređaja, a ne samo televizije. Jednako tako, utvrđena je snažna interakcija između dobi djeteta i roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija te djetetovog korištenja digitalnih tehnologija.

Nedavno američko istraživanje provedeno na uzorku od 36 djece predškolske dobi i njihovih roditelja ispitalo je odnos između roditeljskog i djetetovog korištenja digitalnih

tehnologija i karakteristika kućnog okruženja te pronašlo slične rezultate (Attai i sur., 2020). Naime, pokazala se snažna korelacija između roditeljskog i djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, posebice izražena vikendom. Veza se potvrdila pa su tako oni roditelji koji su vikendom češće koristili neki oblik digitalnih tehnologija vjerojatnije imali djecu koja pokazuju isti obrazac ponašanja (Attai i sur., 2020).

U pokušaju pronalaska roditeljskih odrednica povezanih s korištenjem digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi, Lee i suradnici (2022) su pronašli slične dokaze. Ispitali su 1020 roditelja djece u dobi od 4 do 6 godina te dobili očekivale rezultate. Naime, istraživanje je utvrdilo da postoji značajan pozitivan odnos između vremena koji roditelji provode koristeći digitalne tehnologije i djetetovog korištenja istih što je jednako vrijedilo i za roditeljske stavove prema digitalnim tehnologijama i roditeljske stilove (Lee i sur., 2022). Ovime su samo potvrdili prethodno dokazane teze o ključnoj ulozi roditelja u određivanju djetetovog korištenja digitalnih tehnologija zbog značajnog vremena kojeg provode s njima te ulozu koju imaju u stvaranju odgovarajuće klime unutar kućanstva povezane s digitalnim tehnologijama.

Zanimljive spoznaje donijeli su Paulus i suradnici (2024) na velikom uzorku od 3035 male djece do 4 godine. Ovo njemačko istraživanje se, jednako kao i prethodno, usmjerilo na pronalazak prediktora djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, uzimajući posebice u obzir obiteljske čimbenike. Osim što je potvrđena korelacija između roditeljskog i djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, utvrđeno je i da je jedan od glavnih prediktora kod uzorka male djece bilo majčino korištenje digitalnih tehnologija. Drugim riječima, povećanje ukupnog vremena majčinog korištenja digitalnih tehnologija kao i niža edukacija majke, uz brojne druge prediktore, pokazale su se ključnima za povećanje djetetovog korištenja digitalnih tehnologija (Paulus i sur., 2024). Ovi rezultati potvrdili su i jedno ranije istraživanje prema kojem je majčino vrijeme korištenja digitalnih tehnologija predvidjelo i djetetovo vrijeme korištenja istih (Duch i sur., 2013). Ova značajna korelacija majčinog korištenja digitalnih tehnologija s djetetovim može se obrazložiti u Bandurinoj (1977) teoriji socijalnoj učenja koja potvrđuje da djeca, promatrajući roditelje i njihov odnos prema svijetu oko sebe, promatraju i uče te modeliraju isto ponašanje (Lauricella i sur., 2015; Nikken i sur., 2017).

Osim ovih, brojna druga istraživanja potvrđuju prethodne rezultate dajući zaključak da djeca provode više vremena koristeći digitalne tehnologije onda kad i njihovi roditelji prethode i modeliraju isto ponašanje (Bleakley i sur., 2013; Durham i sur., 2021; Goncalves i sur., 2019; Jago i sur., 2013a; Nikken i sur., 2017; Oh i Park, 2019; Poulain i sur., 2019; Rahman i Farzana, 2019). S time u vezi, može se zaključiti da roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija

predstavlja najjači prediktor djetetovog korištenja digitalnih tehnologija za djecu od 0 do 8 godina (Lauricella i sur., 2015). Stoga se nameće ideja da, ukoliko je cilj promjena neodgovarajućih digitalnih navika, roditelji predstavljaju značajan prediktor njihove upotrebe digitalnih tehnologija (Jago i sur., 2012) koji ne treba nikako zanemariti. Zato intervencije ciljane na razvoj zdravih digitalnih navika kod djece moraju dijelom uključivati roditelje, njihove stavove te ponašanja prema digitalnim tehnologijama (Sciacca i sur., 2022). Na taj način, ostvaruje se mogućnost reguliranja roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija te istovremeno jača interakcija na relaciji roditelj-dijete. Ovime se povećava vjerojatnost ishoda u vidu željene promjene djetetova ponašanja ili razvoja zdravih digitalnih navika. U tom dijelu, osvještavanje, edukacija i podrška roditeljima od ključne je važnosti kako bi se osjećali kompetentnima i spremnima upravljati dinamičnim, kompleksnim i nadasve brzo mijenjajućim tempom djetetovog korištenja digitalnih tehnologija.

Zaključno, kao glavni skrbnici, roditelji imaju značajan utjecaj i ključnu ulogu u regulaciji pristupa digitalnim tehnologijama kod svoje djece. Ovisno o krajnjem cilju, roditelji često koriste različite strategije medijacije ili posredovanja kako bi regulirali korištenje digitalnih tehnologija i omogućili razvoj zdravih digitalnih navika. Koje će strategije roditelji koristiti ovisi o brojnim čimbenicima, uključujući njihove navike, stavove i norme, ali i o vlastitim uvjerenjima o mogućim utjecajima digitalnih tehnologija na razvoj djeteta. Jedan od ključnih čimbenika u ovom procesu roditeljskog posredovanja predstavlja razina samopouzdanja u vlastitu roditeljsku ulogu, tj. roditeljska samoučinkovitost (Shin, 2018).

#### 4.2. Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija (digitalnog uređaja)

Još je davne 1977. godine Bandura uveo i razradio termin *samoučinkovitosti* koji se prema njemu odnosi na razinu u kojoj pojedinac vjeruje u svoju sposobnost da izvrši radnje koje dovode do željenih rezultata (Bandura, 1977). Kao što je već istaknuto, prema Bandurinoj socijalno-kognitivnoj teoriji i konceptu samoučinkovitosti, roditeljska samoučinkovitost može se definirati kao stupanj vjerovanja roditelja u svoju vlastitu sposobnost obavljanja određenog zadatka u okviru svoje roditeljske uloge (Bandura, 1977; Fang i sur., 2021; Wittkowski i sur., 2017). Ona podrazumijeva i roditeljsko uvjerenje u promicanje razvoja i pozitivnih ishoda kod djeteta (Bandura, 1986). Stoga, roditeljska samoučinkovitost odnosila bi se na vjeru roditelja u vlastite sposobnosti postizanja željenih ciljeva u vezi s odgojem djeteta te na percepciju njihove sposobnosti uspješnog obavljanja roditeljskih zadataka (Fang i sur., 2021; Vance i Brandon, 2017).

Koncept roditeljske samoučinkovitosti prethodna istraživanja dovela su u vezu s općim psihološkim blagostanjem kod male djece (Wittkowski i sur., 2017), boljom socijalnom prilagodbom (Benedetto i Ingrassia, 2018; Wittkowski i sur., 2017) te pozitivnim odnosima između roditelja i djece (Albanese i sur., 2019). Nadalje, samoučinkovitiji roditelji bolje uspostavljaju i održavaju sigurnu privrženost koja dovodi do uspješne emocionalne regulacije i usvajanja socijalnih kompetencija kod djece. Pokazalo se da su ti roditelji više angažirani u djetetovom učenju pa time dolazi i do poboljšanja njihovih socijalnih i intelektualnih sposobnosti (Liu i sur., 2022). Istraživanja pokazuju da je roditeljska samoučinkovitost povezana s pozitivnim roditeljskim ponašanjem i ishodima pa su to roditelji koji češće primjenjuju pozitivne odgojne prakse, sigurniji su u svojoj roditeljskoj ulozi te imaju pozitivna očekivanja o svom utjecaju na djecu (Bloomfield i Kendall, 2012). Osim toga, roditelji s višom razinom samoučinkovitosti zadovoljniji su svojim roditeljstvom te su se pokazali osjetljivijima na potrebe svoje djece i time sklonijima učinkovitijem načinu zadovoljavanja istih (Fidan i Olur, 2022; Holley i Haycraft, 2022). Sveukupno, istraživanja sugeriraju da je roditeljska samoučinkovitost važan čimbenik u promicanju odgovornih roditeljskih praksi i sigurne privrženosti (Chen i sur., 2020; Fidan i Olur, 2022; Shin i sur., 2018) koja je ključni prediktor djetetova razvoja i dobrobiti.

U skladu s time, moguća je distinkcija između opće i specifične roditeljske samoučinkovitosti. S jedne strane, opća roditeljska samoučinkovitost usmjerena je na stupanj

generalne roditeljske kompetentnosti (Jones i Prinz, 2005), dok je s druge strane specifična samoučinkovitost usmjerena na stupanj roditeljskog samopouzdanja u obavljanju konkretnih zadataka (Črnčec i sur., 2010). Usvajanje koncepta roditeljske samoučinkovitosti na područje korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta može se definirati kao mjera do koje roditelji vjeruju u svoje sposobnosti kontroliranja djetetova ponašanja (Jago i sur., 2013b; Wang i Richarde, 2017) vezana uz korištenje digitalnih tehnologija. U ovome radu definirana je kao samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta te u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja.

#### **4.2.1. Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i djetetovo korištenje digitalnog uređaja**

U predškolskom razdoblju, jedan od ključnih čimbenika u regulaciji djetetove izloženosti digitalnim tehnologijama i načina njihova korištenja jest roditeljska samoučinkovitost u upravljanju digitalnim praksama unutar obitelji. Uzevši u obzir brzinu i opseg širenja digitalnih tehnologija među djecom, važan dio roditeljske uloge u suvremenom kontekstu sve više uključuje osvještavanje sigurnog i učinkovitog korištenja digitalnih tehnologija, kao i prevenciju njihovih mogućih štetnih učinaka (Bassi i sur., 2020). Roditeljska osviještenost, njihova samoučinkovitost i stavovi prema digitalnom roditeljstvu predstavljaju važan čimbenik koji će odrediti djetetova iskustva, percepciju i uvjerenja o digitalnom svijetu. Osim toga, čini se da će reguliranje korištenja te usmjeravanje djece prema pozitivnim stranama digitalnih tehnologija postati jedna od glavnih zadaća odgoja novih digitalnih generacija. Ovo potvrđuju i rijetka istraživanja koja se bave ovim konceptima (Coyne i sur., 2023; Halpin i sur., 2021; Jago i sur., 2013b; Shin i sur., 2018).

U kontekstu digitalnog roditeljstva, konstrukt roditeljske samoučinkovitosti poprima specifična obilježja, jer se roditeljski utjecaj ne ostvaruje isključivo putem eksplicitnih pravila i nadzora, već i kroz implicitne procese socijalnog učenja i modeliranja ponašanja. Prema socijalno-kognitivnoj teoriji (Bandura, 1977), djeca usvajaju obrasce ponašanja promatrajući značajne druge, osobito roditelje, koji predstavljaju primarne modele normativnog i prihvatljivog ponašanja. S obzirom na to, roditeljska regulacija korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta ne može se promatrati isključivo kao skup roditeljskih praksi usmjerenih na dijete, već i kao refleksija roditeljske sposobnosti upravljanja vlastitim digitalnim navikama. Empirijski nalazi

pokazuju snažnu korelaciju između roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija i djetetovog korištenja (Lauricella i sur., 2015; Lee i sur., 2022; Nikken i sur., 2017; Oh i Park, 2019; Paulus i sur., 2024; Poulain i sur., 2019; Rahman i Farzana, 2019), što upućuje na važnost roditeljske samoregulacije kao sastavnice uspješnog upravljanja djetetovim korištenjem. Roditelji koji percipiraju veću samoučinkovitost i kontrolu nad vlastitim korištenjem digitalnih uređaja i medijacijskim praksama češće se uključuju u aktivnu i restriktivnu roditeljsku medijaciju, dosljednije postavljaju i provode pravila te pružaju djetetu jasne modele samoregulacije (Shin, 2018; Milford i sur., 2024). Nasuprot tome, niža razina samoregulacije roditeljskog korištenja digitalnih uređaja povezana je s učestalijom pojavom tehnoferecije (engl. *technoference*), odnosno prekidanjem roditeljsko-djetetovih interakcija zbog roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija (McDaniel i Radesky, 2018).

Kao što je navedeno, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja uređaja kod djeteta u ovom radu konceptualizira se kao višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća: (a) uvjerenje roditelja u vlastitu sposobnost postavljanja pravila, ograničenja i nadzora nad djetetovim korištenjem digitalnog uređaja (roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta) te (b) uvjerenje roditelja u vlastitu sposobnost samoregulacije vlastitog korištenja digitalnog uređaja (roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja). Ove dvije poddimenzije smatraju se teorijski povezanim, ali konceptualno razlikovnim aspektima iste šire roditeljske (percepcije) kompetencija u digitalnom okruženju. Zajedničkim djelovanjem stvaraju koherentan i funkcionalan segment šireg konstrukta roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji djetetovog korištenja digitalnog uređaja. Spomenuto Lunkenheimerovo istraživanje obiteljskih digitalnih navika upravo na ovakav način analizira regulaciju korištenja digitalnih tehnologija, povezujući roditeljsku vlastitu i regulaciju djetetovog korištenja kao povezane poddimenzije obiteljske regulacije (Lunkenheimer i sur., 2023). Slijedom navedenog, odabrane dvije poddimenzije predstavljaju komplementarne poddimenzije istog ciljnog konstrukta kao preduvjeta dosljedne i vjerodostojne digitalne regulacije u obiteljskom kontekstu.

Nadalje, unatoč nedostatku istraživanju u području odnosa „digitalne“ roditeljske samoučinkovitosti i djetetova korištenja digitalnih tehnologija, dostupne su neke znanstvene spoznaje u nastavku.

Primjerice, Coyne i suradnici (2023) su, između ostalog, ispitali dugoročnu povezanost između opće roditeljske samoučinkovitosti, roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta i problematičnog korištenja digitalnih tehnologija

djeteta u trogodišnjem vremenskom razdoblju tijekom ranog djetinjstva. Na uzorku od 432 američka roditelja, rezultati su otkrili da rana roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta predviđa niže razine problematičnog korištenja digitalnih tehnologija kod djece tijekom vremena. Uz to, generalna roditeljska samoučinkovitost korelirala je s roditeljskom samoučinkovitošću u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta te rjeđim problematičnim korištenjem digitalnih tehnologija kod djece, čak i na longitudinalnim razinama.

Štoviše, istraživanja gotovo dosljedno ukazuju na potencijal i pozitivni aspekt roditeljske samoučinkovitosti i one u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djece predškolske dobi (Chen i sur., 2020; Halpin i sur., 2021; Shin i sur., 2018). Dakle, jedno od njih je provedeno istraživanje s velikim uzorkom od 4907 kineskih roditelja i njihove djece koje pokazuje da je veća vjerojatnost da će roditelji s niskim osjećajem opće samoučinkovitosti svojoj djeci dopustiti češće i dugotrajnije korištenje različitih vrsta digitalnih uređaja (Chen i sur., 2020). Nadalje, Jago i suradnici (2013b) su, između ostalog, ispitali povezanost roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja televizije djeteta s gledanjem televizije među britanskom djecom predškolske dobi. Anketnim istraživanjem s 252 roditelja djece u dobi od 3 do 5 godina utvrdili su pozitivnu povezanost između više razine samoučinkovitosti roditelja u regulaciji vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije djeteta i manje količine vremena provedenog gledajući televiziju (Jago i sur., 2013b). Jednake su spoznaje potvrđene istraživanjem provedenim u SAD-u, koje je obuhvatilo širi raspon digitalnih uređaja (televiziju, DVD, videoigre i računalo). Rezultati su pokazali da su veća roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta te veća percipirana važnost regulacije djetetovog korištenja digitalnih uređaja povezane s većim stvarnim ograničavanjem korištenja tih uređaja kod djece u dobi od 2 do 6 godina (N = 147) (Lampard i sur., 2013). Ovi rezultati potvrđeni su relativno nedavno provedenim istraživanjem koje je došlo do značajnih spoznaja. Halpin i suradnici (2021) su pomoću 106 roditelja australske djece rane i predškolske dobi (0-4 godine) ukazali kako je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta predstavljala najsnažniji prediktor djetetovog prosječnog vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije. Osim toga, zanimljiv podatak je i da su problemi u ponašanju djece povezani s korištenjem digitalnih tehnologija bili najjači prediktor niske roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija svoje djece (Halpin i sur., 2021).

Slično tome, brazilska studija Goncalvesa i suradnika (2019) s roditeljima djece predškolske dobi (N=318) pronašla je statistički značajnu negativnu korelaciju razina roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta s razinama djetetovog korištenja digitalnih uređaja. Isto tako, jedno finsko istraživanje ustanovilo je da je niska roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta, uz ostala 4 medijatora, značajno povezana s povišenim djetetovim korištenjem digitalnih tehnologija (Määttä i sur., 2017). Kanadsko istraživanje Carsona i Janssena (2012) potvrdilo je već pokazane nalaze. Jedan od značajnih negativnih prediktora djetetovog korištenja digitalnih tehnologija bila je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji njihova korištenja digitalnih tehnologija. Štoviše, ovaj koncept bio je jedan od glavnih čimbenika obiteljskog okruženja odgovornog za korištenje digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi (N=746).

Čimbenik koji se pokazao posebno značajnim u istraživanjima je i razlika između majki i očeva. Naime, istraživanje sa 140 australskih majki djece u dobi od 1 i 5 godina pokazalo je obrnutu povezanost između majčine samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta i vremena provedenog ispred ekrana kod djece u obje dobne skupine (Campbell i sur., 2010). Longitudinalna australska studija Hnatiuka i suradnika (2015) pratila je 404 majke djece u dobi od 4 i 19 mjeseci. Ustanovila se prethodna povezanost pa su tako majke s visokom ili rastućom samoučinkovitosti u regulaciji korištenja televizije svoje djece imale djecu koje provode manje vremena ispred televizije u periodu od 15 mjeseci praćenja.

Na kraju, velika meta-analiza Milforda i suradnika (2024) potvrđuje ove nalaze te objašnjava vezu roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta i djetetova korištenja digitalnih tehnologija. Čak 13 od 16 studija ukazuje na negativnu korelaciju razine roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija s vremenom korištenja istih kod djece sve dobi. Još neka međunarodna istraživanja također potvrđuje negativnu povezanost roditeljske samoučinkovitosti, uključujući onu vezanu uz regulaciju korištenja digitalnih tehnologija djeteta i djetetovo korištenje digitalnih tehnologija (Downing i sur., 2017). Ipak, ima i onih koja nisu pronašla povezanost između navedenih konstrukata (Xu i sur., 2014), dok ona s pozitivnom povezanosti nisu zabilježena.

Kada je riječ o roditeljskoj samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja, u literaturi je istraživanja koja se eksplicitno bave ovim konstruktom još uvijek relativno malo (Lunkenheimer i sur., 2023). Unatoč tome, noviji radovi sve jasnije ukazuju na važnost roditeljske regulacije vlastitog korištenja digitalnih tehnologija kao relevantnog aspekta obiteljskog digitalnog okruženja. Suh i suradnici (2024) su na razvoju i validiranju američke

skale eng. *Parent Regulatory Media Use Scale* ispitali učestalost roditeljskog korištenja digitalnih uređaja radi regulacije vlastitih emocija i ponašanja, kao i korištenje digitalnih uređaja za regulaciju djetetovih emocionalnih i ponašajnih stanja. Uzorak od 791 roditelja djece u dobi od 1 do 10 godina pokazao je da je učestalija roditeljsko korištenje digitalnih uređaja u svrhu vlastite regulacije povezano s višom razinom roditeljskog stresa, ali i s većim dopuštenim vremenom korištenja digitalnih tehnologija kod djece. Iako autori ne koriste izravno konstrukt samoučinkovitosti, njihovi nalazi pružaju snažnu empirijsku potporu ideji da je roditeljska sposobnost regulacije vlastitog odnosa prema digitalnim medijima važna komponenta šire roditeljske kompetencije u digitalnom okruženju. U tom smislu, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnih uređaja može se konceptualizirati kao uvjerenje roditelja o sposobnosti svjesnog kontroliranja vlastitih digitalnih navika, što može doprinijeti dosljednijem modeliranju poželjnih obrazaca ponašanja i povoljnijim ishodima za dijete. U jednom od rijetkih istraživanja ovog konstrukta, Lunkenheimer i suradnici (2023) su s uzorkom dvije grupe majki djece u dobi od 2 do 6 godina (N = 402) mjerili različite aspekte roditeljskog ponašanja vezanog uz korištenje digitalnih uređaja. Istraživanje je direktno uključilo roditeljsku samoregulaciju i disregulacije kao mjerni konstrukt te pokazalo da roditelji koji češće koriste digitalne uređaje kako bi regulirali vlastite emocije i ponašanja iskazuju više poteškoća u vlastitom funkcioniranju, ali i više problema u funkcioniranju djece. Ovi nalazi impliciraju da roditeljska regulacija, kako vlastita, tako i djetetova, igra ulogu u obiteljskom funkcioniranju te da roditeljska samoregulacija nije samo osobna vještina, već je povezana s načinom na koji se digitalni uređaji koriste u obitelji i s potencijalnim razvojnim ishodima.

Zaključno, roditelji koji su angažirani i uključeni u razvoj digitalne osviještenosti i navika svoje djece razvijaju snažniji osjećaj kontrole nad regulacijom djetetovog korištenja digitalnih tehnologija. Navedeno za posljedicu vodi ka uspješnijem roditeljskom posredovanjem, većem angažmanu u razvoju digitalne pismenosti i većem zajedničkom korištenju digitalnih tehnologija (Chen i sur., 2020; Milford i sur., 2023; Shin, 2018). Shodno tome, vještina i osjećaj roditeljske samoučinkovitosti u pogledu regulacije digitalnog svijeta kod djeteta može osnažiti i motivirati roditelje na korištenje određenih strategija medijacije djetetovog korištenja digitalnih tehnologija. U svrhu ublažavanja potencijalnih problematičnih oblika ponašanja, roditelji se služe različitim oblicima roditeljskog posredovanja, a o tome koji su najčešći te koje strategije medijacije roditelji prakticiraju, posvećen je nastavak poglavlja.

#### 4.2.2. Odnos roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta

Kao što je već naglašeno, roditeljska kritička svijest i samoučinkovitost predstavljaju ključne čimbenike u oblikovanju i primjeni strategija digitalnog roditeljstva (Küçükoba, 2023; Milford i sur., 2023; Nikken i Schols, 2015). Osim navedenog, za razvoj zdravih navika korištenja digitalnih tehnologija, važan čimbenik je i roditeljska sposobnost rješavanja izazova digitalnog okruženja (Boyer i sur., 2023). Drugim riječima, samoučinkoviti roditelj u pogledu regulacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta sigurnije i samopouzdanije primjenjuje odgovorne roditeljske prakse koje zadovoljavaju potrebe djece (Glatz i Buchanan, 2015; Livingstone i Helsper, 2008; Sonck i sur., 2013). Ipak, roditelji koji nemaju dovoljno digitalnih kompetencija značajno teže pronalaze učinkovite strategije regulacije istih, a time i slabije upotrebljavaju neke od oblika roditeljskih posredovanja (Nikken i Schols, 2015). U ta posredovanja pripadaju i prethodno spomenute strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta. Pretpostavlja se da upravo stupanj roditeljskog samopouzdanja, posebice samoučinkovitosti, predstavlja ključnu ulogu u prakticiranju strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta (Coyne i sur., 2023; Shin, 2018).

Ovo doktorsko istraživanje fokusirano je na četiri spomenute strategije roditeljske medijacije i njihov odnos sa roditeljskom samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta. Važno je naglasiti kako je istraživanje usmjereno na ispitivanje roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja jednog digitalnog uređaja, točnije pametnog telefona. Međutim, dostupna literatura usmjerena je na roditelje starije djece te uglavnom uključuje korištenje raznih digitalnih uređaja čime se ističe nedostatak istraživanja koja uključuju djecu predškolske dobi. No, s obzirom na manjak drugih i doprinos ovih istraživanja u važnim znanstvenim spoznajama, u nastavku će biti istaknuti njihovi značajni rezultati.

Za početak, važno američko istraživanje koje se bavilo pitanjem predikcije strategija roditeljske medijacije preko roditeljske „digitalne“ samoučinkovitosti potvrdilo je važnost aktivne i restriktivne medijacije (Zhao i sur., 2023). Najdosljednijim prediktorom za uključenost roditelja u sve četiri ispitane strategije roditeljske medijacije pokazala se upravo roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta. Istraživanje je dokazalo da će roditelji (N=530) vjerojatnije koristiti aktivnu i restriktivnu strategiju roditeljske medijacije ukoliko, između ostalih ispitanih čimbenika, imaju i visoku razinu

roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija svoje djece (Zhao i sur., 2023).

Kada je riječ o korištenju interneta, Glatz i suradnici (2018) su na velikom uzorku od 1025 roditelja djece u dobi od 11 do 18 godina ispitali potencijalnu ulogu roditeljske samoučinkovitosti specifične za internet kao prediktora roditeljskih strategija medijacije specifičnih za internet. Rezultati su pokazali da se roditelji starijih adolescenata osjećaju manje učinkovitim u regulaciji djetetovog korištenja interneta te koriste manje kontrolirajućih strategija roditeljske medijacije (restriktivna i nadgledanje) u usporedbi s roditeljima mlađih adolescenata. Također, roditeljska samoučinkovitost specifična za internet predstavljala je značajan prediktor svih strategija roditeljske medijacije (aktivna, restriktivna, nadgledanje i tehnička medijacija) korištenja interneta kod djece (Glatz i sur., 2018). Dakle, roditelji koji vjeruju u svoju sposobnost regulacije djetetovog korištenja interneta češće koriste razne strategije medijacije u odnosu na roditelje koji sumnjaju u svoje sposobnosti.

Slični rezultati potvrdili su se i kad je pametni telefon bio jedini izbor digitalnog uređaja. Korejska studija Hwanga i suradnika (2017) provedena s uzorkom od 448 roditelja djece 4. i 6. razreda utvrdila je da se aktivna i restriktivna strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija mogu predvidjeti roditeljskim doživljajem ozbiljnosti problema, njihovim reakcijama, ali i samoučinkovitošću u regulaciji korištenja pametnog telefona djeteta. Drugim riječima, što roditelji više uviđaju ozbiljnost problema i vjeruju u svoju sposobnost uspješnog reguliranja djetetovog korištenja pametnog telefona, veća je vjerojatnost provođenja nekog oblika nadzora i upotrebe strategija medijacije korištenja digitalnih tehnologija (Hwang i sur., 2017).

Nadalje, američko istraživanje Shine i suradnika (2018) testiralo je ulogu različitih vrsta roditeljske samoučinkovitosti u strategijama roditeljske medijacije korištenja pametnih telefona kod djece. Iako nešto stariji uzorak djece, 304 njihova roditelja otkrila su da su sve ispitane vrste roditeljske samoučinkovitosti (samoučinkovitost za pametni telefon, opća roditeljska samoučinkovitost i samoučinkovitost za roditeljsku medijaciju) pozitivno povezane s roditeljskim korištenjem aktivne strategije medijacije. Konkretnije, veću vjerojatnost korištenja aktivne strategije medijacije pri korištenju pametnih telefona kod svoje djece imaju oni roditelji koji osjećaju sigurnost u vlastite vještine korištenja pametnih telefona, smatraju sebe dobrim roditeljima i vjeruju da imaju kontrolu nad korištenjem strategija roditeljske medijacije. Zanimljiv podatak iz istraživanja je i da će se oni roditelji koji su manje sigurni u svoje vještine korištenja pametnog telefona, a imaju više roditeljske kompetencije, isto vjerojatnije uključiti

u aktivnu roditeljsku medijaciju nego oni s nižim roditeljskim kompetencijama (Shin i sur., 2018). S druge strane, restriktivna medijacija pokazala se ponajprije funkcijom samoučinkovitosti za roditeljsku medijaciju, dok samoprocjena vlastitih vještina korištenja pametnog telefona i opća roditeljska samoučinkovitost nisu imale značajan doprinos u objašnjenju restriktivne medijacije.

Ipak, ima i onih istraživanja koja nisu pokazala značajnu povezanost. Naime, američko longitudinalno istraživanje Coyne i suradnika (2023) ispitalo je dvosmjernu povezanost između roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta, aktivne i restriktivne strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta te problematičnog korištenja digitalnih tehnologija djeteta tijekom trogodišnjeg razdoblja. Uzorak se sastojao od 432 roditelja djece u dobi od 2 do 4 godine te su rezultati pokazali zanimljive podatke. S jedne strane, aktivna strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta nije imala dugoročnu povezanost s ishodima problematičnog korištenja digitalnih tehnologija ni u jednom razdoblju ispitivanja (Coyne i sur., 2023). Ovime autori ne umanjuju važnost navedene strategije, već dobiveno objašnjavaju utjecajem trenutne kognitivne razvojne faze djece u ispitanoj dobi. S druge pak strane, prakticiranje restriktivne strategije roditeljske medijacije izlaganja djeteta digitalnim tehnologijama bilo je povezano s nižim razinama problematičnog korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta tijekom istraživnog vremena čime je autori potvrđuju kao učinkovitu roditeljsku strategiju minimiziranja razvoja problematičnog korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta (Coyne i sur., 2023).

Konačno, istraživanja ukazuju na povezanost visoke razine generalne i specifične roditeljske samoučinkovitosti s pojačanim nadzorom, korištenjem roditeljskih strategija medijacije i smanjenjem vremena korištenja digitalnih tehnologija djece. Ipak, malo je istraživanja koja proučavaju odnos između navedenih konstrukata te pokušaju otkriti potencijalnu medijatorsku ulogu strategija roditeljske medijacije u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti i djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, a posebice specifičnije, pametnog telefona. Jednako tako, nedostaje novih znanstvenih spoznaja u otkrivanju odgovora na to kako je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja povezana s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja, i to u predškolskoj dobi djeteta.

Ipak, klinička važnost roditeljske samoučinkovitosti ogleda se u njenom značajnom utjecaju na zdravlje i dobrobit kako roditelja, tako i djece. Važno je istaknuti da unatoč tome što prethodna istraživanja pokazuju da mnogi roditelji primjenjuju različite strategije medijacije

korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta, ipak rijetko traže savjete ili smjernice u vezi s tim praksama (Milford i sur., 2022). S obzirom na to, kao i na uvid u dosadašnje digitalne navike djece predškolske dobi i njihovih roditelja, nameće se potreba za dubljim razumijevanjem i podizanjem svijesti o ulozi roditeljske samoučinkovitosti u oblikovanju vremena koje djeca provode ispred ekrana koristeći digitalne tehnologije.

### 4.3. Odrednice korištenja digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi

U današnje doba, rapidno rastući korisnici digitalnih tehnologija postaju djeca od 5 godina i mlađa (Radesky i sur., 2016; Rideout i Robb, 2020). Posljednje desetljeće obuhvatio je globalni trend porasta korištenja digitalnih tehnologija koji je zahvatio cjelokupnu populaciju pa se tako počeo pratiti i od najranije dobi. Zahvaljujući trendu porasta korištenja digitalnih tehnologija kod sve mlađe djece, Svjetska zdravstvena organizacija (engl. *WHO*, 2019) izradila je smjernice i preporuke za korištenje digitalnih tehnologija kod djece. Prema njima, za djecu mlađu od 2 godine ne preporučuje se korištenje digitalnih tehnologija, dok je ograničenje od 1 sata i manje preporučeno za djecu od 2 do 4 godine (engl. *WHO*, 2019). Prema nekim istraživanjima, djeca odviše prekoračuju ove preporuke (Barber, 2017; Downing i sur., 2015; McNeill, 2019). Posljednja dva desetljeća, smatra se da je prevalencija prekomjernog vremena provedenog ispred ekrana kod djece predškolske dobi oscilirala od 10% do 93% u zemljama s visokim dohotkom te od 21% do 98% u zemljama sa srednjim dohotkom (Downing i sur., 2017; Jago i sur., 2012; Kourlaba i sur., 2009; Lin i sur., 2015). Primjerice, neke procjene ističu da djeca predškolske dobi u SAD-u, UK-u, Australiji i Portugalu provode više od 2 sata dnevno koristeći digitalne tehnologije (Magee i sur., 2014; Ofcom, 2024; Rideout, 2017, Rodrigues i sur., 2020). Međutim, potrebno je imati na umu veliku globalnu promjenu koja se dogodila u posljednjih pet godina na svjetskoj „sceni“ korištenja digitalnih tehnologija, a riječ je o globalnoj pandemiji COVID-19 koja je znatno povećala vrijeme provedeno kod kuće, a time i korištenje digitalnih tehnologija. Smatra se da su djeca od 5 godina i mlađa prije pandemije koristila digitalne tehnologije u prosjeku 25% svog dnevnog vremena (Galland i sur., 2012). Već tada, ovaj je podatak izazivao zabrinutost znanstvenih krugova zbog potencijalnih negativnih posljedica prekomjernog korištenja digitalnih tehnologija na djetetov razvoj (Hutton i sur., 2020; Madigan i sur., 2020; Radesky i sur., 2016). Danas, pet godina kasnije, trenutno dostupni rezultati istraživanja svjedoče o nastavku ovog trenda te svakodnevnom i prekomjernom korištenju digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi (Ciboci i sur., 2014; Ofcom, 2024; Rideout i Robb, 2020).

Znanstveni podaci iz Ujedinjenog Kraljevstva pokazuju da je, primjerice, 2019. godine pristup tabletima imalo čak 68% djece u usporedbi sa 45% djece 2014. godine te samo 8% djece 2012. godine (Ofcom, 2024). Prema izvještaju Ofcom-a (2024) već 2021. godine gotovo polovica djece u dobi od 3 do 4 godine u UK-u imala je svoj osobni tablet. Na drugoj pak strani kontinenta, u SAD-u, zabilježeno je trostruko povećanje korištenja pametnih telefona kod djece

predškolske dobi u razdoblju od 2013. do 2017. godine (Rideout, 2017). Tijekom dvogodišnjeg post-pandemijskog razdoblja, podaci o prevalenciji korištenja digitalnih tehnologija zabilježeni su u jednom od najvećih istraživanja o korištenju digitalnih tehnologija na nacionalno reprezentativnom uzorku djece mlađe od 5 godina u SAD-u. Kros-sekcijskom metodom istraživači su proveli populacijsku anketu koristeći podatke prikupljene između 2018. i 2021. godine iz Nacionalnog istraživanja dječjeg zdravlja (engl. *National Survey of Children's Health, NSCH*) kako bi procijenili provođenje vremena koristeći digitalne tehnologije među američkom djecom u dobi od 6 mjeseci do 5 godina (Kwon i sur., 2024). Ukupni uzorak sudionika obuhvatio je 48 775 sudionika te je prema procjenama gotovo 51% djece prelazilo preporučene preporuke Američke pedijatrijske akademije za korištenje digitalnih tehnologija. Ukupni postotak djece s prekomjernim vremenom korištenja digitalnih tehnologija u 2019. godini iznosio je 49%, čija je vrijednost porasla na 55% za vrijeme pandemije te se 2021. godine vratila na pred pandemijske razine sa 50% (Kwon i sur., 2024). Autori su ovim nalazima ukazali na neodgodivu potrebu za pružanjem podrške obiteljima u vezi razvijanja zdravih digitalnih navika.

Pored ovoga, McArthur i suradnici (2022) su objavili rezultate prve meta-analize prevalencije pridržavanja pedijatrijskih smjernica o vremenu provedenom koristeći digitalne tehnologije kod djece u dobi do 5 godina. Na golemom uzorku od 89 163 sudionika i 63 studije pokazalo se da, za djecu od 2 do 5 godina, srednja prevalencija zadovoljavanja preporučenih smjernica od 1 sata dnevno iznosi samo 35,6% te varira ovisno o digitalnom uređaju. Isto tako, prevalencija se značajno povećala kad je ograničenje postavljeno na 2 sata dnevno (56,0%) čime se ističe važnost potpore obiteljima kako bi se preporuke mogle najbolje približiti obiteljskim uvjetima i okolnostima.

Na Novom Zelandu, Stewart i suradnici (2019) su longitudinalnim istraživanjem na uzorku od 6822 majke pokušali prikazati vrijeme korištenja digitalnih tehnologija njihove djece predškolske dobi. Rezultati su dokazali da se korištenje digitalnih tehnologija povećava tijekom predškolskih godina, osobito za korištenje digitalnih uređaja (Stewart i sur., 2019). Sve u svemu, slične studije pokazuju gotovo identične rezultate. Primjerice, na grčkom uzorku roditelja djece predškolske dobi, pokazalo se da 95% djece koristi pametni telefon svaki ili gotovo svaki dan (Papadakis i sur., 2019), a preko 40% djece u Kini u dobi od 3 do 6 godina koristi digitalne tehnologije više od 2 sata dnevno (Wu i sur., 2017), dok SAD tijekom posljednjih 20 godina bilježi porast korištenja digitalnih tehnologija od čak 32% tijekom ranog djetinjstva (Goode i sur., 2019).

Kada je riječ o domaćim istraživanjima, jedno od rijetko provedenih je istovremeno i prvo nacionalno istraživanje o djeci predškolske dobi pred ekranima u Hrvatskoj iz 2016. i 2017. godine. Provedeno od strane Poliklinike za zaštitu djece i mladih Grada Zagreba i Hrabrog telefona, istraživanje je obuhvatilo roditelje djece u dobi od 18 mjeseci do 7 godina ukupno sadržavajući uzorak od 653 sudionika (Roje Đapić i sur., 2020). Rezultati su bili očekivani te poprilično zabrinjavajući s obzirom da se pokazalo kako digitalne navike hrvatskih predškolaca nimalo ne zaostaju za onim europskim. Pored toga, pokazalo se da nema djeteta koje ne koristi digitalne tehnologije, odnosno njihovo okruženje je značajno zasićeno digitalnim uređajima. Nadalje, pokazalo se da već u dobi od 2 godine djeca predškolske dobi u prosjeku počinju koristiti digitalne uređaje (Roje Đapić i sur., 2020; Šimić Šašić i Rodić, 2021), slično spomenutim istraživanjima. Osim toga, obitelji su poprilično zasićene i posjedovanjem digitalnih uređaja pa tako čak 85% kućanstva posjeduje tablet, 97,2% djece gleda televiziju te njih 6% posjeduje svoj mobitel. Također, hrvatski predškolci koriste digitalne tehnologije svakodnevno i to neprimjereno dugo. U dobi od 2 do 4 godine, djeca provode ukupno dva ili više sati dnevno uz različite ekrane, najviše pred televizorom (Roje Đapić i sur., 2020; Žulec i sur., 2023) i to nešto više vikendom nego radnim danima (Roje Đapić i sur., 2020).

Nadalje, Šimić Šašić i Rodić (2021) su potvrdile ove rezultate u svom istraživanju na uzorku od 391 djeteta u dobi od 5 do 7 godina na području Republike Hrvatske i tako ukazale da djeca najviše vremena provode gledajući televiziju do 1 sata dnevno, a potom pametni telefon do pola sata dnevno. Ono što se pokazalo značajnim jest da čak 57% djece predškolske dobi prekoračuje maksimalno dopuštena dva sata dnevno koristeći različite digitalne uređaje.

Nešto svježiji podaci objavljeni su istraživanjem Žulec i suradnika (2023) gdje su na uzorku od 60 djece u dobi od 4 do 15 godina dobili značajne rezultate koristeći pristup dnevnika medija. Autorice su pronašle da su, u usporedbi sa starijom djecom, mlađa djeca provodila manje vremena koristeći digitalne tehnologije tijekom radnog tjedna. Ipak, i mlađa djeca su prekoračivala preporučeno dnevno vrijeme koristeći digitalne tehnologije (1,5 do 2 sata), no to je bilo manje prisutno.

Na kraju, navedena istraživanja ukazuju na potencijalnu problematiku prekomjernog korištenja digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi, no većina njih usmjerena je na ispitivanje korištenja različitih digitalnih uređaja kod djece. Ipak, jedan digitalni uređaj prednjači u upotrebi kod djece sve mlađe dobi te bilježi konstantni porast korištenja. Upravo će se sljedeće podpoglavlje posvetiti odrednicama korištenja istoga.

#### 4.3.1. Odrednice korištenja pametnog telefona kod djece predškolske dobi

Otpriblike 60,42% svjetske populacije posjeduje pametni telefon, stvarajući time u svijetu oko 7,21 milijardu korisnika pametnih telefona (BankMyCell, 2024). Riječ je o nezamjenjivom alatu u svakodnevnom životu koji omogućuje ljudima iskorištavanje mogućnosti za poboljšanje života (Park i Park, 2014). Njihovom ekspanzijom približili su se najmlađoj populaciji pa istraživanja bilježe podatke čak o jednogodišnjacima koji znaju koristiti pametne telefone (Dardanou i sur., 2020; Rizk i Hillier, 2020). Uvođenjem pametnih telefona početkom 21. stoljeća kao i tableta nekoliko godina kasnije, djeca su dobila sve veći pristup ovom jednostavnom digitalnom uređaju otežavajući pritom roditeljima kontroliranje i praćenje njegova korištenja kod djeteta (Radesky i sur., 2020). Upravo je to jedan od brojnih razloga potrebe dodatnih istraživanja u svrhu bolje procjene učinka i utjecaja korištenja pametnih telefona na zdravstvene ishode kod djece. Osim što su pametni telefoni integrirani, sve više dominiraju svakodnevnom životom male djece (Bozzola i sur., 2018; Radesky i sur., 2016) te postupno zamjenjuju druge digitalne uređaje poput laptopa i osobnih računala (Mathias i Singh, 2023). Osim toga, rapidni porast korištenja pametnih telefona ima svoju praktičnu pozadinu. Bozzola i suradnici (2018) dokazali su da pametni telefoni snažno privlače pozornost djece predškolske dobi i postaju omiljeni djetetov izbor digitalnog uređaja. Naime, zahvaljujući svojim karakteristikama i prednostima u odnosu na druge digitalne uređaje, djeci je uveliko olakšano i privlačno koristiti ovu vrstu digitalnog uređaja. Tehničke karakteristike pametnog telefona koje se odlikuju jednostavnim radom i upravljanjem omogućuju djeci uključivanje u razne aplikacije i internetske stranice bez intervencije odraslih stvarajući lažni osjećaj slobode, postignuća i kontrole nad digitalnim uređajem (Holloway i sur., 2014; Neumann, 2014). Odlikuju se praktičnom prenosivosti i prikladnom veličinom kao i jednostavnim „*user-friendly*“ korisničkim sučeljem, isplativošću te interaktivnim multimedijским zaslonom kojim dijete može samo upravljati (Cooper, 2005; Shah i Phadke, 2023). U odnosu na druge digitalne uređaje poput televizora, prenosivost i dodirni zaslon stvaraju dodatnu karakteristiku nametljivosti u svakodnevnom životu djeteta. Njihova mobilnost, široki sadržaj i interaktivnost samo su neke od prednosti pametnog telefona u odnosu na druge digitalne uređaje (Kabali i sur., 2015). Što se tiče početnog korištenja, dosadašnja istraživanja ističu životnu dob od 2 do 5 godina kao prosječnu dob prve izloženosti pametnom telefonu (Genc, 2014; Kılıç i sur., 2018; Lee i Park, 2018). Na njima, djeca preferiraju igre, crtanje ili slikanje i slušanje glazbe što ostaje dominantna digitalna aktivnost sve do polaska u školu (Rideout, 2013). Sve ovo, čini pametni telefon izuzetno privlačnim djeci predškolske dobi koja se nalaze u životnom periodu velikih

psihosocijalnih promjena te skokovitog kognitivnog i motoričkog razvoja (Jimenez i sur., 2016). U ovom razdoblju, djeca predškolske dobi imaju potencijala postići značajan napredak u kognitivnom, lingvističkom i psihosocijalnom razvoju (Ricci i sur., 2017). Tokom tog razdoblja, lako se stječu nove digitalne navike, dok rano i prekomjerno izlaganje digitalnom uređaju povećava vjerojatnost kasnijeg prekomjernog korištenja (Hamilton i sur., 2016). Neprikladni obrasci korištenja pametnog telefona formirani u ranom djetinjstvu mogu imati ozbiljan utjecaj na djetetovu budućnost. U skladu s time, jedno od petero djece predškolske dobi može razviti ovisnost o njima (Park i Park, 2021). Osim toga, nije na odmet spomenuti kako se i navedena dob prve izloženosti postupno smanjuje među djecom predškolske dobi (Reddy i sur., 2023) čime se vjerojatnost pretjeranog korištenja pametnog telefona potencijalno povećava, povećavajući šanse za ozbiljan utjecaj na njihovo tjelesno i mentalno zdravlje (Park i Park, 2021). Međutim, za čvršće dokaze i jasnije zaključke potrebno je više istraživanja usmjerenih na ispitivanje učinka prekomjernog korištenja pametnih telefona kod djece predškolske dobi.

Razvijene zemlje raširile su korištenje pametnih telefona do visokih razmjera, postali su uklopljeni u živote svih obitelji i koriste se tijekom svakodnevnih, uobičajenih obiteljskih aktivnosti poput igranja, za vrijeme obroka i spavanja (McDaniel i Coyne, 2016). Istraživanja iz SAD-a ukazuju na visoke postotke korištenja pametnih telefona kod djece pa tako čak 97% djece u dobi od 0 do 8 godina živi u domu s nekom vrstom pametnog telefona, dok 48% djece ima vlastiti mobilni uređaj (Rideout i Robb, 2020). Izvješće Ofcom-a (2024) navodi kako četvrtina djece u dobi od 5 do 7 godina posjeduje vlastiti pametni telefon. Kod djece mlađe od 3 godine zabilježen je postotak korištenja mobitela od čak 60% (Levine i sur., 2019). Ni u drugim azijskim i europskim zemljama postotci se znatno ne razlikuju (Bedford i sur., 2016.; Chang i sur., 2018.; Chindamo i sur., 2019). Mann i suradnici (2025) navode da polovica (51%) američke djece u dobi od 0 do 8 godina ima vlastiti pametni telefon, bilo pametni telefon ili tablet, pri čemu 44% djece posjeduje jedan pametni telefon, a 5% posjeduje i pametni telefon i tablet. Koriste pametni telefon otprilike 1 sat dnevno što je povećanje od 1 sat dnevno u odnosu na 2011. godinu (Mann i sur., 2025). Osim toga, postotak djece u dobi od 5 do 8 godina koja koriste pametne telefone povećao se sa 72% u 2013. na 96% u 2020. godini. Ni u Hrvatskoj statistika ne ukazuje na znatno drugačiju situaciju (Roje Đapić i sur., 2020; Šimić Šašić i Rodić., 2021). Za početak, najomiljeniji i preferirani digitalni uređaj konzistentno ostaje pametni telefon u usporedbi s drugim digitalnim uređajima (Bodrožić Selak i sur., 2023; Kotrla Topić i sur., 2017). Naime, u hrvatskim kućanstvima najviše su zastupljeni pametni telefoni s 99,8%

pored televizije te se u prosjeku nalaze barem dva po obitelji (Roje Đapić i sur., 2020). Prema Šimić Šašić i Rodić (2021) počinju ga koristiti u dobi od 3 i pol godine. Jednako tako, pametni telefon zauzima drugo mjesto prema učestalosti korištenja (66,4%), ponovno odmah nakon televizije (Roje Đapić i sur., 2020; Šimić Šašić i Rodić, 2021). Problematika se dodatno pogoršava kada je u pitanju posjedovanje vlastitog pametnog telefona koje ima 6% djece, a čije posjedovanje raste s dobi pa ga tako ima 4,6% djece u dobi od 3 do 4 godine, te raste do čak 9,3% u dobi od 6 i 7 godina (Roje Đapić i sur., 2020). Možda je veličina uzorka, metodologija, dob djece i demografija navedenih istraživanja različita, ali neovisno o tome, nameće se zaključak da na međunarodnoj razini više od polovice djece mlađe od 3 godine redovito koristi neki od interaktivnih digitalnih uređaja. Njihovo korištenje digitalnih tehnologija konstantno je u porastu, posebice kada je riječ o pametnom telefonu koji lagano premašuje televizor kao preferirani digitalni uređaj kod djece predškolske dobi, a čiji negativni učinci nisu dovoljno poznati.

Iako postoje nalazi koji upozoravaju na moguće razvojne rizike povezane s ranim i učestalim korištenjem pametnih telefona, potreban je veći broj empirijskih studija koje bi sustavno ispitale ove odnose (Abdulla i sur., 2023; Domoff i sur., 2019b; Herodotou, 2018; Livingstone i sur., 2017; Radesky i Christakis, 2016). I dalje mali broj istraživanja uključuje populaciju djece predškolske dobi, njihovo korištenje te utjecaj korištenja pametnih telefona (Mallawaarachchi i sur., 2023). S obzirom na to, posljedicu sve češće prevalencije korištenja pametnih telefona predstavlja jednako rastuća zabrinutost roditelja, ali i znanstvenika te kreatora javnih politika koji pokušavaju pronaći odgovor na pitanje utjecaja ovih digitalnih uređaja na razvoj male djece kao i pitanja zdravih granica u razvoju zdravih digitalnih navika. Prethodno navedena istraživanja ukazuju na dramatičnu promjenu načina na koji djeca i obitelji provode svoje zajedničko i slobodno vrijeme, a sve potaknuto rastućim napretkom digitalnih tehnologija. Globalna pojava prekomjernog korištenja digitalnih tehnologija i pretjeranog izlaganja djece digitalnim uređajima smatra se jednim od novih javno-zdravstvenih problema današnjice (Paldiwal i sur., 2024). Brojni roditelji zabrinuti su za zdravlje i razvoj svoje djece navodeći probleme s kontroliranjem vremena koje dijete provodi koristeći digitalne tehnologije (Ofcom, 2024) kao i ponašanjem te mogućim štetnim učincima prekomjernog korištenja. Tri glavna problema u ponašanju pojavljuju se kao posljedica doticaja s pametnim telefonima. Ometanje socijalnog razvoja djeteta uslijed porasta agresivnosti, deficit emocionalne inteligencije i prepoznavanja neverbalnih emocija te nedostatak kvalitete, privrženosti i interakcije na relaciji roditelj-dijete tijekom izloženosti digitalnim tehnologijama

(Gołuńska i Izdebski, 2015). Kako bi se pobliže pojasnili ovi potencijalni ishodi, naredno poglavlje posvetit će se dosadašnjim znanstvenim spoznajama o učincima korištenja digitalnih tehnologija, uključujući i pametne telefone, na socijalno-emocionalni razvoj djece predškolske dobi.

#### 4.4. Učinci korištenja digitalnih tehnologija na socijalno-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi

Brzinom i rasponom kojim su se pametni telefoni i njihovo korištenje integrirali u kućanstva i oblikovali djetetova ponašanja, povećao se i interes, ali i zabrinutost među roditeljima i znanstvenicima u različitim područjima. Unatoč tome što digitalne tehnologije nude mogućnost konstantne povezanosti, nude i značajnu distrakciju i preokupiranost, čime se javljaju brojna pitanja o mogućim učincima korištenja pametnog telefona na djetetov razvoj, uključujući kognitivni i socijalno-emocionalni (Cullen i sur., 2024; Kwon i sur., 2024; Wan i sur., 2021). Istraživačko pitanje utjecaja digitalnih tehnologija na razvoj djece predškolske dobi većinom su se fokusirala na korištenje digitalnih tehnologija općenito, uključujući široki raspon digitalnih uređaja, dok istraživanja usmjerena isključivo na korištenje pametnih telefona, posebice kod djece predškolske dobi, još uvijek nedostaje. Stoga su istraživanja o štetnim posljedicama korištenja pametnih telefona još uvijek znatno limitirana te nedostatna (Cho i Lee, 2017; Lin i sur., 2020). U skladu s time, kako bi se približila navedena problematika te s obzirom na nedostatak konkretnih istraživanja, u nastavku će biti prikazane dosadašnje najvažnije znanstvene spoznaje na planu generalnog korištenja digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi i odnosa s njihovom socijalno-emocionalnom dobrobiti.

Dosadašnje znanstvene spoznaje ukazuju da generalno korištenje digitalnih tehnologija može negativno djelovati na djecu predškolske dobi u 3 različita razvojna aspekta, a to su fizički, psihološki i socijalni. Fizički, povećano korištenje digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi povećava šanse za nižu tjelesnu aktivnost, pojavu pretilosti i probleme mišićno-koštanog sustava (Alotaibi i sur., 2020). Psihološki, prekomjerno korištenje digitalnih tehnologija povećava šanse za rizik od razvoja ovisničkog ponašanja, agresivnog i nasilnog ponašanja te depresije, s obzirom da kontinuirana stimulacija može uzrokovati aktivaciju nagradnih putova (dopamina) i poremećaj regulacije stresa (Lissak, 2018). Na socijalnom planu, učestalo korištenje digitalnih tehnologija povezuje se s povećanom socijalnom izolacijom, deficitom interpersonalnih vještina te manje vremena provedenog s roditeljima i u komunikaciji s njima (Cheng i sur., 2010; Schwarzer i sur., 2021). Isto tako, korištenje digitalnih tehnologija u predškolskoj dobi koje prelazi 1 sat dnevno korelira s lošijim kognitivnim, jezičnim i socijalno-emocionalnim vještinama djece (Bozzola i sur., 2018.; Cho i Lee, 2017.; Lin i sur., 2020). Kako se povećava vrijeme korištenja digitalnih tehnologija, tako se smanjuju socijalno-emocionalne kompetencije djece (Cho i Lee, 2017.; Cliff i sur., 2018; Desmarais i sur., 2021; Hinkley i sur., 2014; Lin i sur., 2020; Wan i sur., 2021), što u konačnici

može ometati njihov cjelokupni razvoj (Bozzola i sur., 2018). Povećana izloženost digitalnim uređajima povezana je s izraženijim emocionalnim simptomima kod djece predškolske dobi, pri čemu kvaliteta odnosa roditelj-dijete djeluje kao značajan medijator tog odnosa, što ukazuje da intenzivno korištenje digitalnih tehnologija može negativno utjecati i na emocionalno funkcioniranje djece i na njihove obiteljske odnose (Xu i Qiao, 2025). Konstantnom izloženosti digitalnim uređajima i popratnim podražajima, potreba za istima postaje sve veća, kao i mogućnost razvoja ovisnosti o istima (Kardaras, 2016; Park i Park, 2021). Također, pretjerana izloženost digitalnim tehnologijama može dovesti do povećane razine fiziološkog i psihološkog stresa, budući da neprekidni vizualni i auditivni podražaji te brzi ritam izmjene sadržaja preopterećuju djetetov živčani sustav (Lissak, 2018). Dugotrajno stanje takve stimulacije može pridonijeti poremećaju regulacije pažnje i emocionalne samoregulacije, što u konačnici može imati negativne učinke na zdravlje i socijalno-emocionalni razvoj djeteta (Bozzola i sur., 2018).

Uzevši u obzir socijalno-emocionalni razvoj kao konačni ishod istraživanja, doktorsko istraživanje Scairpone (2021) na području SAD-a potvrdilo je negativni utjecaj korištenja digitalnih uređaja na socijalno-emocionalni razvoj djece predškolske dobi. Istraživanje je ispitalo povezanost između korištenja digitalnih tehnologija i dimenzija psihološke dobrobiti (samokontrola, distraktibilnost i poremećaji spavanja). Uzorak od 2145 roditelja pokazao je da djeca koja češće koriste digitalne uređaje iskazuju niže rezultate na dimenzijama socijalno-emocionalne dobrobiti (smanjena samokontrola, veća distraktibilnost, manja upornost, poteškoća praćenja uputa i mirnog sjedenja) u odnosu na djecu koja rjeđe koriste digitalne uređaje. Kanadsko istraživanje Kerai i suradnika (2022) na velikom uzorku od 2983 djece predškolske dobi, došlo je do sličnih rezultata. Više od sat vremena korištenja digitalnih tehnologija dnevno pozitivno je povezano s, između ostalih, problemima u socijalno-emocionalnoj domeni djeteta. Slično je potvrđeno i velikim longitudinalnim istraživanjem Hinkleya i suradnika (2014) provedenim u 8 europskih država na uzorku od 3604 djece. Fokus istraživanja bio je u pronalasku odnosa između korištenja digitalnih tehnologija (TV i računalo) kod djece predškolske dobi i njihove buduće psiho-socijalne dobrobiti u cilju podržavanja pozitivnih dugoročnih ishoda. Potvrdilo se da su veće razine korištenja digitalnih tehnologija povezane s većim rizikom od lošijih pokazatelja dobrobiti, posebice emocionalnih problema (kod djevojčica koje više koriste e-igre/računalo) i lošijeg obiteljskog funkcioniranja (kod djece koja više gledaju TV) (Hinkley i sur., 2014). Australsko istraživanje Allena i Velle (2015) potvrdilo je ove rezultate na istraživanju poprečne i longitudinalne povezanosti između vremena provedenog u igranju elektroničkih igara i gledanju televizije te psihosocijalne

dobrobiti u ranom i kasnom djetinjstvu. S jedne strane, utvrđena je negativna povezanost između vremena provedenog u korištenju navedenih digitalnih tehnologija i prosocijalnog ponašanja djece u dobi od 6 i 10 godina, a s druge strane pozitivna povezanost s hiperaktivnošću, poteškoćama u odnosima s vršnjacima i problemima u ponašanju u obje dobne skupine. Zanimljiv podatak jest da je nakon dvije godine dulje vrijeme korištenja digitalnih tehnologija bilo povezano s emocionalnim simptomima kod mlađe djece te s razvojem hiperaktivnosti i problemima u ponašanju kod starije djece (Allen i Vella, 2015). Zaključci istraživanja upućuju na povezanost povećanog korištenja digitalnih tehnologija s povećanim rizikom od slabijih ishoda u području psiho-socijalne dobrobiti. Navedene nalaze potvrđuju i druga istraživanja (Del-Pozo i sur., 2019; Napier i sur., 2014; Twenge i Campbell, 2018).

Također, nedavno je provedeno veliko istraživanje povezanosti između vremena provedenog gledajući televiziju i pojave bihevioralne i emocionalne disregulacije kod male djece, uzimajući u obzir potencijalne razlike među 14 različitih kultura (Desmarais i sur., 2021). Provedeno na uzorku od 841 djeteta, istraživanje je analiziralo učinke vremena provedenog ispred televizora na reaktivnost i regulaciju temperamenta, kao i na emocionalnu reaktivnost, probleme s pažnjom i agresiju. Rezultati su pokazali da je dulje vrijeme gledanja televizije povezano s višim ocjenama negativne emocionalnosti, emocionalne reaktivnosti i agresije te problema s pažnjom, uz istovremeno niže razine sposobnosti smirivanja. Međutim, ove veze nisu bile jednako izražene u svim kulturama (Desmarais i sur., 2021). Zanimljiv je podatak da je odnos između vremena pred televizorom i problema s pažnjom te sposobnosti umirivanja značajno varirao među različitim kulturama. Zaključci upućuju na to da specifični kontekstualni čimbenici za pojedinu kulturu igraju značajnu ulogu u oblikovanju utjecaja izloženosti televiziji na ponašanje djece.

Sva navedena istraživanja usmjerila su se na različite ishode u razvoju djeteta, no s obzirom da je fokus ovog doktorskog istraživanja na socijalno-emocionalnom razvoju, naredno podpoglavlje nastojat će približiti dosadašnja otkrića u tome području.

## A. Socijalni razvoj

U socijalnoj domeni, još uvijek ograničen opseg istraživanja ne dozvoljava donošenje generalnih zaključaka. Smatra se da prekomjerno vrijeme provedeno koristeći digitalne tehnologije može ometati društvene aktivnosti, čime se sprječava napredak u ovom području. Zabrinutost istraživača u ovom području ide u smjeru dvije hipoteze. Jedna je da povećano korištenje digitalnih tehnologija kod djeteta može smanjiti prilike za interakcije uživo između roditelja i djece (Napier, 2014; Skalická i sur., 2019). Nemogućnost ostvarenja interakcije na relaciji roditelj-dijete umanjuje responzivnost roditelja na potrebe djeteta čime se ugrožava razvoj sigurne privrženosti, ali i mogućnosti za međusobnu igru (Radesky i Christakis, 2016). Upravo je međusobna igra važna za socijalni razvoj djeteta koji se narušava uz prisutnost digitalnih tehnologija (Napier i sur., 2014). Druga pretpostavka je da uslijed prekomjernog korištenja digitalnih tehnologija i nedostatka interakcija licem u lice dijete može imati posljedice i na području socijalno-emocionalnog razumijevanja (Karani i sur., 2022; Skalická i sur., 2019), odnosno na njihovu sposobnost prepoznavanja, predviđanja i pojašnjenja emocija u komunikaciji. Ove hipoteze potvrđene su nedavno provedenim miks-metod istraživanjem Munamala i suradnika (2024) koje je imalo za cilj istražiti povezanost vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije s razvojem socijalnih vještina kod male djece u dobi od 3 do 7 godina (N=100). Rezultati su ukazali da dulje vrijeme provedeno u korištenju digitalnih tehnologija značajno negativno korelira s razvojem socijalnih vještina djeteta. Djeca u skupini s malo vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije dosljedno su pokazivala bolje rezultate socijalnih vještina u domenama suradnje, samopouzdanja, odgovornosti, empatije i samokontrole. Suprotno tome, skupina koja je dugo vremena koristila digitalne tehnologija pokazala je najniže rezultate, što su potvrdili i kvalitativni nalazi istraživanja.

Dodatno, veliko kinesko longitudinalno istraživanje pratilo je roditelje djece od 3 do 5 godina sa svrhom istraživanja roditeljske uključenosti, vremena koja djeca koriste digitalne tehnologije i njihove socijalne kompetencije (Ma i sur., 2022). Nakon praćenja obitelji (N=1700-2000) u tri vremenske točke, istraživanje je donijelo važne zaključke. Naime, djetetovo korištenje digitalnih tehnologija bilo je negativno povezano s roditeljskom uključenosti i s razvojem djetetovih socijalnih kompetencija. U prijevodu, djetetovo korištenje digitalnih tehnologija negativno je predvidjelo razvoj socijalnih kompetencija djeteta (Ma i sur., 2022). Ovime se ukazalo da ukoliko roditelji nisu u dovoljno mjeri uključeni u komunikaciju sa svojom djecom, djeca će provoditi više vremena ispred ekrana što posljedično može rezultirati nižim razinama socijalnih kompetencija u starijoj dobi. Istraživanje naglašava

važnost roditeljske uključenosti prilikom djetetovog korištenja digitalnih tehnologija za kasniji optimalniji socijalni razvoj djeteta. Naposljetku, ispitivanjem medijacijskog modela, otkriveno je da roditeljska uključenost može predvidjeti djetetovo korištenje digitalnih tehnologija te to vrijeme korištenja također može predvidjeti njegov kasniji razvoj socijalnih kompetencija, tj. vrijeme koje je dijete provelo koristeći digitalne tehnologije u dobi između 3 i 5 godina predstavljalo je medijator u odnosu između roditeljske uključenosti i kasnijeg socijalnog razvoja djeteta. Slični rezultati dobiveni su anketnim australskim istraživanjem sa 575 djece u dobi od 2 do 5 godina. Autori su otkrili da je često korištenje digitalnih tehnologija i niska razina igre na otvorenom povezana sa slabijim socijalnim vještinama kod djece, posebice popustljivošću (Hinkley i sur., 2018).

Konačno, značajno longitudinalno kanadsko istraživanje povezanosti korištenja digitalnih tehnologija s djetetovim razvojem provedeno je s velikim uzorkom od 2441 majke i njihove djece u dobi do 3 godine (Madigan i sur., 2019). Provedeno u 3 vala, istraživanje je nastojalo dobiti odgovor na pitanje što dolazi prvo; razvojno kašnjenje ili prekomjerno korištenje digitalnih tehnologija. Razvojni napredak bio je mjeren u 5 domena među kojima je komunikacija, rješavanje problema te osobno-društveni razvoj. Rezultati su podržali ideju o prekomjernom korištenju digitalnih tehnologija kao početnom čimbeniku. Naime, češće korištenje digitalnih tehnologija u dobi od 2 godine bilo je povezano s lošijim rezultatima na razvojnom probirnom testu s 3 godine, a slično tome, više vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije u dobi od 3 godine bilo je povezano s nižim rezultatima na testovima u dobi od 5 godina (Madigan i sur., 2019). Ipak, obrnuta povezanost nije uočena, što sugerira da korištenje digitalnih tehnologija ima uzročni utjecaj na razvojne rezultate djeteta. Kontekstualni čimbenici pokazali su se značajnima u dobivenim rezultatima te se zaključuje da brojni čimbenici mogu utjecati na sklonost djeteta prema prekomjernom vremenu pred ekranom, ali isto tako naglašavaju da nisu sva djeca jednako pogođena negativnim učincima korištenja digitalnih tehnologija.

## B. Emocionalni razvoj

U emocionalnoj domeni, jedna od glavnih hipoteza koja se pojavljuje kroz istraživanja jest da rano izlaganje digitalnim tehnologijama može imati utjecaj na razvoj sposobnosti samoregulacije kod djece (Nathanson i sur., 2014). Neki autori smatraju da rano korištenje digitalnih tehnologija može ometati razvoj unutrašnjih mehanizama regulacije, posebno kada se digitalne tehnologije koriste kao sredstvo za odvratanje pažnje (Radesky i sur., 2015). Poznato longitudinalno istraživanje Radeskyja i suradnika (2014) provedeno s velikim uzorkom od 7450 djece u dobi od 2 godine testiralo je odnos između problema samoregulacije kod djeteta te izloženosti televiziji i gledanju videa. Rezultati su pokazali povezanost samoregulatornih problema u ranom djetinjstvu s blago povećanom izloženošću digitalnim tehnologijama i time pružili uvid u važnost regulacije vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije kod male djece. Nadalje, veliko longitudinalno australsko istraživanje s djecom u dobi od 2, 4 i 6 godina potvrdilo je prethodne rezultate (Cliff i sur., 2018). Naime, slabija izloženost digitalnim tehnologijama u dobi od 2 godine povezana je s boljom samoregulacijom djeteta u dobi od 4 godine, dok su niže samoregulacijske vještine u ovoj dobi značajno predviđale više vremena pred digitalnim uređajima i gledanja televizije u dobi od 6 godina. S druge strane, Brauchli i suradnici (2024) su istraživali razvojne odnose između vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije, negativnog afekta i samoregulacije kod djece u dobi do 3 godine. Uzorak se sastojao od 462 roditelja većinom iz središnje Europe čiji rezultati nisu pokazali korelaciju jedino između porasta vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije i samoregulacije kod djece.

Američko istraživanje Coyne i suradnika (2021) usmjerilo se na ispitivanje povezanosti između roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija u svrhu djetetove emocionalne regulacije i problematičnog korištenja digitalnih tehnologija kod djece predškolske dobi. Rezultati 269 roditelja djece u dobi od 2 do 3 godine potvrdili su, između ostalih, postavljenu hipotezu da su više razine roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija u svrhu djetetove emocionalne regulacije povezane s djetetovim problematičnijim korištenjem digitalnih tehnologija. Ovime se potvrđuju dosadašnje spoznaje o važnosti izbjegavanja korištenja digitalnih tehnologija kao primarnog načina emocionalne regulacije djeteta s obzirom na moguće dugoročne neprilagođene posljedice (Domoff i sur., 2020; Girme i sur., 2020; Radesky i Christakis, 2016; Shin i Kemps, 2020). Blaga značajna pozitivna povezanost između vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije i emocionalnog preopterećenja među trogodišnjom djecom u Brunejima potvrđena je u istraživanju Keata i suradnika (2022), dok Nabi i suradnici (2022)

zaključuju suprotno. Na uzorku 400 roditelja djece u dobi od 5 do 12 godina nisu pronašli povezanost između korištenja digitalnih tehnologija i emocionalne inteligencije, empatije ili emocionalne regulacije kod djece. Relativno nedavno objavljeni pregledni rad Uzundage i suradnika (2022) naglašava kako istraživanja pokazuju da korištenje digitalnih tehnologija ipak nije dosljedno negativno povezano sa samoregulacijom kod djece, već da učinci variraju ovisno o okolnostima i djetetovim individualnim karakteristikama. Ističe da se nedosljedni rezultati nalaze i za tradicionalne i interaktivne digitalne uređaje pa se time konačni zaključci ne mogu donijeti sa sigurnošću.

Osim samoregulacije, izloženost digitalnim tehnologijama u ranoj dobi pokazala se povezanom i s djetetovom pažnjom (Cheng i sur., 2010; Christakis i sur., 2004; Desmarais i sur., 2021; Zimmerman i Christakis, 2007). Christakis i suradnici (2004) izvijestili su da rano izlaganje televiziji povećava vjerojatnost za razvoj budućih problema s pažnjom do 7. godine djetetova života, prema mjerenjima iz CBCL-a (engl. *Child Behavior Checklist*). Postoje dokazi koji upućuju na to da kritična razina gledanja televizije, koja iznosi 2 sata dnevno, može biti povezana s povećanim rizikom za eksternalizirajuće poteškoće, poput bihevioralne i emocionalne disregulacije, a posebice problema s pažnjom (Tamana i sur., 2019).

U konačnici, s obzirom na svrhu ovog rada, ključno je istaknuti dosadašnje spoznaje o učincima korištenja pametnog telefona na spomenute socijalno-emocionalne kompetencije na što će se usmjeriti iduće podpoglavlje.

#### **4.4.1. Učinci korištenja digitalnog uređaja na socijalno-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi**

Novije studije sve se više usmjeravaju na istraživanje navika i utjecaja korištenja digitalnih uređaja s dodirnim zaslonom, među koje pripadaju i pametni telefoni. Sve do danas, istraživanja nude suprotna stajališta u pogledu efekata koje nosi sa sobom korištenje pametnih telefona kod djece predškolske dobi. S jedne perspektive, istraživanja su pokazala da obrazovne aplikacije na pametnom telefonu mogu značajno doprinijeti razvoju djece. Studija Troseth i suradnika (2016) otkrila je da su djeca u dobi od 2 do 3 godine, koristeći određene aplikacije, napredovala u razvoju vještina povezanih s pred opismenjavanjem. Osim toga, pokazalo se da interaktivni digitalni uređaji s dodirnim zaslonom nude djeci inovativan i dinamičan način za usvajanje ranih vještina pismenosti i računanja, omogućujući im da kroz igru nauče osnove

slova, brojeva, zvukova i oblika (Radesky i sur., 2015). Pozitivne povratne informacije aplikacija koje su djeca primala nakon uspješnog izvršavanja zadataka potaknule su njihovo učenje te povećale osjećaj vlastite vrijednosti, kompetencije i neovisnosti (Muis i sur., 2015; Neumann, 2014). Istraživanje na uzorku djece od 3 do 5 godina pokazalo je da korištenje pametnog telefona pozitivno korelira i s finom motorikom (Bedford i sur., 2016), ali i socijalnim razvojem kod trogodišnjaka (Moon i sur., 2019). Kada se koriste razumno, pametni telefoni mogu lako i jednostavno zadržati djetetovu pažnju te omogućiti odgovore na podražaje verbalnim putem što ima potencijala u podržavanju ili poboljšanju učenja, čak i kod djece predškolske dobi, ovisno o dobro isporučenom sadržaju (Hirsh-Pasek i sur., 2015; Radesky i sur., 2015). Dobro osmišljeni obrazovni programi prilagođeni dobi djeteta mogu djeci pomoći u učenju vrijednosti poput nenasilja, empatije, tolerancije i poštovanja (Ponti i sur., 2017). Ipak, postoje dokazi da se do ovih pozitivnih učinaka ne dolazi neovisno i direktno. Vrsta digitalnog sadržaja koji se koristi u digitalnim tehnologijama predstavlja važan čimbenik jer manje štete predstavlja provođenje više vremena uz obrazovni sadržaj nego manje vremena uz neobrazovni sadržaj (Huber i sur., 2018). Također, smatra se da je za prijenos stečenog znanja na druge objekte ili kontekst potreban dosljedan i prisutan kontakt, odnosno dobivanje adekvatnog odgovora i potpore odrasle osobe koja prati dijete tijekom digitalnih aktivnosti (Kirkorian, 2018; Mares i Stephenson, 2017; Troseth i sur., 2018). Ipak, potrebno je naglasiti kako, unatoč tvrdnjama o dobnoj prilagođenosti različitih programa i aplikacija, većina djece predškolske dobi još uvijek nema razvijenu sposobnost razumijevanja sadržaja i učenja iz njih (Radesky i sur., 2016). Stoga, obrazovni i dječji sadržaji mogu i negativno utjecati na razvojne sposobnosti. Ipak, rezultati istraživanja u tom području i dalje su nekonzistentni (Huber i sur., 2018; Nathanson i sur., 2014; Uzundag i sur., 2022).

Stoga, unatoč brojnim benefitima o kojima postoje znanstveni dokazi, prednjači znanstvena literatura koja izvještava o brojnim negativnim posljedicama korištenja pametnih telefona kod djece, uključujući predškolsku dob (Elhai i sur., 2017; Lin i sur., 2020; Park i Park, 2021; Poulain i sur., 2018; Sohn i sur., 2019; Zhao i sur., 2018). Neka od njih ukazuju na potencijalno jednako štetne učinke prekomjernog korištenja kod djece predškolske dobi. Kada je riječ o različitim digitalnim uređajima s dodirnim zaslonom, sustavni pregled 11 studija Rocha i Nunesa (2020) na uzorcima djece mlađe od 5 godina ukazao je na brojne štete od prekomjernog korištenja navedenih uređaja. Neke od njih uključuju nižu psihosocijalnu dobrobit i društvene probleme u ponašanju (Zhao i sur., 2018) koji se povećavaju proporcionalno provedenim vremenom koristeći digitalne uređaje, dok drugi naglašavaju

probleme s temperamentom i ponašanjem (Wu i sur., 2014). Ističu da štete korištenja prednjače nad prednostima, posebice kod prekomjernog korištenja. Važno je naglasiti da autori naglašavaju važnost kvalitete odnosa između roditelja i djece u odnosu na samo korištenje digitalnog uređaja.

Drugo istraživanje potvrdilo je vezu korištenja digitalnih uređaja s vještinama samoregulacije (Lawrence i sur., 2020). Naime, autori su utvrdili da su duže korištenje digitalnih uređaja s dodirnim zaslonom i mlađa dob prve izloženosti bilo kojem digitalnom uređaju povezane s nižim rezultatima samoregulacije kod djece u dobi od 2 do 4 godine (Lawrence i sur., 2020). U skladu s time, u longitudinalnom istraživanju McNeilla i suradnika, (2019), djeca predškolske dobi koja su provela više od 30 minuta dnevno koristeći mobilne aplikacije pokazala su niže rezultate na zadatku inhibicijske kontrole godinu dana kasnije.

Konačno, kada je riječ isključivo o korištenju pametnih telefona, situacija nije nimalo drugačija. Prema meta-analizi Yadava i Chakrabortyjeve (2022), pretjerano korištenje pametnih telefona može kod djece dovesti do fizičkih problema poput poremećaja spavanja i pretilosti, te psiholoških poteškoća poput ovisnosti o pametnom telefonu i tjeskobe. Korištenje pametnih telefona povezuje se s pojavom problema u ponašanju poput povećane agresije, iritabilnosti, socijalne izolacije, depresije, ADHD-a i nedostatka pažnje (Kriplani i sur., 2024; Park i Park, 2014). Nadalje, istraživanje na uzorku od 303 roditelja djece predškolske dobi pokazalo je da je sklonost ka ovisnosti o pametnim telefonima kod djece u dobi od 1 do 6 godina povezana s problemima u ponašanju i smanjenom emocionalnom inteligencijom (Cho i Lee, 2017). Lee i suradnici (2022) su pak pronašli da kod djece predškolske dobi prekomjerno korištenje pametnih telefona povećava njihovu emocionalnu osjetljivost, a ne samo društvenost.

Zanimljive podatke donose Park i Park (2021) koji su na korejskom uzorku od 1378 djece predškolske dobi pronašli 17% onih koji bi mogli iskazivati simptome problematičnog korištenja pametnog telefona. To se moglo iskazati kroz probleme samokontrole ponašanja u regulaciji korištenja pametnog telefona, preokupiranosti isključivo pametnim telefonom kao jedinom važnom aktivnosti i ozbiljnim posljedicama na fizičkom, psihološkom i socijalnome planu. Rezultati su pokazali da je već 2 sata i više dnevnog korištenja pametnog telefona indikativno za povećanje rizika od razvoja problematičnog korištenja pametnog telefona (Park i Park, 2021).

Nadalje, dvije longitudinalne studije dovele su do značajnih otkrića. Naime, njemačka studija provedena između 2011. i 2016. godine na uzorku od 527 djece u dobi od 2 do 6 godina

otkrila je, između ostalog, korelaciju korištenja pametnih telefona s problemima u ponašanju i poremećajem pažnje u pratećoj studiji (Poulain i sur., 2018). Također, isti autori su utvrdili obrnuti odnos, pri čemu su viši početni rezultati problema u odnosima s vršnjacima bili povezani s većim budućim korištenjem pametnih telefona. Druga studija za cilj je imala istražiti povezanost tradicionalnog (TV) i suvremenog (tablet, pametni telefon, laptop, računalo, igrača konzola) korištenja digitalnih tehnologija s izvršnim funkcijama i psihosocijalnim razvojem godinu dana kasnije kod djece predškolske dobi (McNeill i sur., 2019). Na uzorku od 185 djece, utvrdilo se da su više razine gledanja programa kod djece u dobi od 3 do 5 godina povezane s povećanim eksternaliziranim problemima u ponašanju te ukupnim psihološkim poteškoćama 12 mjeseci kasnije. Jednako tako, djeca koja su koristila različite aplikacije 30 minuta dnevno i više imala su nižu inhibiciju u usporedbi s djecom koja su koristila aplikacije manje od 30 minuta dnevno nakon godinu dana.

Ni na uzorku mlađe djece rezultati nisu značajno drugačiji. Lin i suradnici (2020) su kod djece u dobi od 2 do 3 godine dokazali značajnu povezanost viših razina korištenja digitalnog uređaja s dodirnim zaslonom s emocionalnim problemima, tjeskobom i simptomima depresije, socijalnom izoliranosti, problemima s pažnjom i agresivnim ponašanjem. Ovo je potvrđeno par godina kasnije u studiji Husnaina i suradnika (2023). Longitudinalna britanska studija Portugala i suradnika (2021) je na uzorku od 53 djece od 12 mjeseci do 3 godine htjela istražiti odnos korištenja digitalnih uređaja s dodirnim zaslonom s njihovom pažnjom. Rezultati su ukazali da je dugoročna visoka izloženost uređajima s dodirnim zaslonom povezana s bržom egzogenom pažnjom i popratnim smanjenjem endogene kontrole pažnje.

Ipak, prilikom razmatranja dobivenih rezultata navedenih istraživanja, treba imati na umu postojeća ograničenja i nekoliko nedostataka. Prvenstveno, istraživanja uglavnom potječu iz presječnih studija koje se izravno ne bave pitanjem uzročnosti. Također, uzorci istraživanja često variraju, kao i popratna metodologija. Nadalje, dosadašnja istraživanja većinom su se fokusirala na tradicionalne digitalne uređaje, ponajviše televiziju, stavljajući u drugi plan i zanemarujući sve češće i snažnije korištenje drugih digitalnih uređaja kod djece, poput tableta i pametnih telefona. Također, istraživanja su često zanemarila okolne čimbenike korištenja digitalnih tehnologija, poput vrste digitalnog sadržaja kojem je dijete izloženo ili postojanja roditeljskog posredovanja tijekom korištenja digitalnih tehnologija. Ove čimbenike nužno je uzeti u obzir jer mogu umanjiti rizike za nepovoljne ishode prilikom korištenja digitalnih tehnologija (Christakis i sur., 2013; Smahelova i sur., 2017). Isto tako, rezultati nekih istraživanja pokazuju slabe učinke i korelacije koje ne omogućuju jasno razlikovanje uzroka od

posljedica. Često su provedene metodom samoprocjene koja može biti kontaminirana nedovoljnom objektivnošću, pristranosti i socijalno poželjnim odgovorima. Osim toga, istraživanja vrlo često ne uzimaju u obzir moguće dodatne čimbenike odgovorne na nastale rezultate, poput socio-ekonomskog statusa ili postojećih poteškoća mentalnog zdravlja kod djece ili roditelja koji bi mogli biti odgovorni za opažene rezultate.

Ukratko, pozitivni učinci korištenja digitalnih tehnologija nalaze se uglavnom u domenama akademskog i kognitivnog razvoja, dok su negativni učinci pronađeni uglavnom u tjelesnoj, psihičkoj i socijalnoj domeni. Općenito, ovi rezultati upućuju da su korištenje digitalnih tehnologija, uključujući posebno pametne telefone, i socijalno-emocionalni razvoj djeteta međusobno povezani te da bi se učinci oba aspekta mogli međusobno pojačavati i negativno utjecati na budući razvoj djeteta. Stoga, rano korištenje pametnih telefona i znakovi poteškoća socijalno-emocionalnog razvoja zahtijevaju posebnu pažnju i akademski prioritet u cilju održavanja dobrobiti djece.

## 5. CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

### 5.1. Cilj istraživanja

Osnovni cilj rada je analizirati uloge strategija roditeljske medijacije izlaganja djeteta digitalnoj tehnologiji i roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta u korištenju digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnim kompetencijama djece predškolske dobi.

### 5.2. Problemi, hipoteze i nacrt istraživanja

Nastavno na cilj, problemi i hipoteze ovog istraživanja su:

1. Analizirati deskriptivne parametre roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija medijacije izlaganja djeteta digitalnim tehnologijama te korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi.

S obzirom da je problem eksplorativnog karaktera ne postavlja se hipoteza.

2. Analizirati odnose roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta, djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi.

H1: Roditeljska samoučinkovitost u reguliranju korištenja digitalnog uređaja kod djeteta pozitivno je povezana sa strategijom aktivne roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i zajedničkim korištenjem, restriktivnom strategijom i strategijom nadgledanja djetetovog korištenja digitalnih tehnologija.

H2: Roditeljska samoučinkovitost u reguliranju korištenja digitalnog uređaja kod djeteta negativno je povezana sa reaktivnom strategijom roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta.

H3: Roditeljska samoučinkovitost u reguliranju korištenja digitalnog uređaja kod djeteta negativno je povezana s korištenjem digitalnog uređaja kod djece predškolske dobi.

H4: Reaktivna strategija roditeljske medijacije izlaganja djeteta digitalnim tehnologijama pozitivno je povezana s korištenjem digitalnog uređaja kod djece predškolske dobi.

H5: Aktivna roditeljska medijacija korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i zajedničko korištenje, restriktivna strategija te strategija nadgledanja djetetovog korištenja digitalnih tehnologija negativno su povezane s korištenjem digitalnog uređaja kod djece predškolske dobi.

H6: Djetetovo korištenje digitalnog uređaja negativno je povezano sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djeteta.

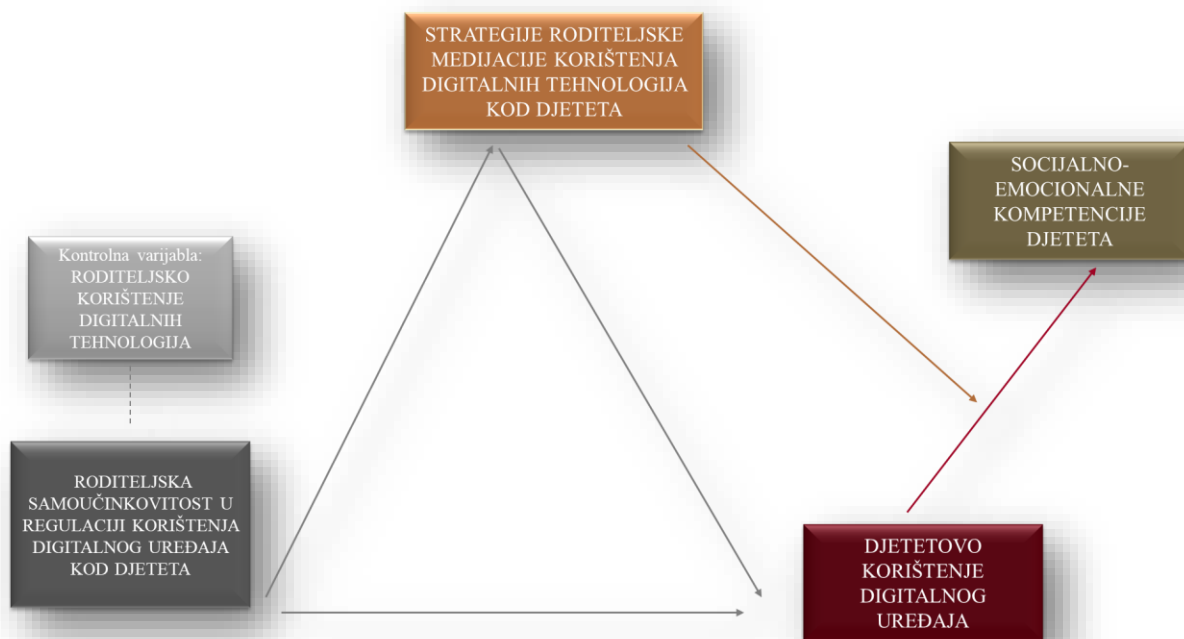
3. Testirati model u kojem su strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta medijator odnosa roditeljske samoučinkovitosti u reguliranju korištenja digitalnog uređaja kod djeteta i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.

H7: Strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija su djelomični medijator u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.

4. Testirati model u kojem su strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta moderator odnosa djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta.

H8: Strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta su moderator u odnosu između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta.

Na slici 1. prikazan je grafički model provedenog istraživanja, uz prikaz odnosa koji su se u istraživanju ispitivali.



Slika 1. Sažeti prikaz modela kao polazišta ovog istraživanja

## 6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### 6.1. Postupak provedbe istraživanja i poštivanje etičkih načela

Za provedbu ovog istraživanja dobivena je suglasnost Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta (Klasa: 602-25/23-01/33; Ur. broj: 251-74/23-02-7/2; Suglasnost dostupna u Prilogu 1. ovog rada), kao i suglasnost Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske uz pozitivno stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje (Klasa: 601-01/23-03/00448; Ur. broj: 533-05-23-0004; Suglasnost dostupna u Prilogu 2. ovog rada). Istraživanje je provedeno u okviru šireg istraživanja koji čini sastavni dio projekta Nastavnog zavoda za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije u Republici Hrvatskoj pod nazivom: „*Višekomponentni program prevencije ovisnosti o alkoholu, kockanju i novim tehnologijama u Primorsko-goranskoj županiji (VPPO)*“. Po odobrenju projekta i prije početka istraživanja, održani su sastanci s ravnateljima predškolskih ustanova grada Rijeke i okolice i grada Splita gdje je istraživanje detaljnije predstavljeno te su zatražene usmene suglasnosti ravnatelja za sudjelovanje u istraživanju. Prije početka istraživanja, ravnatelji predškolskih ustanova dali su odobrenje i suglasnost za sudjelovanje predškolske ustanove u istraživanju. Istraživački tim je zainteresirane odgojitelje pozvao na zajednički susret tijekom kojeg je objašnjen cilj i svrha istraživanja te su zatražene suglasnosti odgojitelja za sudjelovanje u istraživanju. Prije početka istraživanja, zatraženi su informirani pristanci roditelja djece onih odgojitelja koji su pristali na sudjelovanje u istraživanju kao i pristanak da odgojitelj procjeni njihovo dijete. Roditelji i odgojitelji su usmenim pristankom prihvatili sudjelovanje u istraživanju, nakon što su bili informirani o osnovnom cilju istraživanja, načinu ispunjavanja upitnika, anonimnosti i dobrovoljnosti sudjelovanja, te mogućnosti odustajanja od ispunjavanja upitnika u bilo kojem trenutku. Obavijesti i pisani pristanci za sudjelovanje u istraživanju svih sudionika dostupni su u Prilozima 3., 4. i 5. ovog rada. Također, način provedbe istraživanja nije predstavljao nikakvu ugrozu za istraživače. Roditelji i odgojitelji koji su pristali na sudjelovanje dobili su pristup upitniku po principu papir-olovka. Odgojitelji su popunili upitnike procjene djece tek kada se iz potpisanih suglasnosti roditelja vidjelo za koju djecu je odobrena procjena odgojitelja. Odgovori roditelja i odgojitelja upareni su uz pomoć jedinstvene šifre.

Istraživanje je provedeno u periodu pedagoške 2023./2024. godine. Korištena je metoda samoiskaza i metoda procjene djece uz pomoć primjene upitnika. Primjena je provedena u predškolskim ustanovama, u manjim skupinama roditelja i odgojitelja. Ispunjavanje upitnika

trajalo je približno 30 minuta. Ispunjavanje upitnika provodilo se u suradnji sa stručnim suradnicima izabranih predškolskih ustanova pod vodstvom autorice ovog rada i uz podršku djelatnika Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu.

## 6.2. Sudionici istraživanja

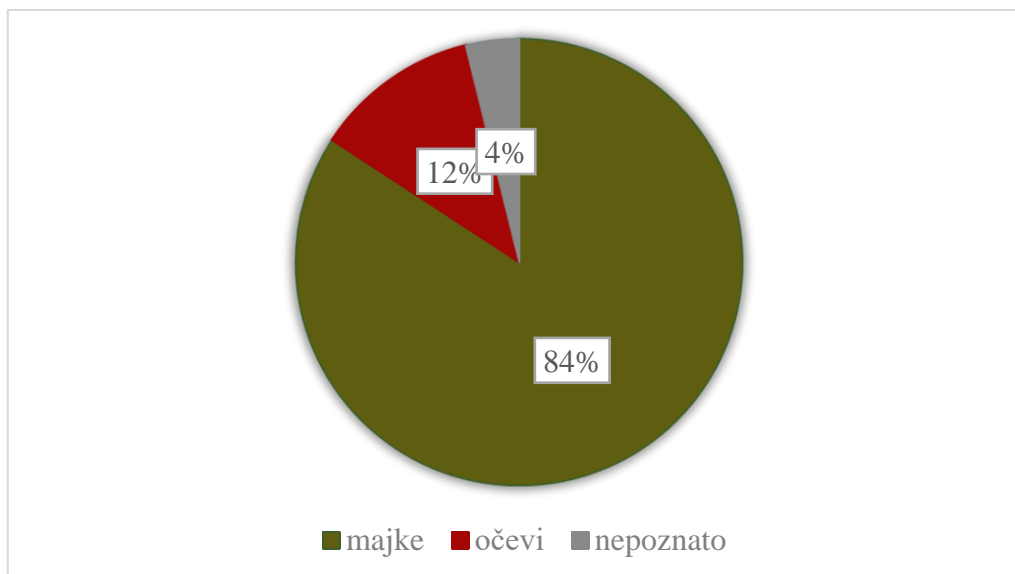
Istraživanje je provedeno s roditeljima i odgojiteljima djece u 4 predškolske ustanove, odnosno 17 predškolskih skupina u Primorsko-goranskoj i 11 predškolskih skupina u Splitsko-dalmatinskoj županiji. U tom smislu, uzorak ovog istraživanja je prigodni uzorak. Definirani uzorak i broj skupina/sudionika potkrijepljen je i znanstvenim preporukama vezanim uz hipoteze, statističku snagu uzorka i definirane istraživačke medijatorske modele. Naime, za jednostavne medijacijske modele s barem jednim malim putem indirektnog efekta preporučuje se minimalni uzorak od približno 377 sudionika za postizanje adekvatne statističke snage, čak i pri korištenju snažnijih metoda testiranja indirektnih efekata što se nastojalo ostvariti navedenim istraživanjem (Fritz i MacKinnon, 2007). Također, za parcijalnu medijaciju i male do umjerene efekte često se navode veći preporučeni rasponi (npr. 500–700 sudionika; Sim i sur., 2021).

Konačni uzorak sastojao se od ukupno 426 roditelja iz grada Rijeke i okolice (N=308) i grada Splita (N=118) te pripadajućih odgojitelja (Rijeka, N=18, Split, N=11) uključenih predškolskih ustanova. U istraživanju su sudjelovale sljedeće predškolske ustanove: Dječji vrtić Rijeka, Dječji vrtić Snjeguljica, Dječji vrtić Viškovo i Dječji vrtić Split.

### *Uzorak roditelja*

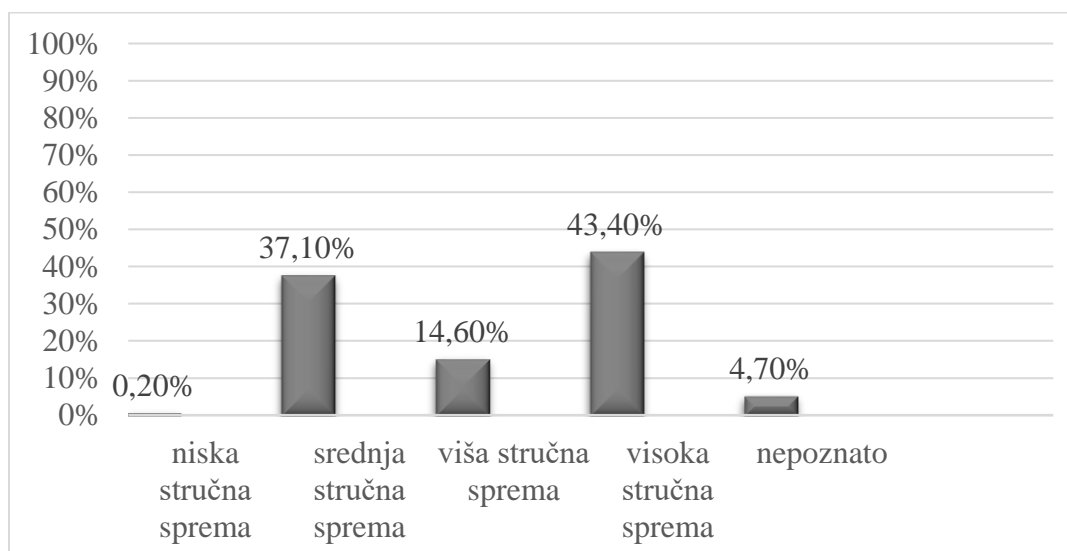
U istraživanju je sudjelovalo znatno više majki (N=359, 84,3%), nego očeva (N=51, 12%), no potrebno je naglasiti kako nedostaju podaci o spolu sudionika kod 16 (3,8%) ispitanika.

Detaljnija podjela vidljiva je na Slici 2.



Slika 2. Spol roditelja

Raspon dobi roditelja kretao se od 25 do 54 godine, a prosječna dob sudionika bila je 30 godina ( $M=36,72$ ,  $SD=5,02$ ). Obrazovanje roditelja prikazano je na Slici 3. iz koje je vidljivo da većina roditelja ima visoku (43,4%) te srednju stručnu spremu (37,1%).

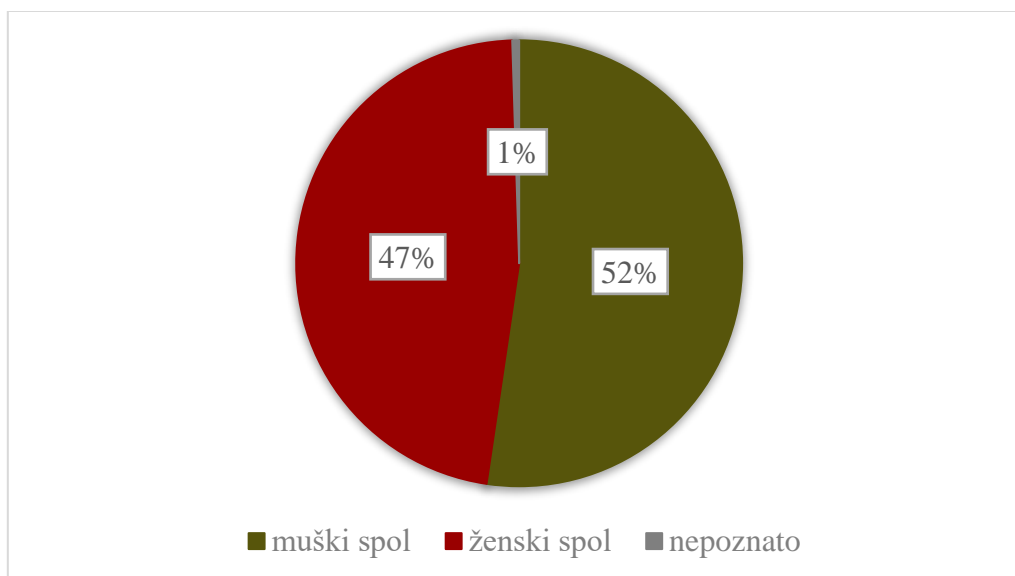


Slika 3. Obrazovanje roditelja

Svoj imovinski status većina roditelja ocijenila je prosječnim (89%), iznadprosječnim 9,6% te ispodprosječnim tek 1,4% roditelja. Po broju djece, dominira dvoje djece kod 53,5% roditelja pa zatim roditelji s jednim djetetom u 27,2% slučajeva.

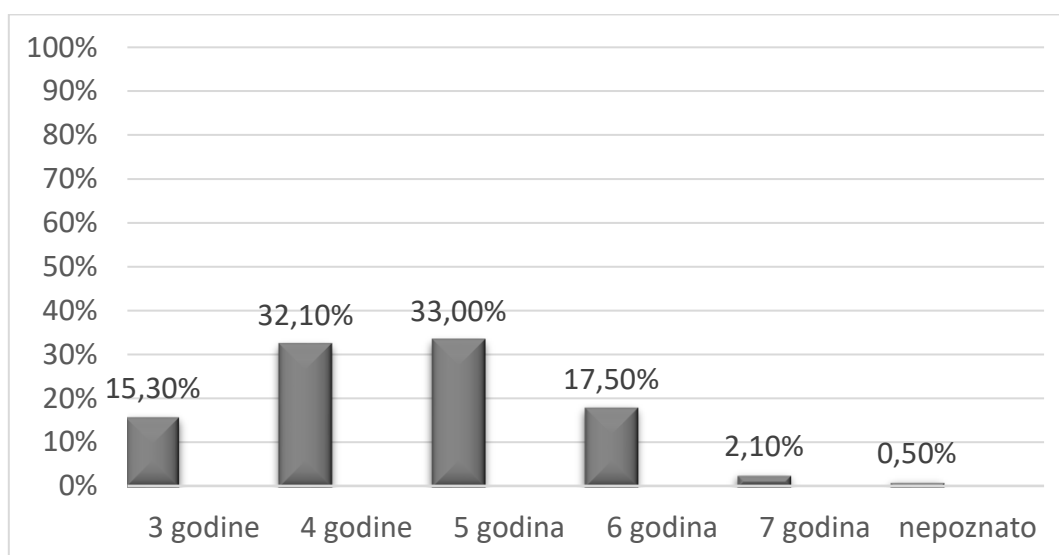
*Uzorak djece*

Na Slici 4. vidljiva je podjela uzorka djece po spolu. Prikazani su podaci i vrijednosti za onu djecu za koju je prikupljen bilo koji upitnik ili oba. Uzorak djece sastojao se od podjednakog uzorka djevojčica i dječaka pa ga tako čini 52,65% (N=223) dječaka te 47,4% djevojčica (N=201), od čega u gradu Rijeci, uključujući okolne predškolske ustanove 307 (72,4%) djece, a u gradu Splitu 117 (27,6%).



*Slika 4. Spol djece*

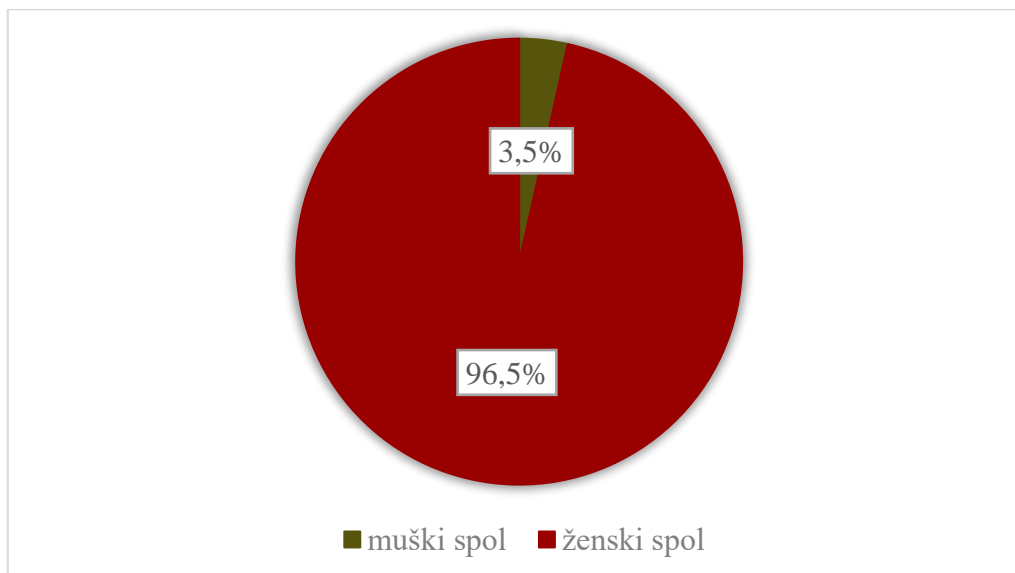
Dob djece kretala se od 3 godine do 7 godina ( $M=4,59$ ,  $SD=1,014$ ), koji su pohađali mješovitu skupinu u predškolskoj ustanovi. U trenutku ispitivanja najveći postotak djece imao je između 4 i 5 godina (65,1%) što je moguće vidjeti na Slici 5.



*Slika 5. Raspon dobi djece*

### Uzorak odgojitelja

U istraživanju je sudjelovalo znatno više odgojiteljica (96,5%, N=28), nego odgojitelja (3,5%, N=1). Detaljnija podjela vidljiva je na Slici 6.



Slika 6. Spol odgojitelja

Dob odgojitelja kretala se od 27 do 47 godina ( $M=36,03$ ,  $SD=7,29$ ), s time da je potrebno naglasiti kako nedostaju podaci o dobi za 72,8 odgojitelja ( $N=21$ ). Prosječna dob odgojitelja bila je 36 godina. S obzirom na radno mjesto, gotovo svi sudionici su odgojitelji (96,5%), dok je samo jedna osoba (3,5%) zaposlena kao pomoćnik djetetu s teškoćama. Ovaj podatak pokazuje izrazitu homogenost uzorka s obzirom na profesionalnu ulogu. Raspon trajanja poznanstva kreće se od 1 do 53 mjeseca, pri čemu su najčešći odgovori 36 mjeseci (21,4%), 24 mjeseca (12,5%), 12 mjeseci (10,3%), te 18 mjeseci (6,1%). Stoga, većina odgojitelja poznaje dijete dulje vrijeme, najčešće između dvije i tri godine, što upućuje na relativno stabilne i dugotrajne odnose s djecom. Varijabla koja se odnosi na odgojnu skupinu pokazuje potpunu uniformnost, budući da su svi sudionici (100%) označili istu kategoriju, što sugerira da su svi uključeni u istu vrstu odgojne skupine, a to je mješovita skupina djece predškolske dobi.

### 6.3. Instrumentarij

Provedeno istraživanje nastojalo je inkorporirati brojne konstrukte potencijalno povezane s temeljnom varijablom djetetovog korištenja digitalnog uređaja koristeći bateriju koja se sastojala od nekoliko mjernih instrumenata. Upitnik za roditelje sastoji se od niza ljestvica i skala za procjenu djetetovog korištenja digitalnog uređaja, strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija te roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta. Upitnik za odgojitelje sadrži skalu za procjenu socijalno-emocionalnih kompetencija djece od strane odgojitelja.

Detaljnije informacije o popisu mjernih instrumenata uz opis mjenog konstrukta nalazi se u Tablici 1. i Tablici 2., dok se korišteni upitnici nalaze u Prilozima 6 i 7. ovoga rada.

*Tablica 1. Pregled mjernih instrumenata i mjerenih konstrukata Upitnika za roditelje*

RB	INSTRUMENT	KONSTRUKT
1.	Opći sociodemografski podaci	Spol roditelja, dob roditelja, stručna sprema roditelja, imovinski status, broj djece, broj digitalnih uređaja u kućanstvu, posjedovanje određenih digitalnih uređaja
2.	Roditeljske navike korištenja digitalnih uređaja	Prosječno vrijeme dnevnog korištenja pojedinog digitalnog uređaja te svrha korištenja
3.	Djetetove navike korištenja digitalnih uređaja	Prosječno vrijeme dnevnog korištenja pojedinog digitalnog uređaja te svrha korištenja
4.	Ljestvica roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019)	Strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija
5.	Ljestvica roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019)	Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta

Tablica 2. Pregled mjernih instrumenata i mjerenih konstrukata Upitnika za odgojitelje

RB	INSTRUMENT	KONSTRUKT
1.	Opći sociodemografski podaci	Spol odgojitelja, dob odgojitelja, radno mjesto, vrijeme poznavanja djeteta, odgojna skupina
2.	SSIS SELb (Anthony i sur., 2020; 2021; Elliot i sur., 2020)	Socijalno-emocionalne kompetencije djeteta

Kako bi se provjerile psihometrijske karakteristike instrumenata, korišteno je nekoliko statističkih postupaka i analiza. Za provjeru faktorskih struktura upitnika korištena je analiza glavnih komponenata u programu SPSS 23.0 i konfirmatorna faktorska analiza u programu Mplus 8.8 (Muthén i Muthén, 1998 – 2017).

U svrhu provjere faktorske strukture mjernih instrumenata prethodno validiranih u hrvatskom kontekstu, provedene su konfirmatorne faktorske analize (CFA). CFA je provedena korištenjem softvera Mplus, verzija 8.8 (Muthén i Muthén, 1998–2017). Ova analiza omogućuje testiranje stupnja u kojem empirijski podaci odgovaraju prethodno teorijski definiranom mjernom modelu, odnosno strukturi latentnih čimbenika i njihovih odnosa s manifestnim varijablama. Procjena prikladnosti modela izvršena je pomoću više pokazatelja prikladnosti modela (engl. *fit indices*), u skladu s preporukama suvremene metodološke literature. Prije svega, korišten je omjer vrijednosti hi-kvadrat testa i stupnjeva slobode ( $\chi^2/df$ ), pri čemu se vrijednosti niže od 2 smatraju pokazateljem vrlo dobrog, a do 3 još uvijek prihvatljivog modela (Schermelleh-Engel i sur., 2003). Uz to, korišteni su komparativni indeks pristajanja (CFI) i Tucker-Lewisov indeks (TLI), čije su poželjne vrijednosti  $\geq 0,95$ , dok su vrijednosti iznad 0,90 također indikatori zadovoljavajuće prikladnosti modela, osobito kod složenijih konstrukata (Marsh i sur., 2004). Nadalje, analizirana je prosječna kvadratna pogreška aproksimacije (RMSEA), gdje se vrijednosti  $< 0,06$  smatraju vrlo dobrima, a one između 0,06 i 0,08 zadovoljavajućima (Kline, 2016). Uključena je i standardizirana prosječna kvadratna rezidualna pogreška (SRMR), čije se vrijednosti ispod 0,08 smatraju pokazateljem dobrog, a ispod 0,10 prihvatljivog modela.

## **Upitnik za roditelje**

### **1) Opći sociodemografski podaci**

Za potrebe ovog istraživanja koristili su se podatci vezani uz određena socio-demografska obilježja roditelja. Pitanja obuhvaćaju podatke o spolu, dobi, stručnoj spremi,

imovinskom statusu roditelja, broju djece, broju digitalnih uređaja u kućanstvu te posjedovanju određenih digitalnih uređaja.

## 2) Roditeljske navike korištenja digitalnih uređaja

Roditeljske navike korištenja digitalnih uređaja ispitane su pomoću skale konstruirane za potrebe ovog istraživanja koja se sastoji od 5 pitanja gdje roditelji trebaju odrediti koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće koriste pojedini digitalni uređaj (pametni telefon, računalo, tablet, televizor i igraće konzole). Sudionici svoje procjene iskazuju na ljestvici učestalosti od šest stupnjeva: 1 - uopće ne koristim, 2 - manje od 30 minuta, 3 - od 30 minuta do 1 sata, 4 - 1-2 sata, 5 - 2-4 sata i 6 - više od 4 sata.

## 3) Djetetove navike korištenja digitalnih uređaja

Djetetove navike korištenja digitalnih uređaja ispitane su pomoću skale konstruirane za potrebe ovog istraživanja koja se sastoji od 5 pitanja gdje roditelji trebaju odrediti koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće njihovo dijete provodi uz pojedini digitalni uređaj (pametni telefon, računalo, tablet, televizor i igraće konzole). Za potrebe istraživanja uzet je dio skale koji se odnosi na korištenje pametnog telefona. Sudionici svoje procjene iskazuju na ljestvici učestalosti od šest stupnjeva: 1 - uopće ne koristi, 2 - manje od 30 minuta, 3 - od 30 minuta do 1 sata, 4 - 1-2 sata, 5 - 2-4 sata i 6 - više od 4 sata.

## 4) Ljestvica roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019)

Za ispitivanje postojanja roditeljskih pravila i discipline u korištenju digitalnih uređaja, koristila se ljestvica koja mjeri različita ponašanja roditelja vezana uz regulaciju korištenja digitalnih tehnologija kod djece i mladih. Ljestvica predstavlja adaptiranu verziju *Ljestvice roditeljske medijacije korištenja mobitela (ROD-MED)* (Galić, 2019) korištene kod osnovnoškolske populacije. Prethodno istraživanje pokazalo je da ljestvica na ovom uzorku postiže visoku i zadovoljavajuću pouzdanost unutarnje konzistencije za cijelu skalu .91. kao i za pojedine subskale (.89 za subskalu poučavanje i upravljanje sigurnošću korištenja mobitela; .78 za subskalu restriktivne medijacije; .78 za subskalu nadgledanje korištenja mobitela; .67 za subskalu aktivne medijacije (Galić, 2019).

Istraživanje s navedenom ljestvicom na uzorku od 291 roditelja djece predškolske dobi ( $M_{dob}=37,03$ ,  $SD_{dob}=4,48$ ) (Antolović, 2019) potvrdilo je faktorskom analizom jasnu strukturu od 4 faktora. Faktori su na temelju sadržaja nazvani „*Nadgledanje korištenja elektroničkih uređaja*“, „*Restriktivna medijacija*“, „*Reaktivna medijacija*“ te „*Aktivna*

*medijacija i zajedničko korištenje*“. Autor navodi kako dobivena faktorska struktura objašnjava 47,52% varijance rezultata te je ljestvica pokazala dobru pouzdanost. Cronbach alphe iznosile su: za subskalu nadgledanje =.81; subskalu restriktivna medijacija =.65; subskalu reaktivna medijacija =.77; subskalu aktivna medijacija =.77. Čestice su bile prilagođene potrebama istraživanja pa su tako usmjerene na navike korištenja različitih digitalnih uređaja te ispitivanju roditelja djece predškolske dobi. Sastoji se od 26 čestica kojima se procjenjuje sklonost korištenju pojedine strategije medijacije. Roditelji procjenjuju koliko se određena čestica odnosi na njihova ponašanja u odnosu na njihovo dijete. U obradi rezultata korišteni su rezultati na pojedinim subskalama ili faktorima koji su izračunati kao aritmetičke sredine odgovora na česticama zasićenima određenim faktorom. Viši rezultat na pojedinoj subskali ukazuje na veću sklonost korištenju pojedine strategije medijacije. Primjeri čestica su: „*Nadzirem sadržaje koje dijete gleda i skida s Interneta.*“, „*Potičem dijete da ostavi mobitel ili drugi uređaj i ide se van igrati.*“ Sudionici svoje procjene iskazuju na ljestvici istinitosti od pet stupnjeva: 1 - potpuno netočno, 2 - djelomično netočno, 3 - ni točno ni netočno, 4 - djelomično točno, 5 - potpuno točno.

U ovom istraživanju provedena je analiza pouzdanosti ljestvice (Antolović, 2019) prema pretpostavljenoj faktorskoj strukturi. Ljestvica je pokazala zadovoljavajuću pouzdanost unutarnje konzistencije za cijelu skalu .783 te za pojedine subskale Cronbach alphe iznosile su: „*Nadgledanje korištenja elektroničkih uređaja*“ = .857, „*Restriktivna medijacija*“ = .018, „*Reaktivna medijacija*“ = .811 te „*Aktivna medijacija i zajedničko korištenje*“ = .753. Međutim, podskala „*Restriktivna medijacija*“ pokazala je izrazito nisku pouzdanost ( $\alpha = .018$ ), što ukazuje na moguću problemsku formulaciju čestica, nedostatnu homogenost sadržaja ili na neusklađenost stavki s latentnom dimenzijom te zahtijeva dodatnu konceptualnu i empirijsku razradu u daljnjoj analizi.

U svrhu provjere faktorske strukture mjernog instrumenta, za potrebe ovog istraživanja provedena je konfirmatorna faktorska analiza (CFA) na uzorku od 403 roditelja. S obzirom na teorijsko utemeljenje i postojeće empirijske nalaze, unaprijed je specificiran broj faktora kako bi se ispitala njegova primjenjivost na novom uzorku. Ograničavanje broja faktora omogućuje izravnu usporedbu rezultata te dodatno potvrđivanje stabilnosti konstrukta u različitim kontekstima.

Tablica 3. Indeksi prikladnosti pristajanja za početni četverofaktorski CFA model ljestvice strategija roditeljske medijacije

Indeks	Vrijednost
$\chi^2(293)$	961,856
<i>p</i> -vrijednost	< 0,001
CFI	0,810
TLI	0,789
RMSEA (CI)	0,075 (0,070–0,081)
SRMR	0,072

Dobiveni rezultati ukazuju na zadovoljavajuće, ali ne optimalne pokazatelje prikladnosti modela (engl. *model fit indices*). Vrijednost hi-kvadrat testa iznosi  $\chi^2(293) = 961,856$ ,  $p < 0,001$ , što je očekivano s obzirom na osjetljivost testa na veličinu uzorka. Vrijednost RMSEA iznosi 0,075 (CI = 0,070–0,081), što sugerira umjereno do prihvatljivo odstupanje modela od podataka (Browne i Cudeck, 1993). Vrijednosti CFI = 0,810 i TLI = 0,789 nalaze se ispod preporučenih pragova od 0,90 (Hu i Bentler, 1999), dok je SRMR = 0,072, što je unutar prihvatljivih granica (< 0,08). Iako su RMSEA i SRMR u prihvatljivim granicama, niže vrijednosti CFI i TLI upućuju na potencijalne slabosti modela koje bi mogle biti povezane s pojedinim česticama ili konstrukcijom faktora što je vidljivo u Tablici 3. Na temelju CFA rezultata teorijski specificiranog modela, identificirane su čestice s nepovoljnim psihometrijskim karakteristikama. Unatoč nešto nižim indeksima prikladnosti, analiza faktorskih opterećenja pokazuje da su gotovo sve čestice imale statistički značajna i interpretativno smisleno usmjerena opterećenja na odgovarajuće latentne faktore (sve  $p < 0,001$ ). Detaljnijom analizom standardiziranih faktorskih opterećenja utvrđeno je da većina čestica pokazuje zadovoljavajuću povezanost s pripadajućim latentnim konstruktima ( $\lambda \geq 0,50$ ), osobito u faktorima *Nadgledanje* i *Reaktivna medijacija* (Hair i sur., 2019). Međutim, u faktoru *Aktivna medijacija i zajedničko korištenje* identificirane su dvije čestice s niskim opterećenjima (čestica 25: „Hvalim dijete što umjereno koristi elektroničke uređaje.“,  $\lambda = 0,335$ ; čestica 26: „Potičem dijete da koristi određene edukativne sadržaje, aplikacije i igrice.“,  $\lambda = 0,332$ ), kao i u faktoru *Restriktivna medijacija* (čestica 11: „Dopuštam djetetu upotrebu elektroničkih uređaja u krevetu.“  $\lambda = 0,329$ ; i čestica 13: „Nagrađujem dijete kupovinom elektroničke opreme ili sadržaja za elektroničke uređaje (npr. kupnjom nove igre za Playstation).“  $\lambda = 0,183$ ). Stoga je provedena razrađenija analiza standardiziranih faktorskih opterećenja i rezidualne varijance. Naime, Brown (2015) navodi kako se faktorska opterećenja manja od 0,3 smatraju vrlo lošima jer ukazuju na vrlo slab odnos između čestice i latentne varijable te se takve čestice obično isključuju iz modela. Faktorska opterećenja 0,3 – 0,4 ukazuju na slab doprinos faktoru te

ukazuju na upitno teorijsko utemeljenje. Tabachnick i Fidell (2007) predlažu i konzervativnije kriterije za definiranje faktora: 0,32 (slabo), 0,45 (prolazno), 0,55 (dobro), 0,63 (vrlo dobro) ili 0,71 (izvrsno), dok Hair i suradnici (2019) pak sugeriraju uklanjanje čestica kod kojih latentni faktor objašnjava manje od 20% varijance ( $R^2 < 0,2$ ). Navedeni rezultati analize prikazani su u Tablici 4.

*Tablica 4. Standardizirana faktorska opterećenja i R<sup>2</sup> vrijednosti za čestice ljestvice strategija roditeljske medijacije u četverofaktorskom CFA modelu*

Čestica	Faktor	Opterećenje (STDYX)	p-vrijednost	R <sup>2</sup>
1. Nadzirem sadržaj koje dijete gleda i skida s Interneta.	F1 (Nadgledanje)	0,693	< .001	0,480
2. Znam što moje dijete voli raditi na mobitelu ili nekom drugom elektroničkom uređaju.	F1 (Nadgledanje)	0,702	< .001	0,493
3. Pitam dijete što radi na elektroničkom uređaju.	F1 (Nadgledanje)	0,708	< .001	0,501
4. Djetetu dozvoljavam igranje samo određenih vrsta igrica.	F1 (Nadgledanje)	0,550	< .001	0,302
5. Biram elektroničke sadržaje koje dijete koristi (npr. igre, aplikacije).	F1 (Nadgledanje)	0,618	< .001	0,382
6. Podsjećam dijete što treba učiniti ako na Internetu naiđe na neugodne sadržaje (nasilje, seks i sl.).	F1 (Nadgledanje)	0,655	< .001	0,429
7. Upozoravam dijete da su neke igrice/aplikacije neprimjerene.	F1 (Nadgledanje)	0,773	< .001	0,597
8. Razgovaram s djetetom o njegovom iskustvu sa sadržajima koje prati na elektroničkim uređajima.	F1 (Nadgledanje)	0,628	< .001	0,395
9. Potičem dijete da ostavi mobitel ili drugi uređaj i ide se van igrati.	F1 (Nadgledanje)	0,571	< .001	0,326
10. Dajem djetetu slobodu u čestini korištenja elektroničkih uređaja.	F2 (Reaktivna medijacija)	0,440	< .001	0,193
11. Dopuštam djetetu upotrebu elektroničkih uređaja u krevetu.	F2 (Reaktivna medijacija)	0,329	< .001	0,108
12. Određujem djetetu koliko dugo može koristiti određeni elektronički uređaj.	F2 (Reaktivna medijacija)	-0,570	< .001	0,325
13. Nagrađujem dijete kupovinom elektroničke opreme ili sadržaja za elektroničke uređaje (npr. kupnjom nove igre za Playstation).	F2 (Reaktivna medijacija)	0,183	.002	0,033
14. Dozvoljavam djetetu korištenje mobitela ili drugih uređaja samo kad sam ja uz njega.	F2 (Reaktivna medijacija)	-0,576	< .001	0,332
15. Dajem djetetu točan vremenski period u danu kada može koristiti elektroničke uređaje.	F2 (Reaktivna medijacija)	-0,658	< .001	0,433
16. Sukobljavam se s djetetom zbog predugog korištenja elektroničkih uređaja.	F3	0,691	< .001	0,478

	(Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)			
17. Korim dijete zbog aktivnosti kojima se bavi na mobitelu ili nekom drugom elektroničkom uređaju.	F3 (Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)	0,756	< .001	0,571
18. Sukobljavam se s djetetom oko sadržaja koje smije gledati.	F3 (Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)	0,857	< .001	0,735
19. Kažnjavam dijete oduzimanjem elektroničkih uređaja ili zabranom njihova korištenja.	F3 (Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)	0,599	< .001	0,358
20. Pojašnjavam djetetu stvarno značenje onoga što vidi na TV-u ili u drugim medijima.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,771		0,594
21. Objašnjavam djetetu zašto su neki postupci likova/glumaca u medijima dobri ili loši.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,819		0,670
22. Zajedno s djetetom gledam našu omiljenu emisiju/program ili igram igricu putem elektroničkog uređaja.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,497		0,247
23. Objašnjavam djetetu zašto su neki sadržaji koje gleda dobri.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,740		0,548
24. Ostajem u blizini u slučaju da djetetu zatreba moja pomoć prilikom korištenja elektroničkog uređaja.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,458		0,210
25. Hvalim dijete što umjereno koristi elektroničke uređaje.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,335		0,112
26. Potičem dijete da koristi određene edukativne sadržaje, aplikacije i igrice.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,332		0,110

Temeljem ovog kriterija (Hair i sur., 2019), nakon analize standardiziranih faktorskih opterećenja i postotka objašnjene varijance, utvrđeno je kako su određene čestice pokazale izrazito nepovoljne psihometrijske karakteristike. Kao kriterij uzet je  $R^2 < 0,2$ . Čestice 10 („Dajem djetetu slobodu u čestini korištenja elektroničkih uređaja.“), 11 („Dopuštam djetetu upotrebu elektroničkih uređaja u krevetu.“) i 13 („Nagrađujem dijete kupovinom elektroničke opreme ili sadržaja za elektroničke uređaje (npr. kupnjom nove igre za Playstation).“) imale su izuzetno nizak postotak objašnjene varijance, uz visoke rezidualne varijance koje su prelazile vrijednost 0,90. Ovakvi nalazi upućuju na to da navedene čestice ne doprinose konstruktu mjerenja te ne objašnjavaju značajnu varijancu ni unutar jednog faktora, zbog čega su u skladu s teorijskim i empirijskim kriterijima izbačene iz daljnje analize. Nadalje, čestice 1 („Nadzirem sadržaj koje dijete gleda i skida s Interneta.“), 24 („Ostajem u blizini u slučaju da djetetu zatreba moja pomoć prilikom korištenja elektroničkog uređaja.“), 25 („Hvalim dijete što

umjereno koristi elektroničke uređaje.“) i 26 („Potičem dijete da koristi određene edukativne sadržaje, aplikacije i igrice.“) pokazivale su indikacije tzv. “cross-loadinga”, tj. umjerena opterećenja na više latentnih faktora (npr. standardizirana opterećenja > 0,30 na dva ili više faktora prema modifikacijskim indeksima), čime se narušava jasnoća i interpretabilnost faktorske strukture. Iako u prvoj fazi nisu odmah uklonjene, ostale su indikativne u kasnijim analizama s obzirom na mogućnost da dodatno narušavaju konvergentnu i diskriminantnu valjanost konstrukta. Njihova eliminacija razmatrana je ovisno o stabilnosti modela nakon uklanjanja prethodno navedenih nepouzdanih čestica. U skladu sa spomenutim metodološkim smjernicama, ove su čestice uklonjene iz modela, a analiza je ponovljena s ciljem dobivanja parsimonijskog i teorijski stabilnijeg mjernog modela.

Nakon uklanjanja nepouzdanih čestica, a u svrhu dobivanja teorijski stabilnijeg modela, pristupilo se ponovljenoj konfirmatornoj faktorskoj analizi (CFA) na reduciranom skupu varijabli uz 4 teorijski zadana broja faktora. Dobiveno rješenje pokazalo je stabilniju i teorijski smisleniju strukturu u odnosu na prethodnu analizu (Tablica 5.).

*Tablica 5. Standardizirana faktorska opterećenja i R<sup>2</sup> vrijednosti za čestice ljestvice strategija roditeljske medijacije u četverofaktorskom CFA modelu*

Indeks	Vrijednost
$\chi^2(293)$	397,72
<i>p</i> -vrijednost	< 0,001
CFI	0,906
TLI	0,890
RMSEA (CI)	0,065 (0,058–0,073)
SRMR	0,048

U očišćenom modelu zadržano je 19 čestica koje saturiraju četiri latentna faktora. Model pokazuje zadovoljavajuću razinu prikladnosti. Vrijednost hi-kvadrat testa iznosi  $\chi^2(164) = 397,72$ ,  $p < .001$ , što je uobičajeno kod većih uzoraka. Vrijednost RMSEA iznosi 0,065 (90% CI = 0,058–0,073), što ukazuje na prihvatljivo, iako ne optimalno odstupanje modela od empirijskih podataka (Browne i Cudeck, 1993). Vrijednosti CFI = 0,906 i TLI = 0,890 ukazuju na zadovoljavajuće slaganje (Hu i Bentler, 1999), dok je SRMR = 0,048, što ukazuje na dobru prilagodbu modela. Sve čestice u modelu imale su statistički značajna ( $p < .001$ ) i teorijski smislenu usmjerena standardizirana faktorska opterećenja, uglavnom srednje do visoke jačine (raspon = 0,464–0,858). Vrijednosti R<sup>2</sup> (determinacija) za većinu čestica bile su zadovoljavajuće (raspon = 0,216–0,735), što upućuje na dobru razinu objašnjene varijance. Nijedna čestica nije imala izrazito nisku saturaciju ni ekstremno visoku rezidualnu varijancu,

čime se potvrđuje interna konzistentnost konstrukta. Dobivene pokazatelje moguće je detaljnije vidjeti u Tablici 6.

*Tablica 6. Standardizirana faktorska opterećenja i p-vrijednosti za finalni revidirani četverofaktorski CFA model ljestvice strategija roditeljske medijacije*

Čestica	Faktor	Opterećenje (STDYX)	p-vrijednost	R <sup>2</sup>
2. Znam što moje dijete voli raditi na mobitelu ili nekom drugom elektroničkom uređaju.	F1 (Nadgledanje)	0,67	< .001	0,449
3. Pitam dijete što radi na elektroničkom uređaju.	F1 (Nadgledanje)	0,701	< .001	0,492
4. Djetetu dozvoljavam igranje samo određenih vrsta igrica.	F1 (Nadgledanje)	0,568	< .001	0,323
5. Biram elektroničke sadržaje koje dijete koristi (npr. igre, aplikacije).	F1 (Nadgledanje)	0,612	< .001	0,374
6. Podsjećam dijete što treba učiniti ako na Internetu naiđe na neugodne sadržaje (nasilje, seks i sl.).	F1 (Nadgledanje)	0,684	< .001	0,467
7. Upozoravam dijete da su neke igrice/aplikacije neprimjerene.	F1 (Nadgledanje)	0,791	< .001	0,625
8. Razgovaram s djetetom o njegovom iskustvu sa sadržajima koje prati na elektroničkim uređajima.	F1 (Nadgledanje)	0,644	< .001	0,415
9. Potičem dijete da ostavi mobitel ili drugi uređaj i ide se van igrati.	F1 (Nadgledanje)	0,561	< .001	0,315
16. Sukobljavam se s djetetom zbog predugog korištenja elektroničkih uređaja.	F2 (Reaktivna medijacija)	0,691	< .001	0,477
17. Korim dijete zbog aktivnosti kojima se bavi na mobitelu ili nekom drugom elektroničkom uređaju.	F2 (Reaktivna medijacija)	0,757	< .001	0,573
18. Sukobljavam se s djetetom oko sadržaja koje smije gledati.	F2 (Reaktivna medijacija)	0,858	< .001	0,735
19. Kažnjavam dijete oduzimanjem elektroničkih uređaja ili zabranom njihova korištenja.	F2 (Reaktivna medijacija)	0,597	< .001	0,357
20. Pojašnjavam djetetu stvarno značenje onoga što vidi na TV-u ili u drugim medijima.	F3 (Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)	0,817	< .001	0,668
21. Objašnjavam djetetu zašto su neki postupci likova/glumaca u medijima dobri ili loši.	F3 (Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)	0,855	< .001	0,731
22. Zajedno s djetetom gledam našu omiljenu emisiju/program ili igram igricu putem elektroničkog uređaja.	F3 (Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)	0,464	< .001	0,216
23. Objašnjavam djetetu zašto su neki sadržaji koje gleda dobri.	F3 (Aktivna medijacija i zajedničko korištenje)	0,702	< .001	0,493

12. Određujem djetetu koliko dugo može koristiti određeni elektronički uređaj.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,584	< .001	0,341
14. Dozvoljavam djetetu korištenje mobitela ili drugih uređaja samo kad sam ja uz njega.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,535	< .001	0,287
15. Dajem djetetu točan vremenski period u danu kad može koristiti elektroničke uređaje.	F4 (Restriktivna medijacija)	0,680	< .001	0,463

Na temelju navedenih rezultata, finalni CFA model odabran je kao valjan i teorijski opravdan za daljnje analize. Analiza pouzdanosti na novo definiranim faktorima pokazuje unaprjeđenje, posebice za faktor *Restriktivna medijacija*. Cronbach alpha za cijelu skalu iznosi .778, a za pojedine subskale: „*Nadgledanje korištenja elektroničkih uređaja*“ = .842, „*Restriktivna medijacija*“ = .613, „*Reaktivna medijacija*“ = .811 te „*Aktivna medijacija i zajedničko korištenje*“ = .771. Postignuta razina prikladnosti, interpretabilnosti i psihometrijskih svojstava podupire njegovu primjenu u ispitivanju strategija roditeljske medijacije u digitalnom kontekstu kod djece predškolske dobi. Četiri faktora pokazala su sljedeće međusobne korelacije: faktor *Nadgledanje* je bio značajno povezan s faktorom *Aktivna medijacija i zajedničko korištenje* ( $r = 0,42, p < .001$ ) i faktorom *Restriktivna medijacija* ( $r = 0,56, p < .001$ ), dok faktor *Aktivna medijacija i zajedničko korištenje* i faktor *Restriktivna medijacija* također značajno koreliraju ( $r = 0,42, p < .001$ ). Sve korelacije koje uključuju faktor *Reaktivna medijacija* (s F1, F3 i F4) bile su niske i statistički neznačajne ( $p > .38$ ).

### **5) Ljestvica roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019)**

Za ispitivanje roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja, koristila se ljestvica koja mjeri različita uvjerenja i ponašanja roditelja vezana uz regulaciju korištenja digitalnog uređaja kod djece. Izvorno se sastoji od 18 čestica, no za potrebe istraživanja uzeo se dio ljestvice koji se odnosi isključivo na samoučinkovitost roditelja u kontroli djetetovog korištenja digitalnog uređaja. Roditelji na skali od 1 (potpuno netočno) do 4 (potpuno točno) procjenjuju koliko su čestice točne za njih i njihova razmišljanja o aspektima roditeljstva koji se tiču regulacije korištenja digitalnog uređaja. Kako bi se formirao ukupni rezultat za svakog sudionika, negativne čestice obrnuto su bodovane. Za svakog sudionika izračunao se ukupni rezultat kao suma odgovora na pojedinačne tvrdnje. Viši rezultat ukazuje na veću zastupljenost pojedinog uvjerenja ili ponašanja kod sudionika. Primjeri čestica su:

„Zadovoljan sam načinom na koji kontroliram korištenje mobitela kod svoje djece.“, „Ponosan sam što sam roditelj koji razumno koristi mobilni telefon.“ Dosadašnje provedeno istraživanje s navedenom ljestvicom pokazuje umjereno dobru pouzdanost unutarnje konzistencije koja za cijelu skalu iznosi .75 (Galić, 2019), dok je za pojedine subskale situacija različita (unutarnja konzistentnost faktora varira od slabe do prihvatljive u rasponu .55 do .78). U navedenom istraživanju provjerena je faktorska struktura ovog instrumenta na uzorku od ukupno 206 hrvatskih roditelja učenika viših razreda (5.-8.) (Mdob = 40,3, Sddob = 6,25). Provedenom analizom glavnih komponenti dobivena je jasna četverofaktorska struktura koja se sastoji od faktora: „*Samoeфикаsnost u kontroli dječjeg korištenja mobitela*“, „*Internalni lokus kontrole dječjeg korištenja mobitela*“, „*Eksternalni lokus kontrole dječjeg korištenja mobitela*“ i „*Roditeljska samoregulacija korištenja mobitela*“. Dobivena faktorska struktura objašnjava 47,5% ukupne varijance. U ovom istraživanju korišten je konstrukt roditeljske samoučinkovitosti bez konstrukta lokusa kontrole, s obzirom da se samoučinkovitost odnosi na percipiranu sposobnost pojedinca da provede konkretna ponašanja čime se omogućuje preciznije predviđanje percipirane sposobnosti roditelja za djelovanje, a ne njihove opće atribucijske orijentacije. Kako je napomenuto, za potrebe istraživanja uzeto se dio ljestvice koji se odnosi isključivo na samoučinkovitost roditelja u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta promatrano kroz 2 faktora, odnosno poddimenzije. U ovom doktorskom istraživanju ova dva faktora imenovana su kao *Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta* (skraćeno u analizama: Regulacija djeteta) i *Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja* (skraćeno u analizama: Samoregulacija). Ovakva operacionalizacija temelji se na teorijskoj pretpostavci da roditeljska regulacija djetetova ponašanja u digitalnom kontekstu ne proizlazi isključivo iz izravnih roditeljskih postupaka, već i iz implicitnog modeliranja ponašanja. Uključivanje obje poddimenzije omogućuje ispitivanje njihovih diferencijalnih doprinosa ishodima te pruža cjelovitiji uvid u mehanizme roditeljskog utjecaja.

Prije provedbe konfirmatorne faktorske analize, provedena je analiza pouzdanosti ljestvice prema pretpostavljenoj faktorskoj strukturi. Ljestvica je pokazala slabu pouzdanost unutarnje konzistencije za cijelu skalu .060 te za pojedine subskale Cronbach alphe iznosile su: „*Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta*“ = .102, „*Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja*“ = .881. Kao što je vidljivo, analiza pouzdanosti pokazala je ozbiljne probleme u jednoj od subskala i

ukupnoj skali. Ovi rezultati ukazali su na potrebu za revizijom i mogućim izbacivanjem ili preformuliranjem problematičnih čestica.

Radi provjere faktorske strukture instrumenta za ispitivanje roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja, provedena je konfirmatorna faktorska analiza (CFA) na uzorku od 404 roditelja djece predškolske dobi. U skladu s teorijskim pretpostavkama i dostupnim empirijskim nalazima, unaprijed je specificiran broj latentnih faktora (dva), čime je omogućeno testiranje prikladnosti predloženog modela prikupljenim podacima na novom uzorku. Takav pristup omogućuje validaciju podskale u kontekstu roditelja djece predškolske dobi te doprinosi razumijevanju konstrukcijske stabilnosti instrumenta u drugačijim populacijskim uvjetima.

*Tablica 7. Indeksi prikladnosti pristajanja za početni dvofaktorski CFA model ljestvice roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta*

Indeks	Vrijednost
$\chi^2$ (19)	260,20
<i>p</i> -vrijednost	< 0,001
CFI	0,813
TLI	0,725
RMSEA (CI)	0,177 (90% CI: 0,158 – 0,197)
SRMR	0,087

Rezultati CFA analize (Tablica 7.) ukazali su na nezadovoljavajuće slaganje modela s podacima. Vrijednost hi-kvadrat testa iznosila je  $\chi^2(19) = 260,20$ ,  $p < .001$ , a vrijednosti pokazatelja prikladnosti modela bile su sljedeće: RMSEA = 0,177 (90% CI: 0,158 – 0,197), CFI = 0,813, TLI = 0,725, SRMR = 0,087. Iz navedenih podataka vidljivo je da RMSEA značajno premašuje preporučeni prag od 0,08, vrijednosti CFI i TLI također su ispod minimalne prihvatljive razine od 0,90, te je SRMR također iznad prihvatljivih granica (< 0,08) što ukazuje na potrebu za poboljšanjem modela. Iako su sve čestice pokazale statistički značajna faktorska opterećenja (Tablica 8.), dvije čestice izdvojile su se kao potencijalno problematične na temelju nekoliko kriterija. Čestica 1 („Zadovoljna/zadovoljan sam načinom na koji kontroliram korištenje mobitela kod svoje djece.“) imala je niže standardizirano faktorsko opterećenje ( $\beta = .556$ ) te je njezina objašnjena varijanca bila nešto niža od poželjne razine ( $R^2 = .309$ ), što upućuje na to da relativno slabije doprinosi konstrukt. S druge strane, čestica 7 („Zadovoljna/zadovoljan sam svojim roditeljskim sposobnostima regulacije korištenja mobitela kod svoje djece.“) imala je nešto viša faktorska opterećenja ( $\beta = .630$ ). Ipak, ono što se izdvaja kod ove dvije čestice su rezultati modifikacijskih indeksa. Rezultati upućuju na

značajne međusobne korelacije i potencijalna unakrsna opterećenja na drugi faktor kod čestice 1 (MI = 11,199). Ipak, za česticu 7 utvrđen je još izraženiji potencijalni *cross-loading* (MI = 29,416), kao i vrlo visoka povezanost s česticom 1 (MI = 87,014). Takvi rezultati upućuju na izraženo preklapanje sadržaja i narušavanje distinktivnosti latentnih konstrukata, čime se umanjuje jasnoća i teorijska dosljednost modela.

*Tablica 8. Standardizirana faktorska opterećenja, p-vrijednosti i R<sup>2</sup> vrijednosti za početni CFA model ljestvice roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta*

Čestica	Faktor	Opterećenje (STDYX)	p-vrijednost	R <sup>2</sup>
1. Zadovoljna/zadovoljan sam načinom na koji kontroliram korištenje mobitela kod svoje djece.	Regulacija djeteta	0,556	< .001	0,309
2. Često sam nezadovoljna/nezadovoljan jer znam da sam kao roditelj krivo postupila/postupio u odnosu na korištenje mobitela kod svoje djece.	Regulacija djeteta	-0,753	< .001	0,568
3. Često se osjećam nedovoljno sposobnom/sposobnim kontrolirati uporabu mobitela kod svoje djece.	Regulacija djeteta	-0,782	< .001	0,612
4. Zadovoljna/zadovoljan sam svojim roditeljskim sposobnostima regulacije korištenja mobitela kod svoje djece.	Regulacija djeteta	0,63	< .001	0,397
5. Katkad imam osjećaj da nisam dobar roditelj kada se radi o regulaciji korištenja mobitela kod svoje djece.	Samoregulacija	-0,866	< .001	0,75
6. Ponosna/ponosan sam što sam roditelj koji razumno koristi mobitel.	Samoregulacija	0,632	< .001	0,399
7. Nisam dobar uzor korištenja mobitela svojoj djeci.	Samoregulacija	-0,655	< .001	0,429
8. Mogu dobro kontrolirati svoje korištenje mobitela.	Samoregulacija	0,722	< .001	0,521

Na temelju ovih nalaza, može se zaključiti da izvorni dvofaktorski model nije empirijski optimalan. Uzimajući u obzir navedene empirijske pokazatelje, donesena je odluka o izostavljanju čestica 1 i 7 iz daljnje analize, s ciljem unaprjeđenja mjernih svojstava i strukturne valjanosti instrumenta. U skladu s time, mjerni model se revidirao gdje su se uklonile problematične čestice te se testirao novi model.

U cilju potvrde konstrukcijske valjanosti reducirane verzije ljestvice roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja, provedena je ponovljena konfirmatorna faktorska analiza (CFA) na uzorku od 404 roditelja. Očišćena verzija instrumenta sastoji se od ukupno šest čestica, raspoređenih u dva latentna faktora: *Roditeljska*

*samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja.*

*Tablica 9. Indeksi prikladnosti pristajanja za finalni dvofaktorski CFA model roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta*

Indeks	Vrijednost
$\chi^2 (8)$	38,247
<i>p</i> -vrijednost	<i>p</i> < .001
CFI	0,963
TLI	0,931
RMSEA (CI)	0,097 (90% CI = 0,067 – 0,129)
SRMR	0,052

Vrijednost hi-kvadrat testa iznosila je  $\chi^2(8) = 38,247$ ,  $p < .001$ , dok su rezultati CFA analize ukazali na znatno poboljšanje u slaganju modela s podacima (CFI = 0,963, TLI = 0,931, SRMR = 0,052), dok je vrijednost RMSEA bila nešto viša od poželjnog praga (RMSEA = 0,097; 90% CI: 0,067 – 0,129). Ipak, uzimajući u obzir osjetljivost RMSEA indeksa na modele s malim brojem stupnjeva slobode, ovi su rezultati smatrani zadovoljavajućima te su prikazani u Tablici 9. U nastavku Tablica 10. prikazuje analizu standardiziranih faktorskih opterećenja koja je pokazala da su sve preostale čestice statistički značajne s dovoljno visokim opterećenjima ( $\beta = .621 - .908$ ) te se utvrdila zadovoljavajuća objašnjena varijanca ( $R^2 = .386 - .825$ ), što ukazuje na stabilnu latentnu strukturu i dobru reprezentaciju konstrukta. Iako su određeni MI sugerirali potencijalne povezanosti između čestica i alternativnih faktora, vrijednosti očekivanih promjena u opterećenju bile su niske, što ne upućuje na ozbiljnije narušavanje modela. Stoga se očišćeni model smatra empirijski i teorijski opravdanim te se koristi u daljnjim analizama. Dva faktora pokazala su umjerenu međusobnu povezanost  $r = -0,344$ .

*Tablica 10. Indeksi prikladnosti pristajanja za finalni dvofaktorski CFA model roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta*

Čestica	Faktor	Opterećenje (STDYX)	<i>p</i> -vrijednost	( $R^2$ )
Često sam nezadovoljna/nezadovoljan jer znam da sam kao roditelj krivo postupila/postupio u odnosu na korištenje mobitela kod svoje djece.	Regulacija djeteta	0,779	< .001	0,608
Katkad imam osjećaj da nisam dobar roditelj kada se radi o regulaciji korištenja mobitela kod svoje djece.	Regulacija djeteta	0,908	< .001	0,825
Često se osjećam nedovoljno sposobnom/sposobnim kontrolirati uporabu mobitela kod svoje djece.	Regulacija djeteta	0,75	< .001	0,562

Ponosna/ponosan sam što sam roditelj koji razumno koristi mobitel.	Samoregulacija	0,621	< .001	0,386
Nisam dobar uzor korištenja mobitela svojoj djeci.	Samoregulacija	-0,662	< .001	0,438
Mogu dobro kontrolirati svoje korištenje mobitela.	Samoregulacija	0,726	< .001	0,527

Nakon uklanjanja dvije čestice koje su pokazivale problematična metrijska svojstva, finalni dvofaktorski model roditeljske samoučinkovitosti pokazao je vrlo dobru prilagodbu podacima, zadovoljavajuću pouzdanost konstrukata i dostatnu objašnjenu varijancu. S obzirom na navedeno, očišćena verzija skale roditeljske samoučinkovitosti bit će korištena u daljnjim analizama u okviru ove disertacije, uključujući strukturiranje latentnih varijabli u strukturnom modeliranju, te ispitivanje odnosa s ostalim konstruktima poput roditeljske medijacije i socijalno-emocionalnih kompetencija djece.

Nakon novo definiranih faktora, ponovno je provedena analiza pouzdanosti ljestvice. Ovog puta, rezultati su ukazali na značajno unaprjeđenje pa tako pouzdanost unutarnje konzistencije za cijelu skalu iznosi .407. Cronbach alphe za pojedine subskale iznosile su: „*Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta*“ = .844, „*Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja*“ = .881. Ovakvi nalazi unutarnje konzistencije ukazuju na to da mjerni instrument mjeri više međusobno različitih, ali konzistentnih poddimenzija. Takav rezultat je očekivan, s obzirom na to da skala obuhvaća dvije različite poddimenzije: (1) roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i (2) roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja. Iako se obje poddimenzije odnose na roditeljsku percepciju vlastite sposobnosti kontrole ponašanja (dakle, na isti širi konstrukt – roditeljsku samoučinkovitost), one se razlikuju po specifičnom kontekstu djelovanja (prema djetetu vs. prema sebi). Stoga su u daljnjim analizama obje poddimenzije uzete u razmatranje.

## **Upitnik za odgojitelje**

### **1) Opći sociodemografski podaci**

Za potrebe ovog istraživanja koristili su se podatci vezani uz određena socio-demografska obilježja odgojitelja. Pitanja obuhvaćaju podatke o spolu, dobi, radnom mjestu, vremenskom razdoblju poznavanja djeteta te odgojnoj skupini unutar koje odgojitelj radi.

### **2) SSIS SEL Brief Scales (SSIS SELb-TP = engl. *Teacher Preschool Form*) (Anthony i sur., 2020a; 2021; Elliot i sur., 2020)**

SSIS SELb-TP je skala za procjenu socijalno-emocionalnih vještina (engl. *SEL*) kod djece predškolske dobi (Elliot i sur., 2020). SSIS SELb-TP predstavlja kratku ljestvicu procjenjivanja djece u dobi od 3 do 5 godina koja sadrži informacije od strane odgojitelja koje se fokusiraju isključivo na socijalno-emocionalne kompetencije djeteta. Sastoji se od 20 čestica i 5 podskala: samosvijest, samoupravljanje, društvena svijest, vještine odnosa i odgovorno donošenje odluka. Odgojitelji procjenjuju koliko su pojedine tvrdnje istinite za pojedino dijete. Za svako procijenjeno dijete izračuna se ukupni rezultat kao suma odgovora na pojedinačne tvrdnje. Dobiveni rezultati predstavljaju pozitivne razine socijalno-emocionalnog funkcioniranja, pri čemu viši rezultati ukazuju na češću upotrebu socijalno-emocionalnih kompetencija. Svaka se stavka ocjenjuje na Likertovoj ljestvici od 4 stupnja od 0 (nikad) do 3 (gotovo uvijek). Primjeri čestica za subskale su: samosvijest („Traži pomoć kada je to potrebno.“), samoupravljanje („Ostaje miran kad se ne slaže s drugima.“), društvena svijest („Zauzima se za druge s kojima se ne postupa pravedno“), vještine odnosa („Dobro surađuje s drugom djecom.“) i odgovorno donošenje odluka („Ponaša se odgovorno kad je u društvu.“).

Prethodno provedena istraživanja otkrila su pouzdanost mjerenja za djecu predškolske dobi godina u rasponu od .77 do .97 za kompozitni rezultat i pojedine subskale (Anthony i sur., 2022a; Anthony i sur., 2022b; Anthony i sur., 2023; Elliott i sur, 2020; Gresham i sur., 2018). Skala je prevedena na nekoliko jezika te rezultati uvijek ukazuju na dobru unutarnju konzistentnost i pouzdanost (Anthony i sur., 2022b). Osim toga, skala je prilagođena hrvatskom kontekstu (Anthony i sur., 2023; Cavioni i sur., 2023; Cefai i sur., 2022a, 2022b) gdje su utvrđeni dokazi o početnoj validaciji, invarijantnosti mjerenja (Anthony i sur., 2023) kao i dokazi valjanosti među zemljama (Anthony i sur., 2022b) za rezultate iz hrvatske verzije mjere.

Za potrebe ovog istraživanja korištena je hrvatska verzija SSIS SEL Brief Scales (SSIS SELb), koja je prethodno validirana na uzorku od 685 djece predškolske dobi u Hrvatskoj (Tatalović Vorkapić i sur., 2024). Na uzorku hrvatskih predškolaca, Cronbachov  $\alpha$  pokazao je iznimno visoku internu konzistentnost za kompozitni SEL ( $\alpha = .94$ ), što ukazuje na pouzdanost instrumenta u mjerenju socijalno-emocionalnih kompetencija. Model faktorske strukture uvelike se podudara s CASEL-ovim peterofaktorskim okvirom, potvrđujući teorijsku osnovu instrumenta. Za ostale subskale, konzistentnost je bila u rasponu od .61 do .83 (medijan = .76) (Tatalović Vorkapić i sur. 2024). Istraživanje je razmotrilo i trofaktorski model koji predlaže CASEL, prema kojem faktori *Samosvijest* i *Samoupravljanje* čine domenu *Intrapersonalnih vještina*; faktori *Društvena svijest* i *Vještine odnosa* domenu *Interpersonalnih vještina*; dok faktor *Odgovorno donošenje odluka* ostaje zasebna domena koja obuhvaća i *Obje domene*

(*intrapersonalne + interpersonalne vještine*). Ovaj trofaktorski model pokazao je dobro pristajanje uz podatke pa je na temelju stupnja prilagođenosti modela i teorijske usklađenosti testirana invarijantnost mjerenja. Rezultati također potvrđuju strukturalnu valjanost mjernog modela prema očekivanoj trofaktorskoj strukturi, kao i invarijantnost mjerenja među dobnim skupinama i spolovima, što potvrđuje široku primjenjivost skale (Anthony i sur., 2022a, 2022b, 2023; Cavioni i sur., 2023; Cefai i sur., 2022a, 2022b).

Prije provođenja detaljnih statističkih analiza, provedena je analiza pouzdanosti ljestvice prema pretpostavljenoj faktorskoj strukturi. Ljestvica je pokazala vrlo dobru i izvrsnu pouzdanost unutarnje konzistencije za cijelu skalu .942 te su za pojedine subskele Cronbach alphe iznosile: „*Intrapersonalne vještine*“ = .812, „*Interpersonalne vještine*“ = .900 i „*Objek domene (intrapersonalne + interpersonalne vještine)*“ = .845.

Kao i sa prethodne dvije skale, u svrhu ispitivanja faktorske strukture hrvatske verzije ljestvice SSIS SEL Brief Scales (SSIS SEL*b*), provedena je konfirmatorna faktorska analiza (CFA) s uzorkom od 387 roditelja, s unaprijed specificiranim trofaktorskim modelom temeljenim na CASEL-ovom okviru. Model je obuhvaćao tri latentna faktora s ukupno 20 promatranih varijabli koje mjere socijalno-emocionalne kompetencije kod djece predškolske dobi.

*Tablica 11. Indeksi prikladnosti pristajanja za početni trofaktorski CFA model ljestvice socijalno-emocionalnih kompetencije djece*

Indeks	Vrijednost
$\chi^2$ (167)	1066,29
p-vrijednost	< .001
CFI	0,820
TLI	0,796
RMSEA (CI)	0,118 (90% CI = 0,111–0,125)
SRMR	0,071

U Tablici 11. vidljivi su rezultati CFA analize koji su ukazali na nezadovoljavajuće slaganje modela s podacima. Vrijednost  $\chi^2$  testa iznosila je 1066,29 (df = 167; p < .001 što je očekivano s obzirom na veličinu uzorka. Ostali indeksi prikladnosti pristajanja ukazuju na slabiju prikladnost modela: CFI = 0,820, TLI = 0,796, RMSEA = 0,118 (90% CI [0,111 – 0,125]), dok je SRMR = 0,071. Unatoč tome, većina čestica pokazuje zadovoljavajuće standardizirane faktorske opterećenosti u rasponu od .606 do .808 (osim čestice 1,  $\beta$  = .191 i čestice 12,  $\beta$  = .316). Također, determinacijski koeficijenti ( $R^2$ ) za većinu čestica ukazuju na

stabilan doprinos latentnim faktorima, no ponovno čestica 1 ( $R^2 = .037$ ) i čestica 12 ( $R^2 = .100$ ) pokazuju slabiju povezanost s odgovarajućim latentnim konstruktom. Posebnu pozornost prikazuju rezultati (Tablica 12.) o visokoj međusobnoj koreliranosti latentnih faktora ( $F1-F2 = .91$ ;  $F1-F3 = .91$ ;  $F2-F3 = .94$ ), što ukazuje na potencijalnu redundantnost među faktorima i opravdava razmatranje alternativnog modela, jednofaktorskog ili bifaktorskog pristupa koji bi omogućio modeliranje zajedničke, dominantne dimenzije socijalno-emocionalnih kompetencija.

*Tablica 12. Standardizirana faktorska opterećenja, p-vrijednosti i R<sup>2</sup> vrijednosti za početni trofaktorski CFA model ljestvice socijalno-emocionalnih kompetencije djece*

Čestica	Faktor	Opterećenje (STDYX)	p-vrijednost	R <sup>2</sup>
SEL1 Traži pomoć kada je to potrebno.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,191	< .001	0,037
SEL6 Precizno prepoznaje vlastite emocije.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,742	< .001	0,551
SEL11 Procjenjuje socijalno-emocionalne snage i slabosti.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,718	< .001	0,515
SEL16 Pokazuje pozitivan stav u teškim socijalnim situacijama.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,717	< .001	0,514
SEL2 Dovršava zadatke bez zamaranja drugih.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,694	< .001	0,481
SEL7 Ostaje miran kada se ne slaže s drugima.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,606	< .001	0,367
SEL12 Zanimaruje djecu iz odgojne skupine kada ga ometaju.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,316	< .001	0,100
SEL17 Pridržava se pravila odgojne skupine.	F1 (Intrapersonalne vještine)	0,736	< .001	0,541
SEL5 Preuzima odgovornost za vlastite postupke.	F2 (Intrapersonalne + Interpersonalne vještine)	0,782	< .001	0,611
SEL10 Poštuje tuđe vlasništvo.	F2 (Intrapersonalne + Interpersonalne vještine)	0,711	< .001	0,506
SEL15 Preuzima odgovornost za dio grupne aktivnosti.	F2 (Intrapersonalne + Interpersonalne vještine)	0,739	< .001	0,546
SEL20 Ponaša se odgovorno kada je u društvu.	F2 (Intrapersonalne + Interpersonalne vještine)	0,808	< .001	0,653
SEL3 Pokazuje brigu za druge.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,807	< .001	0,651
SEL8 Zauzima se za druge s kojima se ne postupa pravedno.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,731	< .001	0,534
SEL13 Pokazuje ljubaznost prema drugima kada su uznemireni.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,800	< .001	0,640
SEL18 Oprašta drugima.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,692	< .001	0,479
SEL4 Dobro surađuje s drugom djecom.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,794	< .001	0,631

SEL9 Poziva ostale da se pridruže aktivnostima.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,608	< .001	0,369
SEL14 Dobro reagira kada drugi započnu razgovor ili aktivnost.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,775	< .001	0,600
SEL19 Ostvaruje kompromis tijekom sukoba.	F3 (Interpersonalne vještine)	0,658	< .001	0,432

S obzirom na dobivene rezultate, trofaktorski model nije dobio empirijsku potvrdu na ovom uzorku. U skladu s tim, u daljnjoj analizi ispitan je jednofaktorski model te zatim bifaktorski model s ciljem provjere mogućnosti postojanja dominantne opće dimenzije (kompozitnog SEL faktora) uz eventualno očuvanje specifičnih poddimenzija, što je teorijski u skladu s višedimenzionalnom prirodom socijalno-emocionalnih kompetencija, ali i empirijski utemeljeno u prethodnim validacijama mjernog instrumenta (Elliot i sur., 2020; Tatalović Vorkapić i sur., 2024).

Nakon što trofaktorski model nije pokazao zadovoljavajuću prilagodbu podacima, testiran je **jednofaktorski model** kojim se ispituje mogućnost da sve čestice instrumenta tvore jedinstveni latentni konstrukt socijalno-emocionalnih kompetencija. Ovaj pristup bio je potaknut vrlo visokom korelacijom među faktorima u prethodnoj analizi, što je ukazivalo na moguću prisutnost dominantne opće dimenzije.

Tablica 13. Indeksi prikladnosti pristajanja za jednofaktorski CFA model ljestvice socijalno-emocionalnih kompetencije djece

Indeks	Vrijednost
$\chi^2$ (170)	1153,310
p-vrijednost	< .001
CFI	0,804
TLI	0,780
RMSEA (CI)	0,122 (90% CI = 0,116–0,129)
SRMR	0,071

Rezultati CFA analize (Tablica 13.) pokazali su da indeksi prikladnosti upućuju na slabiju prilagođenost modela empirijskim podacima:  $\chi^2(170) = 1153,31$ ,  $p < .001$ , RMSEA = .122, CFI = .804, TLI = .780. Premda je SRMR = .071 u prihvatljivim granicama, ostali pokazatelji ukazuju na značajna odstupanja između teorijskog modela i stvarne strukture podataka.

Tablica 14. Standardizirana faktorska opterećenja, p-vrijednosti i R<sup>2</sup> vrijednosti za jednofaktorski CFA model ljestvice socijalno-emocionalnih kompetencije djece

Čestica	Opterećenje (STDYX)	p-vrijednost	R <sup>2</sup>
1. Traži pomoć kada je to potrebno.	0,226	< .001	0,051
2. Dovršava zadatke bez zamaranja drugih.	0,68	< .001	0,462
3. Pokazuje brigu za druge.	0,769	< .001	0,591
4. Dobro surađuje s drugom djecom.	0,778	< .001	0,605
5. Preuzima odgovornost za vlastite postupke.	0,773	< .001	0,598
6. Precizno prepoznaje vlastite emocije.	0,726	< .001	0,527
7. Ostaje miran kada se ne slaže s drugima.	0,587	< .001	0,344
8. Zauzima se za druge s kojima se ne postupa pravedno.	0,689	< .001	0,475
9. Poziva ostale da se pridruže aktivnostima.	0,559	< .001	0,312
10. Poštuje tuđe vlasništvo.	0,718	< .001	0,515
11. Procjenjuje socijalno-emocionalne snage i slabosti.	0,71	< .001	0,504
12. Zanimaruje djecu iz odgojne skupine kada ga ometaju.	0,286	< .001	0,082
13. Pokazuje ljubaznost prema drugima kada su uznemireni.	0,75	< .001	0,562
14. Dobro reagira kada drugi započnu razgovor ili aktivnost.	0,759	< .001	0,576
15. Preuzima odgovornost za dio grupne aktivnosti.	0,742	< .001	0,551
16. Pokazuje pozitivan stav u teškim socijalnim situacijama.	0,727	< .001	0,529
17. Pridržava se pravila odgojne skupine.	0,719	< .001	0,517
18. Oprašta drugima.	0,7	< .001	0,49
19. Ostvaruje kompromis tijekom sukoba.	0,699	< .001	0,489
20. Ponaša se odgovorno kada je u društvu.	0,816	< .001	0,666

Unatoč činjenici da većina čestica pokazuje srednje do visoka standardizirana faktorska opterećenja (iznad .55), identificirano je nekoliko čestica s vrlo niskim opterećenjima poput čestice 1 („Traži pomoć kada je to potrebno.“): .226 te čestice 12 („Zanimaruje djecu iz odgojne skupine kada ga ometaju.“): .286 te niskom objašnjenom varijancom (R<sup>2</sup> = .051 i .082). Dobiveni rezultati sugeriraju slab doprinos tih čestica latentnom konstrukt. Ostala standardizirana faktorska opterećenja, p-vrijednosti i R<sup>2</sup> vrijednosti za model vidljivi su u Tablici 14. Dodatno, analiza MI otkrila je veliki broj značajnih korelacija reziduala između čestica, što ukazuje na prisutnost dodatne latentne strukture koja nije obuhvaćena jednim faktorom. U skladu s tim, ovaj model nije potvrđen kao optimalan prikaz faktorske strukture skale. Uzimajući u obzir dobivene rezultate, jednofaktorski model može poslužiti kao preliminarni okvir za procjenu ukupne latentne konstrukcije socijalno-emocionalne kompetencije, ali je potrebna daljnja analiza višefaktorskih modela kako bi se dodatno poboljšala teorijska i empirijska valjanost instrumenta.

Konačno, kako bi se preciznije ispitaio odnos između općeg konstrukta i mogućih specifičnih poddimenzija, u sljedećem koraku provedena je **bifaktorska analiza**. Ova vrsta modela omogućava istovremeno testiranje prisutnosti dominantnog općeg faktora, koji obuhvaća zajedničku varijancu svih čestica, te specifičnih latentnih dimenzija koje objašnjavaju preostalu varijancu unutar teorijski pretpostavljenih podskala. Time se nastoji utvrditi je li opravdano interpretirati rezultate skale kao jedinstvenu mjeru socijalno-emocionalnih kompetencija, ili je nužno zadržati diferencirane poddimenzije u skladu s teorijskim okvirom konstrukta.

U završnoj fazi testiranja latentne strukture skale socijalno-emocionalnih kompetencija provedena je bifaktorska konfirmatorna faktorska analiza s ciljem dodatnog ispitivanja uloge općeg faktora u odnosu na teorijski pretpostavljene poddimenzije. Ova analiza omogućila je procjenu doprinosa zajedničkog, dominantnog faktora koji obuhvaća sve čestice skale, uz istovremeno modeliranje specifičnih dimenzija konstrukta.

*Tablica 15. Indeksi prikladnosti pristajanja za bifaktorski CFA model ljestvice socijalno-emocionalnih kompetencije djece*

Indeks	Vrijednost
$\chi^2$ (150)	652,610
p-vrijednost	< .001
CFI	0,900
TLI	0,873
RMSEA (CI)	0,093 (90% CI = 0,086–0,100)
SRMR	0,060

Rezultati bifaktorske analize prikazani u Tablici 15. pokazali su relativno zadovoljavajuće pokazatelje prikladnosti modela podacima:  $\chi^2$  (150) = 652,610,  $p < .001$ ; RMSEA (CI) = 0,093; CFI = 0,900; TLI = 0,873; SRMR = 0,060. Ovi pokazatelji predstavljaju značajno poboljšanje u odnosu na jednofaktorski i trofaktorski model, što upućuje na prikladnost bifaktorskog pristupa. Standardizirana opterećenja na općem faktoru (G) većinom su bila srednje do visoka (npr. čestica 20 = .857; čestica 17 = .784; čestica 5 = .783), što potvrđuje dominaciju općeg faktora unutar konstrukta. To sugerira da većina varijance može biti objašnjena zajedničkom latentnom dimenzijom koja predstavlja ukupnu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija. Istodobno, specifični faktori (F1–F3) pokazali su dodatnu, ali ograničenu informativnu vrijednost. Neka opterećenja unutar specifičnih dimenzija bila su niska ili negativna (npr. čestica 18 = –0,020 na F3; čestica 17 = –0,210 na F1), što upućuje na

potrebu za pažljivim promišljanjem njihove uloge. Nadalje,  $R^2$  vrijednosti ukazuju na visoku objašnjenu varijancu za većinu čestica (npr. čestica 20 = .774; čestica 11 = .802), dok su neke čestice (čestica 1 = .075; čestica 12 = .109) pokazale izrazito nisku objašnjenu varijancu, što ih čini potencijalno slabim indikatorima konstrukta. Dobiveni pokazatelji detaljno su prikazani u Tablici 16. Uz to, modifikacijski indeksi sugerirali su moguće preklapanje sadržaja pojedinih čestica i neadresirane rezidualne korelacije, osobito između čestice 12 i čestice 7 (MI = 46,478), što dodatno podupire potrebu za parcijalnim pročišćavanjem modela u daljnjim analizama.

*Tablica 16. Standardizirana faktorska opterećenja, p-vrijednosti i  $R^2$  vrijednosti za bifaktorski CFA model ljestvice socijalno-emocionalnih kompetencije djece*

Čestica	Specifični faktor	Opterećenje na G	p (G)	Opterećenje na spec. faktoru	p (spec. faktora)	$R^2$
1. Traži pomoć kada je to potrebno.	F1	0,165	0,001	0,218	0,001	0,075
2. Dovršava zadatke bez zamaranja drugih.	F1	0,677	0,0	0,077	0,099	0,464
3. Pokazuje brigu za druge.	F3	0,704	0,0	0,442	0,0	0,691
4. Dobro surađuje s drugom djecom.	F3	0,74	0,0	0,243	0,0	0,606
5. Preuzima odgovornost za vlastite postupke.	F2	0,783	0,0	0,309	0,0	0,709
6. Precizno prepoznaje vlastite emocije.	F1	0,71	0,0	0,384	0,0	0,651
7. Ostaje miran kada se ne slaže s drugima.	F1	0,649	0,0	-0,158	0,002	0,446
8. Zauzima se za druge s kojima se ne postupa pravedno.	F3	0,597	0,0	0,549	0,0	0,658
9. Poziva ostale da se pridruže aktivnostima.	F3	0,472	0,0	0,483	0,0	0,456
10. Poštuje tuđe vlasništvo.	F2	0,748	0,0	-0,289	0,0	0,643
11. Procjenjuje socijalno-emocionalne snage i slabosti.	F1	0,671	0,0	0,593	0,0	0,802
12. Zanimaruje djecu iz odgojne skupine kada ga ometaju.	F1	0,321	0,0	0,074	0,226	0,109
13. Pokazuje ljubaznost prema drugima kada su uznemireni.	F3	0,672	0,0	0,524	0,0	0,727
14. Dobro reagira kada drugi započnu razgovor ili aktivnost.	F3	0,717	0,0	0,259	0,0	0,581
15. Preuzima odgovornost za dio grupne aktivnosti.	F2	0,717	0,0	0,3	0,0	0,605
16. Pokazuje pozitivan stav u teškim socijalnim situacijama.	F1	0,692	0,0	0,232	0,0	0,533
17. Pridržava se pravila odgojne skupine.	F1	0,784	0,0	-0,21	0,0	0,66
18. Oprašta drugima.	F3	0,732	0,0	-0,02	0,646	0,536
19. Ostvaruje kompromis tijekom sukoba.	F3	0,751	0,0	-0,138	0,001	0,583
20. Ponaša se odgovorno kada je u društvu.	F2	0,857	0,0	-0,199	0,0	0,774

Na temelju cjelokupne analize zaključuje se da je najprikladniji model latentne strukture skale bifaktorski model s jednom dominantnom latentnom dimenzijom. Ovaj model omogućuje interpretaciju rezultata putem jedne kompozitne varijable – opće socijalno-emocionalne kompetencije – dok istovremeno prepoznaje prisutnost sekundarnih dimenzija koje mogu biti korisne za dodatne analize. Kako je predmet ovog istraživanja procjena ukupnog socijalno-emocionalnog razvoja te sukladno preporukama Tatalović Vorkapić i suradnika (2024), za potrebe ovog istraživanja koristit će se kompozitni rezultat koji pokazuje visoku pouzdanost Cronbach .942. Usporedba sva tri modela i njihovih indeksa prikladnosti detaljnije je prikazana u Tablici 17.

*Tablica 17. Usporedba indeksa prikladnosti tri ispitana CFA modela ljestvice socijalno-emocionalnih kompetencija djece*

<b>Indeksi</b>	<b>Trofaktorski model</b>	<b>Jednofaktorski model</b>	<b>Bifaktorski model</b>
<b><math>\chi^2</math> (df)</b>	1066,29 (167)	1153,310 (170)	652,610 (150)
<b>p-vrijednost</b>	< .001	< .001	< .001
<b>CFI</b>	0,820	0,804	0,900
<b>TLI</b>	0,796	0,780	0,873
<b>RMSEA (CI)</b>	0,118 (90% CI = 0,111–0,125)	0,122 (90% CI = 0,116–0,129)	0,093 (90% CI = 0,086–0,100)
<b>SRMR</b>	0,071	0,071	0,060

## 6.4. Način obrade podataka

Kako bi se ostvario cilj postavljenog istraživanja i analizirani podaci, korištene su sljedeće statističke metode i analize:

### A. SPSS 23.0

1. Metode deskriptivne statistike (aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije)
2. Shapiro-Wilkov test - testiranje normalnosti distribucije
3. Metoda inferencijalne statistike - Spearmanov koeficijent korelacije - ispitivanje povezanosti među varijablama (H1-H6)
  - H1: povezanost roditeljske samoučinkovitosti s aktivnom, restriktivnom strategijom, strategijom nadgledanja i zajedničkim korištenjem
  - H2: povezanost roditeljske samoučinkovitosti s reaktivnom strategijom roditeljske medijacije
  - H3: povezanost roditeljske samoučinkovitosti s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja
  - H4: povezanost reaktivne strategije roditeljske medijacije s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja
  - H5: povezanost aktivne, restriktivne strategije i strategije nadgledanja s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja
  - H6: povezanost djetetovog korištenja digitalnog uređaja sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djeteta

### B. Mplus 8.8

4. Strukturalno modeliranje – provjera strukturalnog modela istraživanja (H7-H8)
  - H7: Strategije roditeljske medijacije testirane su kao djelomični medijatori odnosa između roditeljske samoučinkovitosti i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.
  - H8: Strategije roditeljske medijacije testirane su kao moderatori odnosa između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija.
5. Učinak kontrolne varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija provjeren je na način da se ona uključila kao prediktorska varijabla svake od komponenata predloženog modela

## 7. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

### 7.1. Deskriptivni parametri glavnih konstrukata istraživanja

Prvi istraživački problem bio je analizirati deskriptivne parametre roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija te korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi.

U skladu s prvim istraživačkim problemom, provedena je analiza deskriptivnih statistika za ključne varijable (djetetovo korištenje digitalnog uređaja, roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija, poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti te strategije roditeljske medijacije) u istraživanju (Tablica 18.).

Tablica 18. Aritmetičke sredine, standardne devijacije i pokazatelji distribucije za istraživačke varijable

	Varijabla	N	Min	Max	M	SD	Skew	Skew SE	Kurt	Kurt SE
Djetetovo korištenje DU	Djetetovo korištenje DU	405	1	5	2,03	1,071	0,681	0,121	-0,547	0,242
Roditeljsko korištenje DT	Roditeljsko korištenje DT	406	1	4	2,11	0,48	0,421	0,121	0,131	0,242
Roditeljska samo-učinkovitost	Regulacija djeteta	403	1	4	1,846	0,821	0,557	0,122	-0,772	0,243
	Samoregulacija	404	1	4	2,817	0,393	-0,264	0,121	2,399	0,242
Roditeljska medijacija	Nadgledanje	403	1	5	4,608	0,584	-2,796	0,122	11,173	0,243
	Restrik. med.	400	1	5	4,15	0,858	-1,143	0,122	1,31	0,243
	Reakt. med.	400	1	5	2,759	1,173	0,164	0,122	-0,929	0,243
	Aktivna i zajedn. kor.	401	1	5	4,222	0,754	-1,332	0,122	2,354	0,243
Soc-em komp.	Soc.-emoc. komp. djeteta	388	1,25	3,95	2,906	0,528	-0,173	0,124	-0,527	0,247

# Skew = *Skewness*, hrv. asimetrija; Kurt = *Kurtosis*, hrv. spljoštenost; Djetetovo korištenje DU = djetetovo korištenje digitalnog uređaja; Roditeljsko korištenje DT = roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija; Soc-em komp. = socijalno-emocionalne kompetencije djeteta; DU = digitalni uređaj; DT = digitalne tehnologije; Restrik. med. = restriktivna medijacija; Reakt. med. = reaktivna medijacija; Aktivna i zajedn. kor. = aktivna medijacija i zajedničko korištenje. M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; SE = standardna pogreška.

Rezultati ukazuju na relativno nisku razinu roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja, posebno kada je riječ o poddimenziji osjećaja samoučinkovitosti u kontroli djetetovog korištenja digitalnog uređaja (M = 1,85; SD = 0,82). Nasuprot tome, poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nešto je izraženija (M = 2,82; SD = 0,39). Ovi rezultati sugeriraju kako roditelji izražavaju umjerenu sigurnost u vlastitu sposobnost emocionalne samokontrole i postavljanja granica, no pokazuju nižu razinu samopouzdanja u provođenju konkretnih strategija usmjeravanja i reguliranja djetetovog digitalnog ponašanja.

Analiza učestalosti korištenja digitalnog uređaja kod djece pokazala je da djeca predškolske dobi u prosjeku koriste pametni telefon kraće od 30 minuta dnevno (M = 2,03; SD = 1,07). Najveći udio roditelja (42,2%) navodi da njihovo dijete uopće ne koristi pametni telefon tijekom radnog dana, dok dodatnih 24,7% navodi korištenje kraće od 30 minuta. Oko 22,5% roditelja izvještava da dijete koristi pametni telefon između 30 minuta i 1 sata dnevno, a 10,6% dulje od 1 sata dnevno. Ovi podaci ukazuju da je intenzivnije korištenje pametnog telefona (više od 1 sata dnevno) zastupljeno kod manjeg dijela djece, dok većina roditelja navodi nisko ili nikakvo korištenje u ovom uzorku. Detaljni prikaz učestalosti prikazan je u Tablici 19.

*Tablica 19. Deskriptivni prikaz frekvencija odgovora o učestalosti djetetovog korištenja digitalnog uređaja*

Djetetovo korištenje digitalnog uređaja (radnim danom)	Frekvencija	Postotak	Valjani postotak	Kumulativni postotak
1. uopće ne koristi	171	40,1%	42,2%	42,2%
2. manje od 30 minuta	100	23,5%	24,7%	66,9%
3. od 30 minuta do 1 sata	91	21,4%	22,5%	89,4%
4. 1–2 sata	37	8,7%	9,1%	98,5%
5. 2–4 sata	6	1,4%	1,5%	100,0%
UKUPNO (valjani)	405	95,1%	100,0%	
Missing (-99)	21	4,9%		
UKUPNO	426	100,0%		

U cilju dodatne interpretacije varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija, provedena je i analiza frekvencijske distribucije vremena koje roditelji provode koristeći pojedine digitalne uređaje u prosječnom radnom danu kod kuće. Rezultati pokazuju da roditelji

najčešće koriste pametne telefone i televizore, dok su računala, tableti i igraće konzole znatno rjeđe zastupljeni u svakodnevnom korištenju. Roditelji također izvještavaju o umjerenim osobnim navikama korištenja digitalnih tehnologija, što može biti relevantno u daljnjoj interpretaciji njihove uloge u oblikovanju digitalnog ponašanja djeteta. Kad je riječ o pametnom telefonu, većina roditelja navodi da ga koristi između 30 minuta i 2 sata dnevno (69,2%), pri čemu samo 2,5% ispitanika navodi da ga uopće ne koristi. Korištenje računala/laptopa je ograničenije pa tako čak 63,1% roditelja navodi da ga uopće ne koristi kod kuće tijekom radnog dana, dok preostali ispitanici (19,6%) najčešće prijavljuju vrlo kratko korištenje (do 30 minuta dnevno). Ipak, kada je riječ o korištenju tableta i igračih konzola, pokazuje se izrazito niski postotak korištenja istih: preko 90% roditelja izjavljuje da ih uopće ne koristi. Nasuprot tome, televizor je prisutan u svakodnevici većine roditelja pa tako njih gotovo 86% gleda televiziju barem 30 minuta dnevno, a 27,2% između 30 minuta i 1 sata. Time se potvrđuje da su pametni telefoni i televizori dominantni izvori digitalne izloženosti u roditeljskom okruženju. Dobiveni podaci pružaju uvid u obrasce digitalnog ponašanja roditelja, koji mogu djelovati modelirajuće na digitalne navike njihove djece, što će se detaljnije analizirati u kasnijim fazama analize.

Kada je riječ o strategijama roditeljske medijacije, pokazala se izražena varijabilnost. Najviše je zastupljena strategije nadgledanja ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,58$ ) te aktivna medijacija i zajedničko korištenje ( $M = 4,22$ ;  $SD = 0,75$ ), što sugerira visok stupanj uključenosti roditelja u zajedničko korištenje digitalnih uređaja i nadzor digitalnih aktivnosti. S druge strane, najmanje je zastupljena reaktivna medijacija ( $M = 2,76$ ), ali uz relativno visok varijabilitet ( $SD=1,17$ ) što može upućivati na sklonost roditelja da reagiraju tek nakon pojave problema, dok se restriktivna strategija koristi umjereno ( $M = 4,15$ ;  $SD = 0,86$ ).

Socijalno-emocionalne kompetencije djece ocijenjene su prosječnom vrijednošću ( $M = 2,91$ ;  $SD = 0,53$ ) na skali od 1 do 5, pri čemu su odstupanja od normalne distribucije zanemariva, što ukazuje na relativno uravnoteženu distribuciju rezultata u uzorku. Ovaj podatak pruža okvir za analizu potencijalnih prediktora tih kompetencija, osobito u kontekstu roditeljskih ponašanja i uvjerenja.

Prethodno izloženi rezultati pružaju početni uvid u razine ispitivanih konstrukata te upućuju na potencijalne povezanosti između roditeljskih uvjerenja, strategija medijacije i razvojnih obilježja djeteta, što će se dodatno ispitati u okviru testiranja postavljenih hipoteza.

## 7.2. Analiza povezanosti između roditeljskih čimbenika, korištenja digitalnih uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece

Drugi istraživački problem odnosio se na analizu odnosa roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta, djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi.

Prije provođenja daljnjih statističkih analiza, testirana je normalnost distribucije. Na temelju rezultata testa normalnosti (Shapiro-Wilkov test), utvrđeno je da distribucije svih analiziranih varijabli značajno odstupaju od normalne distribucije. Shapiro-Wilkov test, koji je prikladniji za uzorke manje od 2000 ispitanika, pokazao je vrijednosti signifikantnosti od .000 za gotovo sve varijable, uključujući kompozitne mjere roditeljske samoučinkovitosti, strategije roditeljske medijacije, socijalno-emocionalne kompetencije, kao i varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija te djetetovog korištenja digitalnog uređaja. Budući da sve varijable značajno odstupaju od normalne distribucije ( $p < 0,05$ ), u daljnjim analizama koje uključuju korelacijske testove, koristile su se neparametrijske metode, poput Spearmanovog koeficijenta korelacije kako bi se osigurala valjanost rezultata.

Rezultati pokazuju da poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta statistički značajne negativno korelira sa strategijama aktivne medijacije i zajedničkog korištenja, restriktivne medijacije i nadgledanja, što je suprotno očekivanjima. U skladu s time, negativna je povezanost s aktivnom medijacijom i zajedničkim korištenjem iznosila  $\rho = -0,151$  ( $p = 0,003$ ), s restriktivnom medijacijom  $\rho = -0,237$  ( $p < 0,001$ ) te sa strategijom nadgledanja  $\rho = -0,125$  ( $p = 0,012$ ). S druge strane, poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja pozitivno i statistički značajno korelira sa svim navedenim strategijama: aktivnom medijacijom i zajedničkim korištenjem ( $\rho = 0,217$ ;  $p < 0,001$ ), restriktivnom strategijom ( $\rho = 0,231$ ;  $p < 0,001$ ) te strategijom nadgledanja ( $\rho = 0,129$ ;  $p = 0,010$ ). Dobiveni rezultati upućuju na različite obrasce povezanosti dviju poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti sa strategijama medijacije. Nadalje, prva poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta pokazuje pozitivnu povezanost s reaktivnom strategijom roditeljske medijacije ( $\rho = 0,442$ ;  $p < 0,001$ ). Druga pak poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja ne pokazuje statistički značajnu povezanost ( $\rho = 0,001$ ;  $p = 0,977$ ) s reaktivnom strategijom roditeljske medijacije. Niti jedna od poddimenzija

roditeljske samoučinkovitosti ne pokazuje očekivanu povezanost u predviđenom smjeru. Naprotiv, poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta pozitivno je povezana s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja ( $\rho = 0,349$ ;  $p < 0,001$ ), dok poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja ne pokazuje statistički značajnu povezanost ( $\rho = -0,173$ ;  $p = 0,143$ ).

Reaktivna strategija roditeljske medijacije pokazuje statistički značajnu i pozitivnu povezanost s korištenjem digitalnog uređaja kod djeteta ( $\rho = 0,222$ ;  $p < 0,001$ ) što upućuje na to da roditelji koji češće koriste strategije kažnjavanja i sukobljavanja kao način regulacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta imaju djecu koja češće koriste pametne telefone. S druge strane, restriktivna strategija roditeljske medijacije pokazala statistički značajnu negativnu povezanost s korištenjem digitalnog uređaja kod djece ( $\rho = -0,198$ ;  $p < 0,001$ ). Aktivna medijacija i zajedničko korištenje ( $\rho = -0,064$ ;  $p = 0,199$ ), te strategija nadgledanja ( $\rho = -0,002$ ;  $p = 0,974$ ) nisu statistički značajno povezane s korištenjem digitalnog uređaja djeteta.

Konačno, djetetovo korištenje digitalnog uređaja nije povezano sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djeteta ( $p = 0,460$ ).

*Tablica 20. Korelacije između poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti, strategija roditeljske medijacije i korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta*

	Regulacija djeteta	Samo regulacija	Nadgledanje	Restriktivna medijacija	Reaktivna medijacija	Aktivna m. i zajedn. kor.	Korištenje PT	Soc-em komp.
Regulacija djeteta	-	-0,11*	-0,12*	-0,23**	0,44**	-0,15**	0,35**	
Samoregulacija	-0,11*	-	0,13**	0,23**	0,001	0,22**	-0,07	
Nadgledanje	-0,13*	0,13**	-	0,30**	-0,09	0,37**	-0,00	
Restriktivna medijacija	-0,24**	0,23**	0,30**	-	-0,04	0,28**	-0,20**	
Reaktivna medijacija	0,44**	0,001	-0,09	-0,04	-	-0,06	0,22**	
Aktivna m. i zajedn. kor.	-0,15**	0,22**	0,37**	0,28**	-0,06	-	-0,06	
Korištenje DU	0,35**	-0,07	-0,00	-0,20**	0,22**	-0,06	-	-0,39
M	1,85	2,81	4,61	4,15	2,76	4,22	2,03	2,90
SD	0,82	0,40	0,58	0,86	1,17	0,75	1,07	0,53
N	403	404	403	400	400	401	405	388

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

## **Neobranjena verzija = Pre-defense version**

# Aktivna m. i zajedn. kor. = aktivna medijacija i zajedničko korištenje; Korištenje DU = korištenje digitalnog uređaja; Soc.-emoc. komp. = socijalno-emocionalne kompetencije

### 7.3. Uloga strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta u odnosu roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta i djetetovog korištenja digitalnog uređaja → medijacijska analiza

Treći istraživački problem bio je testirati model u kojem su strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta medijator odnosa roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta i djetetovog korištenja digitalnog uređaja (pametnog telefona). U okviru ovog istraživačkog problema definirana je sedma hipoteza koja pretpostavlja da su strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija djelomični medijator u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.

U skladu s trećim istraživačkim problemom, provedena je višestruka medijacijska analiza s ciljem ispitivanja modela u kojem strategije roditeljske medijacije predstavljaju posredni mehanizam odnosa između roditeljske samoučinkovitosti (vlastite i usmjerene prema djetetu) i učestalosti djetetovog korištenja digitalnog uređaja. Pretpostavljeno je da roditeljska percepcija vlastite samoučinkovitosti, i one prema djetetu, u regulaciji korištenja digitalnog uređaja, ne djeluju izravno na ponašanje djeteta, već preko konkretnih odgojno-obrazovnih postupaka koje roditelji primjenjuju u svakodnevicu, tj. strategija roditeljske medijacije. S obzirom na teorijsku i empirijsku relevantnost prethodnih rezultata, u model su uključene četiri strategije roditeljske medijacije: aktivna medijacija i zajedničko korištenje, nadgledanje, restriktivna medijacija i reaktivna medijacija.

Roditeljska samoučinkovitost modelirana je kroz dvije odvojene latentne varijable: roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja, uz specificiranu međusobnu povezanost (rezultati prethodno provedene CFA analize pokazuju  $r = -0,344$ ). Također, kovarijance između faktora strategija roditeljske medijacije specificirane su na temelju rezultata CFA analize, koji su potvrdili značajne međusobne povezanosti među pojedinim faktorima (*Nadgledanje* značajno korelira s *Aktivnom medijacijom* i *zajedničkim korištenjem* ( $r = 0,42$ ) te *Restriktivnom medijacijom* ( $r = 0,56$ ). *Aktivna medijacija* i *zajedničko korištenje* i *Restriktivna medijacija* također su značajno povezane ( $r = 0,42$ ,  $p < .001$ ), dok su sve korelacije *Reaktivne medijacije* niske i neznčajne ( $p > .38$ ). Sukladno tome, specificirane su kovarijance 3 faktora: *Aktivna medijacija* i *zajedničko korištenje*, *Nadgledanje* i *Restriktivna medijacija*.

U početnoj verziji modela nisu uključene kontrolne varijable kako bi se utvrdila osnovna struktura odnosa među teorijski relevantnim latentnim i manifestnim konstruktima. U sljedećem koraku analize, u model je uključena i kontrolna varijabla roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija, čiji rezultati će biti prikazani u zasebnoj analizi s ciljem dodatnog testiranja konzistentnosti modela i potencijalnog utjecaja roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija na korištenje digitalnih tehnologija kod djeteta. U nastavku su prikazani rezultati početnog modela, uključujući procjenu ukupnih i specifičnih indirektnih učinaka, kao i ocjenu globalne prilagodbe modela podacima.

### 7.3.1. Početni medijacijski model

Procjena početnog modela pokazuje zadovoljavajuće pokazatelje prikladnosti pristajanja modela podacima, što potvrđuju rezultati:  $\chi^2(282) = 622,69$ ,  $p < 0,001$ , RMSEA = 0,055, (90% CI: 0,049–0,060), CFI = 0,909, TLI = 0,895 i SRMR = 0,051. Navedeni pokazatelji sugeriraju da je testirani model statistički prihvatljiv i konceptualno primjeren.

Mjerni dio modela pokazuje da svi promatrani indikatori značajno i u velikoj mjeri saturiraju pripadajuće latentne varijable. Standardizirana faktorska opterećenja za latentne konstrukte kreću se između 0,47 i 0,87, uz vrijednosti  $R^2$  za većinu čestica iznad 0,40 čime se potvrđuje konvergentna valjanost i unutarnja konzistentnost korištenih skala.

U strukturnom dijelu modela, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta (SAMOEF\_D) statistički značajno pozitivno predviđa restriktivnu strategiju roditeljske medijacije ( $\beta = 0,179$ ,  $p = .043$ ), a negativno reaktivnu strategiju roditeljske medijacije ( $\beta = -0,464$ ,  $p < .001$ ), dok odnos s ostalim strategijama nije značajan. Druga poddimenzija, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja (SAMOEF\_R) pokazuje se značajnim pozitivnim prediktorom strategije nadgledanja ( $\beta = 0,335$ ,  $p < .001$ ) te aktivne medijacije i zajedničkog korištenja ( $\beta = 0,187$ ,  $p = .033$ ), dok ne predviđa značajno restriktivnu i reaktivnu strategiju roditeljske medijacije.

### ***Direktni učinci***

Izravni učinci dviju poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti na zavisnu varijablu, djetetovo korištenje digitalnog uređaja (pametnog telefona) (NAV\_DMOB), pokazali su različite rezultate. Naime, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta pokazuje se značajnim izravnim negativnim prediktorom djetetovog korištenja digitalnog uređaja ( $\beta = -0,322$ ,  $p < .001$ ), što upućuje na to da roditelji koji se percipiraju učinkovitima u dosljednoj regulaciji ponašanja djece imaju djecu koja manje koriste pametne telefone. Suprotno tome, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nema značajan izravni učinak ( $\beta = 0,082$ ,  $p = .210$ ).

Nadalje, od četiri strategije roditeljske medijacije, samo je restriktivna strategija roditeljske medijacije značajni izravni negativnim prediktor djetetovog korištenja digitalnog uređaja ( $\beta = -0,222$ ,  $p = .041$ ), što može upućivati da se postavljanjem jasnih pravila te granica smanjuje razina korištenja pametnog telefona kod djeteta. Suprotno tome, preostale tri vrste roditeljske medijacije – aktivna i zajedničko korištenje, nadgledanje i reaktivna nemaju značajne izravne učinke na zavisnu varijablu. Pored izravnih učinaka, analizirani su i ukupni te specifični posredni učinci kako bi se utvrdila postojanost medijacijskih puteva.

### ***Indirektni učinci i medijacijski putevi***

Poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta ima značajan negativan ukupan učinak na korištenje digitalnog uređaja ( $\beta = -0,407$ ,  $p < .001$ ), što uključuje i izravne te neizravne dimenzije, dok ukupni učinak poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja na djetetovo korištenje digitalnog uređaja nije statistički značajan ( $\beta = 0,085$ ,  $p = .162$ ).

Analiza ukupnih neizravnih učinaka pokazuje da je za roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta postoji statistički značajna djelomična medijacija preko strategija roditeljske medijacije (ukupni neizravni učinak:  $\beta = -0,085$ ,  $p = .047$ ), dok za poddimenziju roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nema značajne medijacije ( $\beta = 0,003$ ,  $p = .933$ ). Konkretno, za roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta, najveći doprinos ukupnom neizravnom učinku daju putevi preko restriktivne strategije roditeljske medijacije ( $\beta = -0,040$ ) i reaktivne strategije roditeljske medijacije ( $\beta = -0,036$ ), dok putevi preko strategije nadgledanja te aktivne medijacije i zajedničkog korištenja pokazuju niske i statistički neznačajne vrijednosti. S druge pak strane, za poddimenziju roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja

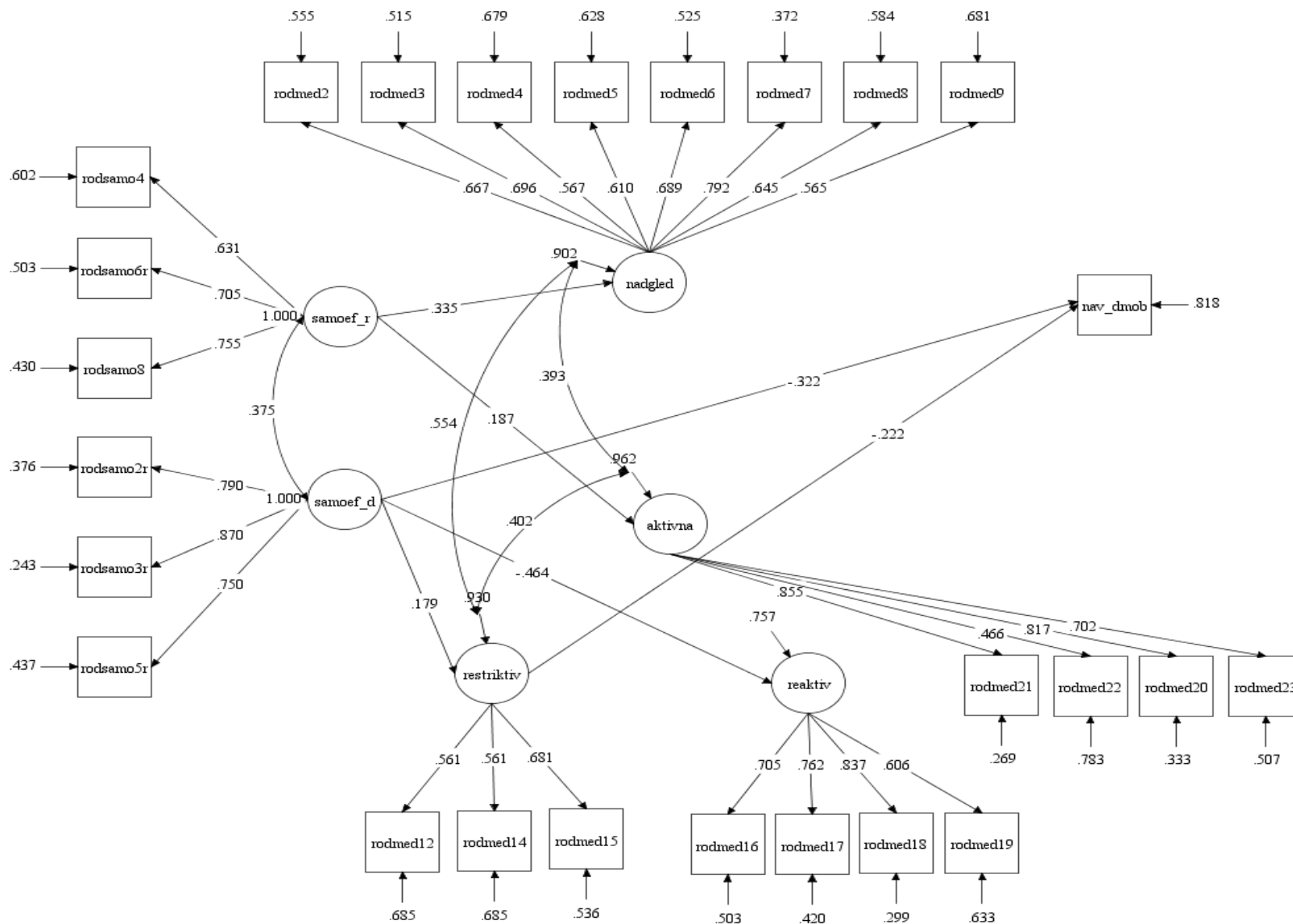
digitalnog uređaja nijedna od specifičnih medijacija nije značajna. Detaljna medijacijska analiza prikazana je u nastavku na Slici 7.

### *Dodatne povezanosti i kovarijance*

Pored navedenog, u modelu su također zabilježene statistički značajne kovarijance između pojedinih strategija roditeljske medijacije, osobito između strategije nadgledanja i restriktivne medijacije ( $r = 0,554$ ,  $p < .001$ ), kao i nadgledanja te aktivne medijacije i zajedničkog korištenja ( $r = 0,393$ ,  $p < .001$ ). Osim toga, pronađena je statistički značajna pozitivna korelacija između restriktivne strategije te aktivne medijacije i zajedničkog korištenja ( $r = 0,402$ ,  $p < .001$ ), što ukazuje na to da se različite strategije medijacije često koriste komplementarno.

Navedeni model objašnjava približno 18,2% varijance u djetetovom korištenju digitalnog uređaja, što se prema uobičajenim smjernicama (Kline, 2016) može smatrati umjerenim objašnjenjem varijance za ovakav tip ponašanja. Ova vrijednost objašnjene varijance pokazuje da uključeni prediktori, roditeljska samoučinkovitost i strategije roditeljske medijacije, čine važan, ali ne i jedini čimbenik u objašnjenju djetetovog korištenja digitalnog uređaja. U konačnici, rezultati ukazuju na to da je roditeljska percepcija vlastite samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta važna za razumijevanje djetetovog korištenja pametnog telefona, s djelomičnim posredovanjem kroz određene strategije medijacije. S druge strane, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja, iako povezana s nekim strategijama, ne pokazuje ni izravne ni posredne učinke na djetetovo ponašanje u kontekstu korištenja digitalnih tehnologija.

Neobranjena verzija = Pre-defense version



Slika 7. Dijagram puta početnog modela medijske analize

\*Napomena. Dijagram prikazuje standardizirane regresijske koeficijente, saturacije i značajne kovarijance među latentnim varijablama ( $p < .05$ ). rodsamo2-6, 8 = čestice ljestvice roditeljske samoučinkovitosti; samoef\_r = roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja; samoef\_d = roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja

**Neobranjena verzija = Pre-defense version**

djeteta; nadgled = nadgledanje; aktivna = aktivna medijacija i zajedničko korištenje; restriktiv = restriktivna medijacija; reaktiv = reaktivna medijacija; nav\_dmob = djetetovo korištenje digitalnog uređaja; rodmed 1-23 = čestice ljestvice strategija roditeljske medijacije

### 7.3.2. Završni medijacijski model

U sljedećem koraku u model je uključena kontrolna varijabla – roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija – s ciljem reduciranja varijance u zavisnoj varijabli, odnosno djetetovom korištenju digitalnog uređaja. Uvrštavanje ove varijable bilo je teorijski i empirijski opravdano, budući da učestalost roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija može utjecati na njihove odgojne prakse, ali i na obrasce ponašanja djeteta. Model je koncipiran tako da obje latentne varijable roditeljske samoučinkovitosti predviđaju sve četiri strategije roditeljske medijacije, dok su strategije roditeljske medijacije specificirane kao prediktori djetetovog korištenja digitalnog uređaja. Uz to, u modelu su provjeravani i izravni te ukupni učinci roditeljske samoučinkovitosti na djetetovo korištenje, kao i ukupni i specifični medijacijski učinci preko strategija roditeljske medijacije.

Nakon provedene modifikacije, model pokazuje dobru prikladnost podacima, što potvrđuju sljedeći pokazatelji:  $\chi^2(305) = 639,448$ ,  $p < 0,001$ , RMSEA = 0,052, CI 90% [0,047 – 0,058], CFI = 0,909, TLI = 0,896 i SRMR = 0,050. Svi pokazatelji ukazuju na to da je model dobro specificiran i da dodatne modifikacije nisu potrebne. Vrijednosti CFI i TLI su iznad ili izuzetno blizu preporučenog praga od 0,90, dok su RMSEA i SRMR unutar granica dobre dopadnosti (Hu i Bentler, 1999), što ukazuje na to da model predstavlja valjanu i stabilnu strukturu odnosa među varijablama.

Mjerni dio modela pokazuje da svi promatrani indikatori značajno i u velikoj mjeri saturiraju pripadajuće latentne varijable. Standardizirana faktorska opterećenja za latentne konstrukte kreću se između 0,47 i 0,87, pri čemu vrijednosti determinacije ( $R^2$ ) za većinu čestica prelaze 0,40, čime se potvrđuje konvergentna valjanost i unutarnja konzistentnost skala koje mjere roditeljsku samoučinkovitost i strategije roditeljske medijacije.

U strukturnom dijelu modela, jednako kao i u prethodnom modelu, prva poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta statistički značajno pozitivno predviđa restriktivnu strategiju roditeljske medijacije ( $\beta = 0,173$ ,  $p = .046$ ) te negativno reaktivnu strategiju roditeljske medijacije ( $\beta = -0,463$ ,  $p < .001$ ), dok učinci na aktivnu medijaciju i zajedničko korištenje te nadgledanje nisu značajni. Druga poddimenzija, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja, značajno pozitivno predviđa strategiju nadgledanja ( $\beta = 0,335$ ,  $p < .001$ ) i strategiju aktivne medijacije i zajedničkog korištenja ( $\beta = 0,190$ ,  $p = .033$ ), ali nije značajan prediktor restriktivne i reaktivne strategije roditeljske medijacije.

### ***Direktni učinci***

Izravni učinci na zavisnu varijablu, tj. na djetetovo korištenje digitalnog uređaja, pokazuju različite obrasce. Roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta pokazuje se značajnim negativnim prediktorom ( $\beta = -0,310$ ,  $p < .001$ ) djetetovog korištenja digitalnog uređaja, što implicira da roditelji koji vjeruju u vlastitu sposobnost postavljanja i održavanja pravila imaju djecu koja manje koriste pametne telefone. Nasuprot tome, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nema značajan izravni učinak na djetetovo korištenje digitalnog uređaja ( $\beta = 0,088$ ,  $p = .175$ ).

U pogledu direktnog utjecaja strategija roditeljske medijacije na djetetovo korištenje digitalnog uređaja, rezultati su sljedeći. Od strategija roditeljske medijacije, jedino restriktivna strategija roditeljske medijacije pokazuje značajan izravni negativan učinak na djetetovo korištenje digitalnog uređaja ( $\beta = -0,243$ ,  $p = .036$ ), dok preostale strategije medijacije nisu bile statistički značajni prediktori. Drugim riječima, jedino veća razina restriktivne roditeljske medijacije predviđa smanjeno djetetovo korištenje pametnog telefona.

Iz navedenog, vidljivo je da su rezultati direktnih učinaka ostali jednaki kao i u početnom modelu. Pored izravnih učinaka, analizirani su i ukupni te specifični posredni učinci kako bi se utvrdila postojanost medijacijskih puteva.

### ***Indirektni učinci i medijacijski putevi***

U analizi ukupnog učinka, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta ima značajan negativan ukupan učinak na djetetovo korištenje digitalnog uređaja ( $\beta = -0,395$ ,  $p < .001$ ), što uključuje i izravne i neizravne učinke. Ipak, ukupni učinak roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja na djetetovo korištenje digitalnog uređaja nije statistički značajan ( $\beta = 0,095$ ,  $p = .118$ ).

Ukupni indirektni učinci ukazuju na postojanje višestrukih i djelomičnih medijacijskih odnosa i time potvrđuju djelomično postojanje medijacije (Slika 8.). Analiza ukupnih neizravnih učinaka pokazuje granično značajnu djelomičnu medijaciju u slučaju roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta ( $\beta = -0,085$ ,  $p = .052$ ). Pojedinačni neizravni učinci ove poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti nisu statistički značajni, iako najveći doprinos daje put preko restriktivne ( $\beta = -0,042$ ) i reaktivne strategije roditeljske medijacije ( $\beta = -0,033$ ). Putovi preko strategije aktivne medijacije i zajedničkog korištenja te nadgledanja pokazuju niske i statistički neznačajne vrijednosti, što upućuje na

njihov ograničen doprinos u ovom modelu. Suprotno tome, nijedan neizravni učinak poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja preko posrednih strategija nije statistički značajan (ukupni neizravni učinak:  $\beta = 0,007$ ,  $p = .843$ ).

Ipak, važno je naglasiti da rezultati pokazuju da medijacija preko strategije aktivne medijacije i zajedničkog korištenja te nadgledanja nije statistički značajna što može ukazivati na ograničenu ulogu tih strategija u posredovanju odnosa između roditeljske samoučinkovitosti i djetetovog digitalnog ponašanja.

### *Dodatne povezanosti i kovarijance*

Analiza kovarijanci pokazuje značajne povezanosti između pojedinih strategija roditeljske medijacije. Kao i za prethodni model, utvrđuje se pozitivna povezanost između strategije nadgledanja i restriktivne strategije roditeljske medijacije ( $r = 0,572$ ,  $p < .001$ ), strategije nadgledanja te aktivne medijacije i zajedničkog korištenja ( $r = 0,390$ ,  $p < .001$ ) i restriktivne strategije te aktivne medijacije i zajedničkog korištenja ( $r = 0,423$ ,  $p < .001$ ), što potvrđuje prethodne zaključke o praksi roditelja u kojoj često kombiniraju različite strategije medijacije prilikom reguliranja djetetovog korištenja digitalnih tehnologija.

Konačno, uključivanjem kontrolne varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija u model, dobivaju se značajni negativni učinci na obje poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti: na roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta ( $\beta = -0,147$ ,  $p = .013$ ) i na roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja ( $\beta = -0,184$ ,  $p = .002$ ). Pored toga, rezultati ukazuju i na važan pozitivan učinak na djetetovo korištenje digitalnog uređaja ( $\beta = 0,140$ ,  $p = .002$ ), čime je dodatno naglašena važnost roditeljskog modeliranja digitalnog ponašanja.

Završni medijacijski model sada objašnjava 20,7% varijance u djetetovom korištenju digitalnog uređaja, što također predstavlja umjereni stupanj objašnjenja varijance za ovakav tip ponašanja (Kline, 2016). U vidu strategija roditeljske medijacije, model objašnjava 24,6% varijance u reaktivnoj, 9,7% u strategiji nadgledanja, 6,6% u restriktivnoj te 4,0% u aktivnoj medijaciji i zajedničkom korištenju. Dobiveni rezultati pokazuju da roditeljska samoučinkovitost, posebno u regulaciji djetetovog korištenja, u većoj mjeri predviđa reaktivne i djelomično nadzorne strategije, dok je povezanost s restriktivnim i aktivnim oblicima medijacije slabija. Ukupno gledano, završni medijacijski model pokazuje veću objašnjenu varijancu zavisne varijable u odnosu na početni model (18,2%), što potvrđuje da uključivanje

kontrolne varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija povećava prikladnost modela i njegovu prediktivnu vrijednost.

Zaključni rezultati modela potvrđuju da je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta važna za razumijevanje obrazaca korištenja digitalnog uređaja kod djece. Nasuprot tome, poddimenzija samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja ne pokazuje značajne izravne ni neizravne učinke na djetetovo korištenje digitalnog uređaja, ali je negativno povezana s njihovom percepcijom vlastite učinkovitosti. Dobiveni nalazi potvrđuju teorijski pretpostavljen model u kojem roditeljska percepcija samoučinkovitosti izravno i posredno utječe na djetetovo korištenje pametnog telefona kroz specifične strategije roditeljskog djelovanja. Uočena je djelomična medijacija putem specifičnih strategija roditeljske medijacije, osobito reaktivnih i restriktivnih pristupa.

Sve u svemu, dobiveni rezultati djelomično potvrđuju istraživačku hipotezu H7 o djelomičnoj medijacijskoj ulozi strategija roditeljske medijacije u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti i korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, pri čemu su najjače posredničke veze utvrđene putem restriktivne i reaktivne strategije roditeljske medijacije.

### **7.3.3. Usporedba početnog i završnog modela te opravdanje završnog modela**

U ovom dijelu rada uspoređeni su početni model (bez kontrolne varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija) i završni model (s uključenom kontrolnom varijablom) kako bi se utvrdila opravdanost konačnog rješenja. Uvođenje kontrolne varijable teorijski je utemeljeno u spoznajama da roditeljsko vlastito korištenje digitalnih tehnologija može značajno oblikovati obrasce djetetovog korištenja te strategije roditeljske medijacije (Coyne i sur., 2021; Lee i sur., 2024). Na taj se način ublažava potencijalna pristranost u procjeni odnosa između roditeljske samoučinkovitosti, strategija roditeljske medijacije i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.

Dobiveni rezultati ukazali su na bolju prikladnost završnog modela (Tablica 22.).

Tablica 22. Usporedba indeksa pristajanja početnog i završnog medijacijskog modela

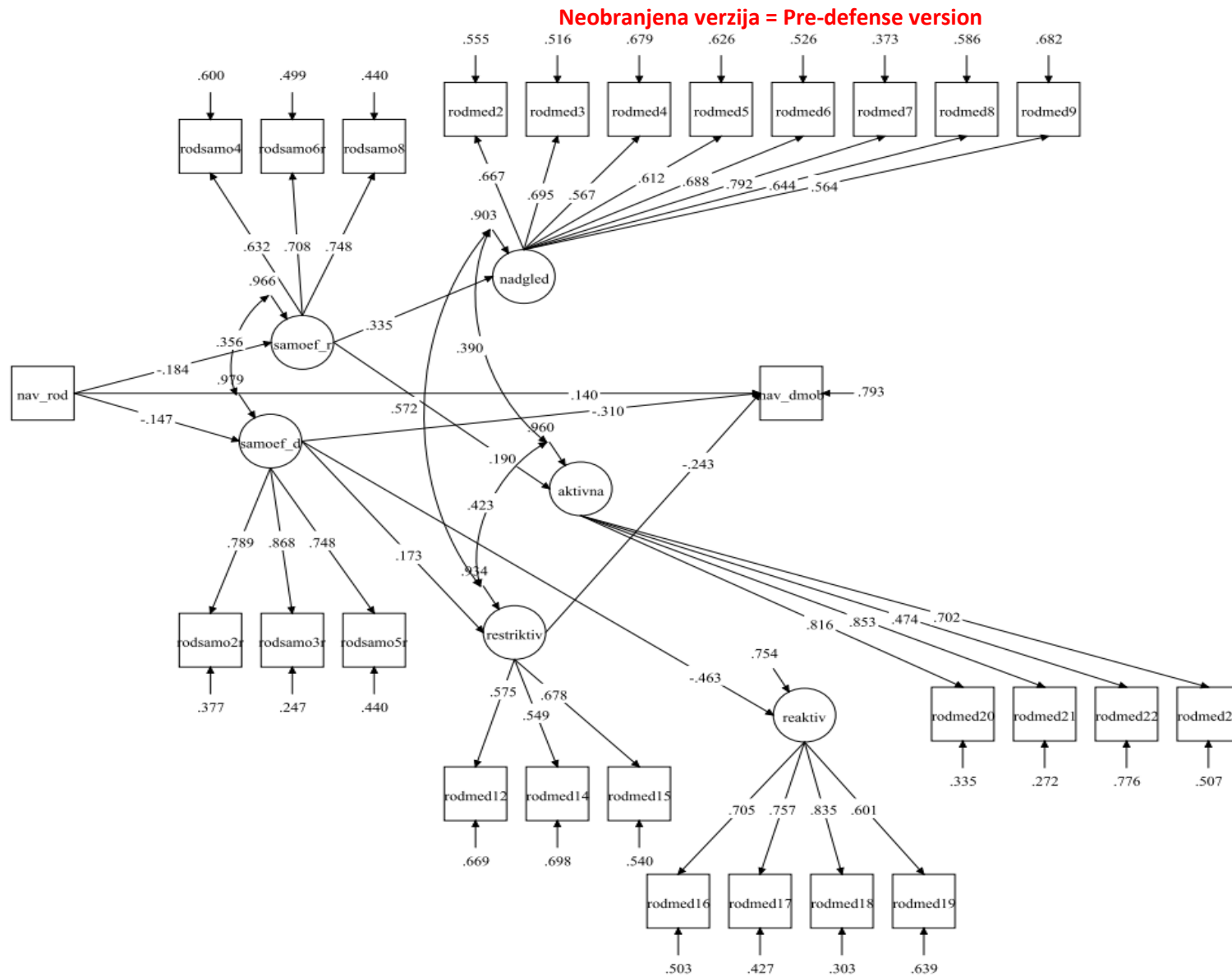
Fit indeks	Početni model	Završni model
<b>AIC (Akaike)</b>	25 894,823	<b>25 588,195</b>
<b>BIC (Bayesian)</b>	26 275,192	<b>25 979,359</b>
<b>aBIC (prilagođeni BIC)</b>	25 973,745	<b>25 668,398</b>
$\chi^2$ (Chi-square)	622,694 (df = 282, p < .001)	639,448 (df = 305, p < .001)
<b>RMSEA</b>	0,055	<b>0,052</b>
<b>CFI</b>	0,909	0,909
<b>TLI</b>	0,895	<b>0,896</b>

Naime, AIC, BIC i prilagođeni BIC (aBIC) su značajno niži u završnom modelu. Ovi kriteriji kombiniraju mjeru prilagodbe i kaznu za broj slobodnih parametara (Burnham i Anderson, 2004). Niže vrijednosti AIC-a i BIC-a u završnom modelu upućuju da uključivanje kontrolne varijable značajno poboljšava ravnotežu između kvalitete prilagodbe i složenosti modela, čime se opravdava njegovo prihvaćanje kao konačnog.

Globalni indeksi pokazuju dobru prikladnost modela: RMSEA je u oba modela ispod 0,06 (Hu & Bentler, 1999), uz blago poboljšanje u završnom modelu (0,052 naspram 0,055). CFI i TLI zadržavaju vrijednosti oko 0,90, pri čemu je TLI neznatno porastao (0,896 prema 0,895).

Također, uvođenje varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija odgovara znanstvenim spoznajama koje ističu povezanost i ovisnost roditeljskog obrasca digitalnog ponašanja u kreiranju i oblikovanju djetetovih digitalnih navika (Lee i sur., 2024). Na taj se način dobiva realističnija procjena veza između roditeljske samoučinkovitosti, strategija medijacije i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.

S obzirom na navedene pokazatelje i konceptualne argumente, završni model se prihvaća kao konačno rješenje za disertaciju. On omogućuje valjanije zaključke o medijacijskim odnosima između roditeljske samoučinkovitosti, strategija roditeljske medijacije i djetetovog korištenja digitalnog uređaja, pružajući osnovu za daljnju znanstvenu i praktičnu interpretaciju.



Slika 8. Dijagram puta završnog modela medijacijske analize

\*Napomena. Dijagram prikazuje standardizirane regresijske koeficijente, saturacije i značajne kovarijance među latentnim varijablama ( $p < .05$ ). nav\_rod = roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija; rodsamo2-6, 8 = čestice ljestvice roditeljske samoučinkovitosti; samoef\_r = roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja; samoef\_d = roditeljska

### **Neobranjena verzija = Pre-defense version**

samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta; nadgled = nadgledanje; aktivna = aktivna medijacija i zajedničko korištenje; restriktiv = restriktivna medijacija; reaktiv = reaktivna medijacija; nav\_dmob = djetetovo korištenje digitalnog uređaja; rodmed 1-23 = čestice ljestvice strategija roditeljske medijacije

#### **7.4. Uloga strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta u odnosu djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija → moderatorska analiza**

U skladu s posljednjim istraživačkim problemom, testiran je strukturalni moderatorski model kojim se ispituje uloga strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kao moderatora u odnosu između djetetovog korištenja digitalnog uređaja (pametnog telefona) (NAV\_DMOB) i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta (SEL). Moderacijski učinci specificirani su kao latentne interakcije između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i četiri latentna faktora roditeljskih strategija medijacije: nadgledanje (NADGLEDANJE), restriktivna medijacija (RESTRIKTIVNA), reaktivna medijacija (REAKTIVNA) te aktivna medijacija i zajedničko korištenje (AKTIVNA). Socijalno-emocionalne kompetencije operacionalizirane su putem jedne manifestne dimenzije. Ovim dijelom istraživanja provjeren je moderatorski model s ciljem ispitivanja hipoteze H8, prema kojoj strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta moderiraju odnos između vremena korištenja digitalnog uređaja a i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta.

Ovaj model izveden je na poduzorku od 405 roditelja i djece predškolske dobi te se procijenio uspješno i konvergirao normalno. Utvrđeni su sljedeći kriteriji prikladnosti modela podacima: AIC = 39026,94, BIC = 39483,38, aBIC = 39121,65. S obzirom na to da su indeksi prikladnosti poput RMSEA, CFI i TLI nedostupni za TYPE = RANDOM modele s latentnim interakcijama, evaluacija se temelji na konvergenciji modela, informativnim kriterijima i interpretaciji parametara.

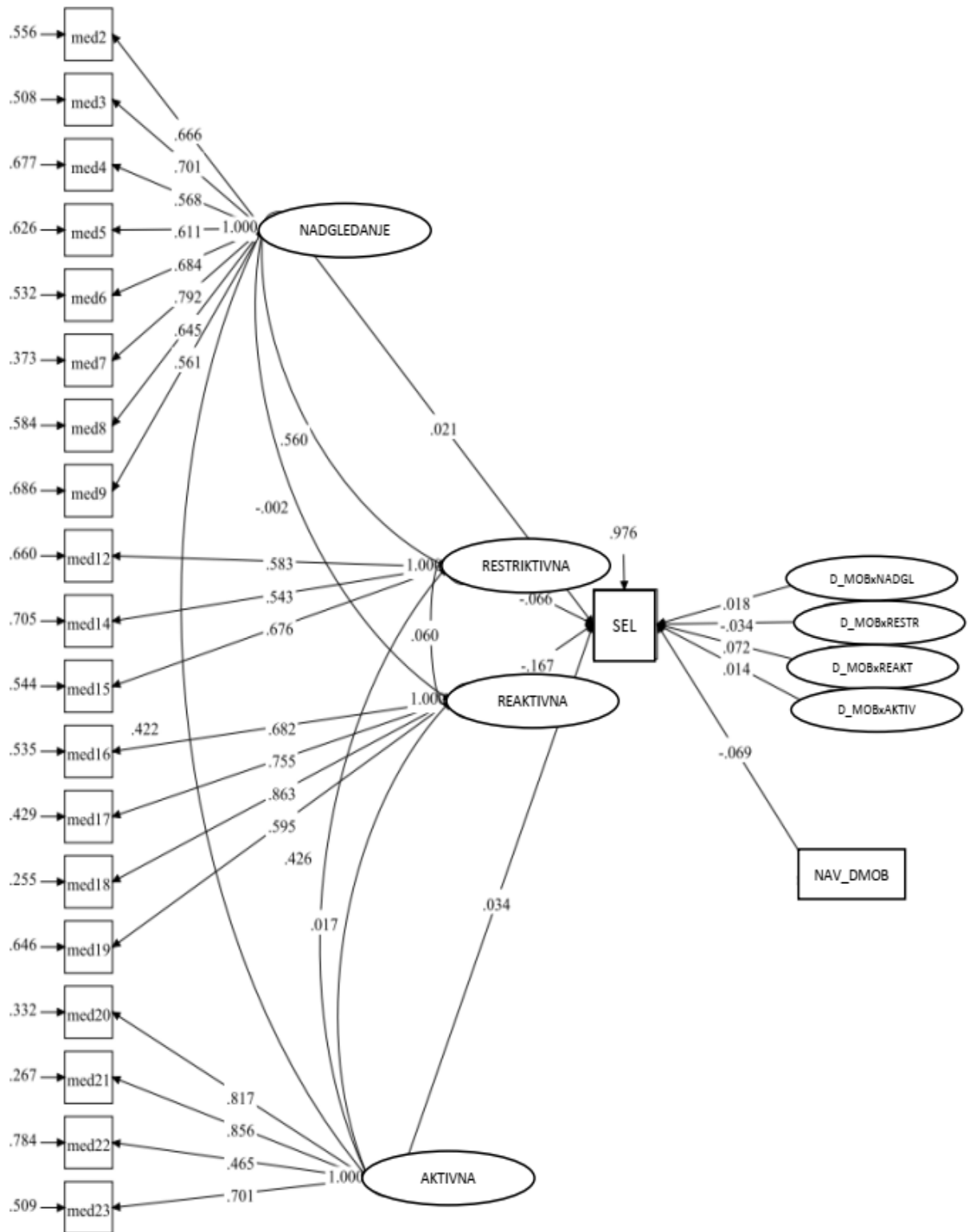
Mjerni dio modela potvrđuje adekvatnu strukturu latentnih faktora strategija roditeljske medijacije. Standardizirana faktorska opterećenja kreću se u rasponu od 0,56 do 0,86 za sve četiri strategije medijacije čime je potvrđena unutarnja konzistentnost i konstrukcijska valjanost mjernih instrumenata. Relativno niska rezidualna varijanca latentnih faktora i visoke korelacije među indikatorima potvrđuju kvalitetu mjernog dijela, no izostanak moderacijskih učinaka jasno je vidljiv u strukturnom dijelu modela.

U strukturnom dijelu modela, glavni efekt djetetovog korištenja digitalnog uređaja (NAV\_DMOB) na ukupnu razinu socijalno-emocionalnih kompetencija (SEL) je negativan, ali statistički neznačajan ( $\beta = -0,07$ ,  $p = .236$ ). Također, nijedna od strategija roditeljske medijacije ne pokazuje značajan izravan učinak na socijalno-emocionalne kompetencije djeteta (p-

vrijednosti  $> .20$ ). Jednako tako, moderacijski učinci interakcija između vremena korištenja digitalnog uređaja i pojedinih strategija roditeljske medijacije (DMOBxNADGL, DMOBxRESTR, DMOBxREAKT, DMOBxAKTIV) nisu značajni (p-vrijednosti od  $.25$  do  $.83$ ). Analize jednostavnih nagiba (*simple slopes*) za niske, srednje i visoke razine roditeljskih strategija pokazuju da se nagib odnosa između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta ne mijenja značajno ovisno o intenzitetu strategija roditeljske medijacije.

Na temelju provedene moderatorske analize, zaključuje se da strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija nisu imale značajnu ulogu u moduliranju odnosa između vremena korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi. Ujedno, model koji uključuje glavne i interakcijske učinke (latentne moderacije) objašnjava vrlo mali postotak varijance u latentnoj varijabli socijalno-emocionalnih kompetencija ( $R^2 = 0,027$ ), ali taj učinak nije statistički značajan ( $p = .286$ ). Konačno, u ovom uzorku i ovom razvojnom razdoblju, strategije roditeljske medijacije ne djeluju kao zaštitni čimbenici koji mijenjaju učinak vremena provedenog koristeći digitalni uređaj na socijalno-emocionalno funkcioniranje djeteta. Detaljna medijacijska analiza vidljiva je na Slici 9., dok rasprava svih rezultata istraživanja slijedi u nastavku.

Neobranjena verzija = Pre-defense version



Slika 9. Dijagram puta modela moderacijske analize

\*Napomena. Dijagram prikazuje standardizirane regresijske koeficijente, saturacije i neznajne kovarijance među latentnim varijablama ( $p > .05$ ). med 1-23 = čestice ljestvice roditeljske medijacije; AKTIVNA = aktivna medijacija i zajedničko korištenje; SEL = socijalno-emocionalne kompetencije djeteta; NAV\_DMOB = djetetovo korištenje digitalnog uređaja; D\_MOBx(NADGL, RESTR, REAKT, AKTIV) = interakcija djetetovog korištenja digitalnog uređaja i strategija roditeljske medijacije (nadgledanje, restriktivna, reaktivna, aktivna medijacija i zajedničko korištenje

## 8. RASPRAVA REZULTATA

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je analizirati uloge strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta u predviđanju korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija kod djece predškolske dobi. Istraživanje je osmišljeno kako bi se nadoknadio uočen nedostatak empirijskih spoznaja u ovom području, posebno u hrvatskom kontekstu, gdje gotovo u potpunosti izostaju nacionalne studije usmjerene na razvoj i ponašanje djece predškolske dobi. Ispitivanjem odnosa između roditeljske samoučinkovitosti, strategija roditeljske medijacije, djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta oblikovan je složeni model koji integrira više razvojnih i obiteljskih varijabli. U nastavku poglavlja iznosi se detaljna rasprava o rezultatima istraživanja, pri čemu su nalazi interpretirani u skladu s postavljenim istraživačkim problemima i hipotezama. Svaki istraživački problem obrađen je zasebno, uz usporedbu rezultata s teorijskim očekivanjima i relevantnim znanstvenim spoznajama.

## **8.1. Obilježja roditeljske samoučinkovitosti i strategija roditeljske medijacije te učestalost korištenja digitalnih tehnologija kod roditelja i djece predškolske dobi**

Prvi istraživački problem bio je usmjeren na deskriptivnu analizu osnovnih varijabli uključenih u model, s ciljem stjecanja uvida u razinu roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, učestalost i obrasce korištenja digitalnih tehnologija od strane roditelja i djeteta, kao i zastupljenost pojedinih strategija roditeljske medijacije te razinu socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi.

Roditeljsku samoučinkovitost definirale su dvije poddimenzije, jedna usmjerena prema regulaciji djetetovog korištenja digitalnog uređaja, a druga osobna. Dobiveni rezultati ukazuju na relativno nisku razinu roditeljske samoučinkovitosti, posebice kada je riječ o njihovoj regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta. S druge strane, nešto viša razina samoprocijenjene sposobnosti regulacije vlastitog korištenja digitalnog uređaja sugerira da roditelji imaju veći osjećaj kontrole nad vlastitim navikama nego nad ponašanjem djeteta, što je također u skladu s nalazima koji pokazuju razliku između "intrapersonalne" i "interpersonalne" samoučinkovitosti (Bandura, 1997; van den Bulck i Eggermont, 2018).

Recentna istraživanja koja ističu razliku između ovih dviju poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti naglašavaju povezanost intrapersonalne samoučinkovitosti s većim osjećajem kompetentnosti i kontrole, dok interpersonalnu opisuju kompleksnijom jer obuhvaća dodatne izvore podrške i djelovanje usmjereno prema drugima (Lin i sur., 2019). Stoga, roditelji mogu biti kompetentniji prilikom regulacije vlastitog korištenja digitalnih tehnologija u odnosu na izravnu kontrolu djetetovog ponašanja. Rezultate istraživanja podržava i Milfordova studija (2025), koja izvještava o ispodprosječnoj roditeljskoj samoučinkovitosti u regulaciji djetetovog korištenja pametnih telefona. Ovi rezultati su u skladu s očekivanjima, što ne umanjuje nužno važnost ovog konstrukta; naprotiv, oni naglašavaju njezinu specifičnu ulogu u kontekstu digitalnog roditeljstva. Naime, viša razina intrapersonalne roditeljske samoučinkovitosti povezana je s većom zaštitom djece od problematičnog korištenja digitalnih uređaja, budući da roditeljska samoučinkovitost ublažava negativne psihosocijalne čimbenike poput usamljenosti koji doprinose razvoju digitalne ovisnosti (Cheng i sur., 2021). U skladu s time, jedan od ključnih prioriteta u prilikom razvoja zdravih digitalnih navika djeteta treba biti i jačanje roditeljskih kompetencija i kapaciteta za uspješnu regulaciju vlastitog, ali i djetetovog korištenja digitalnih tehnologija.

U vidu djetetove izloženosti digitalnim uređajima, rezultati sugeriraju pretežno nisku razinu korištenja digitalnog uređaja što može biti posljedica utjecaja više čimbenika. Moguće da je riječ o sve snažnijoj popularizaciji raznih međunarodnih i nacionalnih preporuka o ograničavanju vremena korištenja digitalnih tehnologija (Agencija za elektroničke medije/Medijska pismenost, 2016; Nikolić Đurin, 2025; RODA, 2024; WHO, 2019) ili samo općim društvenim diskurskom koji naglašava problematiku prekomjernog korištenja digitalnih tehnologija u ranoj dobi. Ipak, važno je naglasiti postotak roditelja od 9,1% koji iskazuje dulje trajanje korištenja digitalnog uređaja kod djeteta (1-2 sata), što za ovu dobnu skupinu predstavlja razvojno relevantan i potencijalno rizičan obrazac korištenja. Također, s obzirom na korištenje roditeljske samoprocjene, moguće je da je stvarni udio djece s duljim vremenom korištenja i veći. Roditelji su sve svjesniji preporuka o ograničavanju vremena korištenja digitalnih tehnologija, što može potaknuti davanje socijalno poželjnih odgovora i podcjenjivanje stvarnog trajanja korištenja. Unatoč toj svjesnosti, brojna istraživanja i klinička opažanja pokazuju da se digitalni uređaji često koriste kao strategija regulacije ponašanja i emocionalnog stanja djeteta (npr. za smirivanje, odvratanje pažnje, olakšavanje svakodnevnih rutina), što dodatno problematizira interpretaciju samoprocjena. Sve u svemu, navedeno ukazuje na potrebu razumijevanja individualnih razlika u roditeljskim pristupima kao i razvijanjima obiteljskih digitalnih navika. U skladu s prethodnim nacionalnim istraživanjima (Roje Đapić i sur., 2020; Šimić Šašić i Rodić, 2021), moguće je da dulje trajanje korištenja digitalnog uređaja djelomično odražava i dob djeteta, iako ta povezanost u ovom istraživanju nije bila zasebno ispitivana.

U vidu razvoja roditeljskih digitalnih navika, odnosno roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija, rezultati ovog istraživanja samo su učvrstili već postojeće znanstvene spoznaje. U skladu s time, pametni telefoni i televizor ostaju preferirani i dominantni digitalni medij u kućanstvima, dok je korištenje tableta i računala zastupljeno znatno rjeđe, što potvrđuje i literatura (Karačić i Pasković, 2022; Kiss i Banko, 2025; Roje Đapić i sur., 2020). Ovakva distribucija digitalnih medija upućuje da fokus i znanstvenu pažnju treba usmjeriti na istraživanje čimbenika korištenja prenosivih i modernih digitalnih uređaja, odnosno pametnih telefona, ali i dalje prisutnog televizora, posebice kad je riječ o djeci predškolske dobi. Osim toga, ovi obrasci upućuju na specifične digitalne navike roditelja koje mogu imati modelirajući učinak na djecu, u skladu s postavkama postavljene socijalno-kognitivne teorije (Bandura, 2001).

Kada je riječ o strategijama roditeljske medijacije regulacije korištenja digitalnih tehnologija, nalaz o najzastupljenijim strategijama nadgledanja te aktivne medijacije i zajedničkog korištenja dodatno potvrđuju provedena istraživanja na hrvatskom (Roje Đapić i sur., 2020; Karačić i Pasković, 2022), ali i međunarodnom uzorku djece (Clark, 2011; Nikken i Schols, 2015; Ofcom, 2024). Ovi nalazi ukazuju na relativno visok stupanj roditeljske uključenosti i težnju prema strukturiranom i suradničkom pristupu djetetovom korištenju digitalnih tehnologija, tj. da roditelji češće posežu za proaktivnim i uključujućim oblicima medijacije. Suprotno tome, restriktivne i reaktivne strategije roditeljske medijacije pokazala su se manje izraženima. Ipak, veći varijabilitet koji je uočen u primjeni restriktivne i reaktivne strategije roditeljske medijacije sugerira da unutar uzorka postoje izrazite individualne razlike među roditeljima pa tako neki roditelji rijetko ili uopće ne primjenjuju restriktivne/reaktivne oblike kontrole, dok ih drugi koriste vrlo često. Takva heterogenost može odražavati različite roditeljske stilove, percepcije rizika i razine digitalne kompetencije roditelja. Umjerena praksa restriktivne strategije roditeljske medijacije ukazuje na roditeljske pokušaje postizanja ravnoteže između kontrole i autonomije, što je posebice važno u ranom djetinjstvu i to potvrđuju brojna istraživanja (Livingstone i sur., 2011; Helsper i sur., 2013; Poulain i sur., 2023), dok najrjeđe zastupljena reaktivna strategija roditeljske medijacije ide u prilog nalazima suvremene literature koja ističe važnost proaktivnih i razvojno usmjerenih oblika medijacije (Alamri i Alghamdi, 2025; Poulain i sur., 2023; Wang i sur., 2025), ali i zaključuje kako u ovome uzorku pojava kažnjavanja i sukoba oko regulacije korištenja digitalnih tehnologija nije toliko izražena kao što su to pokazala neka strana istraživanja (Evans i sur., 2011; Hiniker i sur., 2016; Jago i sur., 2016; Keat i sur., 2022; Thompson i sur., 2023). Ipak, važno je naglasiti da dobivene rezultate treba interpretirati s oprezom. Prethodno je već istaknuto da dokazani nalazi imaju temelj u roditeljskoj samoprocjeni koja je često podložna subjektivnosti i mogućnosti utjecaja socijalno poželjnog odgovaranja. Ukoliko se dodatno istakne postojeći javni diskurs i globalno dostupne preporuke o „poželjnim“ roditeljskim praksama u digitalnom okruženju, roditelji mogu biti skloniji prikazivanju vlastitog ponašanja u pozitivnijem svjetlu. Ovo može biti posebno naglašeno kada je riječ o strategijama medijacije koje uključuju kažnjavanje, sukobe ili impulzivne reakcije. U skladu s time, nije isključeno da su restriktivne, a posebice reaktivne strategije u stvarnosti zastupljenije nego što to pokazuju ovi rezultati. Ovu pretpostavku dodatno podupiru nalazi recentnog UNICEF-ovog (2025) izvješća o roditeljskim praksama u Hrvatskoj, koja ukazuju na relativno visoku i zabrinjavajuću učestalost kažnjavanja djece. Pored toga, uočava se i češće navođenje roditelja o korištenju proaktivnih i nenasilnih praksi, uz istovremeno izbjegavanje priznanja prakticiranja reaktivnih ili kažnjavajućih

obrazaca koji su i dalje prisutni u svakodnevnoj praksi. Stoga, važno je naglasiti da su određena suzdržavanja roditelja i prikrivanja pravog odgovora i otvorenog izvještavanja moguća, osobito u kontekstu digitalnih tehnologija.

Konačno, po pitanju socijalno-emocionalnih kompetencija djece, rezultati ovog istraživanja upućuju na prosječne vrijednosti čime se ističe relativno balansirani razvoj socijalnih vještina, kao i razina emocionalne regulacije i kompetencija ostvarivanja odnosa na ispitanom uzorku. Slične rezultate izvještava i hrvatsko istraživanje Tatalović i Lončarić (2014) koje je pokazalo relativno visoke prosječne vrijednosti socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi ( $M = 3,47 - 3,84$ ), osobito u područjima koja odražavaju uživanje u istraživanju te promišljenost/samokontrolu. U skladu s time, Tatalović Vorkapić i suradnici (2024) potvrdili su slične rezultate u inicijalnoj validaciji *SSIS SEL Brief Scales* na hrvatskom uzorku predškolske djece, gdje su zabilježene srednje do visoke razine socijalno-emocionalnih kompetencija ( $M = 3,0 - 3,23$ ). Ovi nalazi domaćih istraživanja potvrđuju stabilan i pozitivan razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija u predškolskoj dobi u Hrvatskoj, što je u skladu s našim rezultatima. Usporedno s time, podrška navedenim rezultatima nalazi se i u europskim studijama pa tako meta-analiza sedam europskih zemalja Martinsone i suradnika (2022) ne ističe samo visoke prosječne razine socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi, već ih povezuje s boljim ishodima učenja i manjim ponašajnim teškoćama u predškolskoj fazi. Na taj način, dobivene nalaze moguće je promatrati ne samo lokalno relevantnima, nego i u skladu s međunarodnim trendovima i preporukama. Stoga, rezultati ovog istraživanja potvrđuju dosadašnje nalaze o dobroj razini razvijenosti socijalno-emocionalnih vještina u predškolskoj dobi te podupiru relevantnost daljnjeg promicanja socijalno-emocionalnog pristupa u ranom razvoju.

Navedeni rezultati, iako deskriptivni, pružaju osnovu i potreban kontekst za razumijevanje šire obiteljske dinamike i međusobnih odnosa navedenih istraživačkih konstrukata koji slijede u nastavku.

## 8.2. Odnosi povezanosti između roditeljskih čimbenika, korištenja digitalnih uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece

Drugi istraživački problem usmjerio se na odnose roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta, djetetovo korištenje digitalnog uređaja i socijalno-emocionalne kompetencije djece predškolske dobi.

### *Roditeljska samoučinkovitost (H1, H2, H3)*

#### H1

Uzevši u obzir da je istraživanje uključilo dvije različite poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti, rezultati su pokazali različite obrasce povezanosti. Druga poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja pozitivno je i statistički značajno korelirala sa svim očekivanim strategijama - aktivnom medijacijom i zajedničkim korištenjem, strategijom nadgledanja te restriktivnom strategijom. Dobiveni podaci upućuju na zaključak da roditelji s boljim samoregulatornim sposobnostima prilikom vlastitog korištenja digitalnog uređaja češće prakticiraju proaktivne i strukturirane strategije medijacije regulacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta. Ovaj nalaz u skladu je s dosadašnjim istraživanjima koja ističu važnost roditeljskog modeliranja i vlastitih navika kao snažnih prediktora roditeljskog ponašanja u području roditeljske medijacije (Nikken i Schols, 2015; Valkenburg i sur., 2013). Drugim riječima, roditelji koji sami uspješno reguliraju vlastite digitalne navike pokazuju veću dosljednost i spremnost u primjeni razvojno poticajnih strategija medijacije. Kada roditelji osjećaju samopouzdanje u vlastite vještine i znanje o pametnim telefonima i digitalnoj tehnologiji, veća je vjerojatnost da će se osjećati opremljenima za vođenje digitalnih iskustava svoje djece (Altındağ Kumaş i Sardohan Yıldırım, 2023; Shin i Li, 2017; Shin, 2018; Shin i Lwin, 2022). Dobivene rezultate potvrdilo je i domaće istraživanje (Galić, 2019).

Suprotno očekivanjima, prva poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta pokazala je statistički značajne negativne korelacije sa svim očekivanim strategijama roditeljske medijacije. Drugim riječima, roditelji koji procjenjuju da su samopouzdana u kontroli djetetovog korištenja pametnog telefona rjeđe primjenjuju aktivnu medijaciju i zajedničko korištenje, strategiju nadgledanja te restriktivnu strategiju. Ovaj rezultat odstupa od teorijskih pretpostavki i prethodnih nalaza koja naglašavaju važnost

roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih uređaja kod djeteta i njihove povezanosti sa strategijama roditeljske medijacije, posebice pozitivne povezanosti s aktivnom (Shin i sur., 2018), ali i drugim strategijama medijacije (Glatz i sur., 2018; Hwang i sur., 2017). Unatoč tome što se viša razina roditeljske samoučinkovitosti obično povezuje s češćom i dosljednijom primjenom različitih učinkovitih strategija medijacije (Bandura, 1997), objašnjenje za dobiveni rezultat je moguće uz razumijevanje čimbenika šire obiteljske dinamike. Ukoliko roditelji percipiraju visok osjećaj kontrole i balansa u regulaciji djetetovog korištenja digitalnog uređaja, moguće je da imaju manju potrebu za formalnom promjenom strategija roditeljske medijacije. U tom slučaju, roditelji se oslanjaju na pretpostavljenu prirodnu poslušnost djeteta ili već uspostavljene rutine. Jednako tako, ovaj rezultat može odražavati i roditeljski subjektivni dojam kontrole, odnosno percepciju roditelja koja ne odražava stvarno ponašanje djeteta (Livingstone i Helsper, 2008; Sanders i sur., 2016), što može rezultirati slabijim naporima za ulaganje u primjenu nekih od strategija roditeljske medijacije. Sličan obrazac objašnjavaju i Kuldās i suradnici (2024), koji u svojem konceptualnom modelu ističu da visoka roditeljska samoučinkovitost ne djeluje uvijek zaštitno, već može dovesti do paradoksa samoučinkovitosti. Naime, roditelji koji se osjećaju iznimno kompetentnima u regulaciji djetetovog digitalnog ponašanja mogu razviti pretjerani osjećaj kontrole i sigurnosti, što smanjuje njihovu pažnju i svijest o stvarnim rizicima (tzv. engl. *overconfidence bias*). U takvim okolnostima, visoka roditeljska samoučinkovitost može rezultirati manjim angažmanom u konkretnim strategijama medijacije, jer roditelji pogrešno pretpostavljaju da su postojeće rutine dovoljne za regulaciju djetetovog ponašanja. Ovakvo tumačenje dodatno pojašnjava negativne korelacije između samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i učestalosti primjene strategija roditeljske medijacije, dobivene u ovom istraživanju.

Ovakva praksa roditelja može dovesti do pojave nemedijacijske strategije ili „*laissez-faire*“ pristupa (Iqbal, 2019; Iqbal i sur., 2021; Nikken i de Haan, 2015; Uhls i Robb, 2017) u kojem roditelji koriste jako malo strategije ili ih uopće ne koriste. Takva medijacija, može se manifestirati kao dio permisivnog roditeljskog stila za koji se pokazalo da je povezan s rizičnim čimbenicima poput povećanog korištenja digitalnih tehnologija (Bozzola i sur., 2022; Cai i sur., 2023) i povećanja rizika od razvoja ovisnosti na internetu (Huang i Gove, 2015; Liu i Li, 2017; Liu i sur., 2025; Zhang i sur., 2015). Osim toga, ovakva nekonzistentna medijacija, može dovesti do novih obiteljskih konflikata i međusobnih sukoba (Valkenburg i sur., 2013).

## H2

Dio permisivne medijacije čini i reaktivna strategija roditeljske medijacije koja je posebno istaknuta u istraživanju zbog sve češće pojave sukoba između roditelja i djeteta u svrhu regulacije korištenja digitalnih tehnologija (Evans i sur., 2011; Hiniker i sur., 2016; Jago i sur., 2016; Keat i sur., 2022; Thompson i sur., 2023), a koja je pokazala zanimljive rezultate. Naime, suprotno očekivanjima, pozitivna korelacija poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta s reaktivnom strategijom roditeljske medijacije ukazuje na moguća objašnjenja na nekoliko razina. Jedno od njih uključuje razliku između opće i specifične samoučinkovitosti pa tako navedena roditeljska samoučinkovitost u kontroli djetetovog korištenja pametnog telefona ne mora nužno voditi proaktivnim i pozitivnim strategijama (Glatz i sur., 2018). Oni roditelji koji, prema vlastitim kriterijima, sebe percipiraju efikasima i dovoljno kompetentnima u regulaciji djetetovog digitalnog ponašanja, mogu to ostvariti putem različitih reaktivnih postupaka poput kažnjavanja, sukobljavanja ili oduzimanja digitalnog uređaja. Tim postupcima mogu dovesti do kratkotrajnog reguliranja djetetova ponašanja i postizanja neposrednog cilja (npr. prekid korištenja pametnog telefona) što roditelji prema vlastitim kriterijima uspješnosti mogu percipirati kao učinkovito roditeljstvo. Naime, ovo objašnjenje može se dodatno potkrijepiti razumijevanjem dviju teorijskih postavki. Prvo, Bandurina socijalno-kognitivna teorija (Bandura, 1986, 1997) naglašava samoučinkovitost kao ključan motivacijski mehanizam odgovoran za način na koji pojedinac procjenjuje situaciju, odlučuje i djeluje. Stoga, onaj roditelj koji vjeruje u vlastitu sposobnost kontroliranja djetetovog ponašanja može percipirati i osjećati snažan unutarnji osjećaj učinkovitosti čak i prilikom primjene reaktivnih i kažnjavajućih praksi i strategija medijacije. U tom smislu, visoko percipirana samoučinkovitost ne mora nužno voditi adaptivnim oblicima regulacije, već može poticati ponavljanje naučenih obrazaca ponašanja koji se percipiraju kao djelotvorni u kratkom roku, razumijevajući to kao primjer selektivne samoregulacije (Bandura, 1991). Drugo, Lippold i suradnici (2018) utvrdili su da viša razina percipirane roditeljske kontrole predviđa dosljedniju disciplinu i postavljanje standarda od strane roditelja. Tu se jasno ističe kako percipirana kontrola može biti povezana s različitim aspektima roditeljstva pa stoga može objasniti zašto roditelji s višom percipiranom učinkovitošću u kontroli mogu koristiti reaktivne oblike medijacije poput ograničavanja, oduzimanja ili kažnjavanja, što percipiraju kao uspješne oblike roditeljskog djelovanja. Dodatno, reaktivna strategija roditeljske medijacije često se pojavljuje u situacijama kada je problem već prisutan, primjerice kada dijete već pokazuje problematične obrasce digitalnog ponašanja (npr., pretjerano korištenje ili odbijanje prekida digitalne

aktivnosti). Roditelji koji sebe doživljavaju kompetentnima i samoučinkovitima u kontroli djetetova ponašanja u takvim će situacijama vjerojatno intervenirati i oslanjati se na reaktivne mjere jer smatraju da ih znaju provesti i s njima ponovno uspostaviti kratkotrajnu kontrolu. Nadalje, roditelji koji koriste ovakve principe odgoja, tj. autoritarni roditelji, koriste stroga pravila i ograničenja stvorena pretjeranom razinom autoriteta u svrhu kontrole djetetova ponašanja i često procjenjuju vlastitu učinkovitost prema poslušnosti djeteta, a ne prema dugoročnim razvojnim ishodima. Takvim roditeljima, isključivo je važno da njihova djeca slijede pravila bez propitivanja. Ovakvi roditelji stava su da posjeduju najveću razinu roditeljske kontrole, usprkos tome što njihovo roditeljstvo ne rezultira uspjehom (Kong i Yasmin, 2022). Dakle, njihova percipirana kontrola može se odražavati u nekim situacijama kao visoka samoučinkovitost u kontroli djetetova ponašanja koja se onda može operacionalizirati u obliku discipliniranja i reaktivne kontrole, umjesto preventivnog usmjeravanja. Ove teorijske perspektive dodatno pomažu razumjeti zašto se roditeljska samoučinkovitost u nekim kontekstima manifestira kroz reaktivnu strategiju medijacije umjesto kroz razvojno poticajno usmjeravanje. Slične nalaze ističu i Hwang i suradnici (2017), pokazujući da roditeljski stilovi značajno utječu na odabir strategija medijacije. Osim toga, prilikom interpretacije ovih rezultata, nužno je istaknuti važnost kulturološkog i odgojnog konteksta. Naime, u brojnim kulturama, pojam roditeljske kontrole često se definira kroz tradicionalni, strogi, autoritarni i restriktivni pristup djetetu (Barber i Harmon, 2002; Cheung i Cheah, 2025) umjesto suradništva i međusobne suradnje. Zbog toga, roditelji koji vjeruju da imaju „stvari pod kontrolom“ mogu smatrati reaktivno postupanje legitimnim i učinkovitim što može dodatno rasvijetliti dobivene rezultate.

Ipak, poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nije pokazala statistički značajnu povezanost s reaktivnom strategijom roditeljske medijacije što je u suštini razumljivo. Samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja odnosi se više na osobnu disciplinu roditelja (npr. manje korištenja digitalnih uređaja pred djetetom, postavljanje osobnog primjera) i vlastitog izbora digitalnog ponašanja negoli regulacije djetetovog. Stoga, prirodno se neće manifestirati u reaktivnim ponašanjima prema djetetu, već je bliže proaktivnim strategijama (aktivna medijacija i zajedničko korištenje, restriktivna medijacija). U skladu s time, radi se o modeliranju vlastitog ponašanja i uspostavljanju pozitivnog uzora djetetu, što se više uklapa u okvir proaktivnih i razvojno usmjerenih strategija roditeljske medijacije poput aktivne medijacije i zajedničkog korištenja (Nikken i Schols, 2015; Valkenburg i sur., 2013), a ne reaktivne.

## H3

Posljednji dio analize roditeljske samoučinkovitosti pokazao je jednako zanimljive i neočekivane rezultate. Naime, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta bila je pozitivno povezana s djetetovim korištenjem istog uređaja. Ove dokaze potrebno je sagledati iz više različitih aspekata. Kao što je prethodno navedeno, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta ne mora nužno voditi proaktivnim i pozitivnim strategijama (Glatz i sur., 2018) pa time ni reguliranim korištenjem digitalnog uređaja. Baš stoga što se roditelji percipiraju visoko učinkovitim u regulaciji djetetovog korištenja pametnog telefona, moguće je da time smatraju da mogu svojem djetetu dozvoliti i češće korištenje istoga. Također, s obzirom da je riječ o specifičnoj samoučinkovitosti vezanoj uz određenu aktivnost, pretpostavka je da je dijete već intenzivno uključeno u digitalno ponašanje pa time veća roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja može predstavljati posljedicu, a ne uzrok djetetovog učestalog korištenja pametnog telefona. Primjerice, u situacijama učestalog korištenja pametnog telefona, roditelji se smatraju odgovornima intervenirati na određeni način čime se njihova percipirana samoučinkovitost povećava sukladno čestini intervencija. Drugim riječima, oni roditelji koji češće interveniraju u situacijama prekomjernog korištenja digitalnog uređaja mogu razviti viši osjećaj samoučinkovitosti upravo kroz učestalo iskustvo regulacije, što je u skladu s Bandurinom postavkom o učenju putem uspješnog iskustva i povratne informacije (Bandura, 1997). Dobiveni rezultati mogu se dodatno razumjeti u svjetlu novijih istraživanja koja ukazuju na kompleksan i nelinearan odnos između roditeljske samoučinkovitosti i strategija roditeljske medijacije. Primjerice, Kuldās i suradnici (2024) pokazali su da viša roditeljska samoučinkovitost u području sigurnosti djece na internetu može biti povezana s nižom stvarnom sviješću o rizicima, što upućuje na tzv. paradoks samoučinkovitosti. Naime, visoka razina roditeljske kompetentnosti može potaknuti osjećaj pretjerane sigurnosti i smanjenu budnost, pa roditelji koji vjeruju da učinkovito reguliraju djetetovo ponašanje zapravo pokazuju nižu svijest o stvarnim rizicima (Kuldās i sur., 2024). Autori ovaj fenomen objašnjavaju kroz već spomenuti koncept (engl. *overconfidence bias*) i drugi, optimistična pristranost (engl. *optimism bias*), prema kojem roditelji s visokom samoučinkovitosti precjenjuju vlastitu kontrolu i podcjenjuju stvarne rizike digitalnog okruženja. Stoga, roditelji koji vjeruju da učinkovito reguliraju djetetovo ponašanje mogu zapravo podcjenjivati rizike i precjenjivati vlastitu kontrolu. Slično tome, veća samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta u ovom istraživanju može odražavati roditeljski osjećaj odgovornosti i učestalost

intervencija, ali ne nužno i stvarno smanjenje vremena koje dijete provodi s digitalnim uređajem. Nadalje, dobiveni rezultati mogu se uklopiti u literaturu koja upozorava na nekonzistentnost rezultata u ovom području. U skladu s ranijim spoznajama (Glatz i sur., 2018; Lampard i sur., 2013; Lee i sur., 2018), roditelji s višom razinom samoučinkovitosti češće primjenjuju aktivne i restriktivne strategije medijacije, no ishodi tih strategija u pogledu djetetova ponašanja nisu uvijek konzistentni. Kontradiktornost između odnosa roditeljske samoučinkovitosti i korištenja digitalnih tehnologija djece dodatno potvrđuju i rezultati pregledne studije Milforda i suradnika (2024). Autori potvrđuju da odnos generalne i roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta i djetetova korištenja digitalnih tehnologija nije linearan ni stabilan, već ovisi o kontekstu, dobi djeteta i načinu operacionalizacije samoučinkovitosti, pri čemu pojedina istraživanja bilježe i neočekivane ili neznčajne povezanosti (De Leppeleer i sur., 2015; Xu i sur., 2014). Time se dodatno potvrđuje nekonzistentnost nalaza u literaturi i naglašava potreba za budućim istraživanjima koja će dublje ispitati ovu dinamiku u različitim razvojnim i kulturološkim kontekstima.

S druge strane, poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nije se pokazala značajno povezanom s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja što je moguće razumjeti u svjetlu same prirode konstrukta samoregulacije koji se prvenstveno odnosi na osobnu disciplinu roditelja i svjesno upravljanje vlastitim digitalnim ponašanjem. Budući da je usmjerena na samokontrolu roditelja, a ne na neposredno reguliranje djetetova ponašanja, ova samoučinkovitost se logično ne mora nužno izravno odražavati na djetetovo korištenje pametnog telefona, već na primjerice, roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija ili druge roditeljske čimbenike. Osim toga, Bandura (1986, 1997) naglašava da može djelovati kroz procese modeliranja ponašanja i učenja po opažanju, što je u skladu sa socijalno-kognitivnom teorijom. Ovime se može zaključiti da je modeliranje roditeljskog ponašanja dugoročan i proaktivan proces, čiji se učinci na djetetove navike ne očituju odmah i nisu uvijek izravno mjerljivi (Nikken i de Haan, 2015; Radesky i sur., 2015). Prethodno provedena medijacijska analiza dodatno potvrđuje ovu pretpostavku. Uvođenjem kontrolne varijable roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija ukupno objašnjena varijanca djetetova korištenja digitalnog uređaja porasla je s 18,2% na 20,7% (povećanje od približno 2,5 postotna boda). Ovime je roditeljsko korištenje pokazalo značajan izravan učinak na djetetovo korištenje, uz djelomični posredni učinak putem restriktivne strategije roditeljske medijacije. Dobiveni rezultati ukazuju na važnost uspostavljanja jasnih granica i dosljednog roditeljskog reguliranja korištenja digitalnih tehnologija, osobito imajući u vidu da s porastom dobi djeteta

raste i korištenje digitalnih uređaja, čime proporcionalno raste i rizik od prekomjernog ili nereguliranog korištenja. Time se potvrđuje dvosmjernost i kompleksnost uloge roditeljske samoučinkovitosti, posebice u kontekstu regulacije djetetovog korištenja digitalnih tehnologija. Ovakva dvosmjernost odnosa u skladu je sa spomenutim trijadnim recipročnim determinizmom koji Bandura (1986) ističe kao temeljni mehanizam interakcije između osobnih čimbenika, ponašanja i okoline.

Potvrdilo se da su ove dvije poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti konceptualno udaljene i pripadaju različitim razinama regulacije pa je tako jedna više usmjerena na vanjsku kontrolu i discipliniranje djeteta, a druga na autonomnu samokontrolu roditelja i modeliranje. Dok je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta povezana s paradoksalno manjom učestalošću medijacijskih praksi, ali češćim korištenjem reaktivne strategije medijacije, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja pokazala se poticajnim čimbenikom u razvoju proaktivnih strategija, u odnosu na reaktivnu, premda bez izravnog utjecaja na korištenje digitalnog uređaja kod djece. Dobiveni rezultati dodatno potvrđuju već dokazane tvrdnje o primarnoj usmjerenosti proaktivnih strategija roditeljske medijacije. Jedan od ciljeva je reguliranje i oblikovanje kvalitete digitalnog sadržaja kojem su djeca izložena te poticanje pozitivnih razvojnih ishoda korištenja digitalnih tehnologija (Morelli i sur., 2022). Samim time, nisu prvenstveno usmjerene na smanjenje vremena korištenja digitalnih tehnologija. Navedene teze dosljedno su potvrđene u istraživanjima koja ističu da aktivna medijacija i zajedničko korištenje stvaraju veći doprinos u području razumijevanju digitalnih sadržaja, razvoju kritičkog mišljenja i emocionalne regulacije nego samom ograničavanju korištenja digitalnog uređaja (Livingstone i Helsper, 2008; Livingstone i sur., 2017; Morelli i sur., 2022; Nikken i Schols, 2015). Stoga se čini da visoka roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja vlastitog digitalnog uređaja potiče oblike roditeljske uključenosti koji podržavaju razvoj djetetovih digitalnih kompetencija, umjesto isključivog nastojanja da se vrijeme korištenja digitalnih uređaja smanji. Pritom, važnu ulogu igra i subjektivna percepcija roditelja i njihova konceptualizacija uspješne regulacije, zbog čega je moguće da samoučinkovitije roditelje prate djeca koja češće koriste digitalni uređaj, dok roditeljska samoregulacija vlastitog korištenja nema presudan utjecaj. Ovi rezultati naglašavaju važnost daljnjeg istraživanja i razvoj edukativnih programa koji bi roditeljsku samoučinkovitost usmjerili prema aktivnim i razvojno poticajnim oblicima medijacije što posebice podržava Bandurin koncept samoučinkovitosti kroz iskustvo uspješnog djelovanja, promatranje modela i povratne informacije iz okoline (Bandura, 1997).

### *Djetetovo korištenje digitalnog uređaja (H4, H5, H6)*

#### H4

Naredne tri znanstvene pretpostavke analizirale su odnose povezanosti djetetovog korištenja digitalnog uređaja s ispitanim strategijama roditeljske medijacije, kao i socijalno-emocionalnim kompetencijama djeteta. Za početak, prema očekivanjima, obitelji koje reguliraju korištenje digitalnih tehnologija putem sukoba i kažnjavanja imaju djecu koja ih češće i koriste, uključujući pametni telefon. Ustanovljeni nalaz podupiru i međunarodna istraživanja, iako se reaktivna medijacija u literaturi rjeđe izdvaja kao zaseban konstrukt. Ono što istraživanja potvrđuju jest da nedosljedna i konfliktno obojena medijacija povećava rizik problematičnog korištenja pametnog telefona (Meeus i sur., 2018), osobito u majčinskom kontekstu (Yang i sur., 2022). Uz to, primjerice, nedosljedna restriktivna medijacija pokazala je dosljednu pozitivnu povezanost s problematičnim korištenjem pametnih telefona kod starije djece, pri čemu je dio učinka posredovan nižom emocionalnom i bihevioralnom samoregulacijom djeteta (dvije nezavisne studije; Meeus i sur., 2018). Naglašeno je da takva nedosljedna i kontrolirajuća medijacija može potaknuti psihološku reaktanciju (tzv. engl. *forbidden-fruit* efekt), što dovodi do bumerang djelovanja i posljedično više problematičnog korištenja, osobito kada su narušene emocionalna i bihevioralna samoregulacija djeteta. Stoga, ovi rezultati istraživanja mogu dodatno rasvijetliti nalaz zašto konfliktne i kažnjavajuće strategije roditelja ne samo da ne ublažavaju, već često pojačavaju problematično korištenje digitalnih uređaja kod djece.

Istraživanje Yanga i suradnika (2022) ustanovilo je da se ovaj rizik posebno povećava kada roditelji (majke) djece predškolske dobi češće posežu za negativnim taktikama rješavanja sukoba (psihološka agresija, fizički napad), tj. da dolazi do pojačavanja veze između nekonzistentne medijacije i problematičnog korištenja pametnog telefona kroz negativne taktike. Nasuprot tome, restriktivna medijacija bila je povezana s manje problematičnim korištenjem, predstavljajući zaštitnu praksu u ranoj dobi. Dodatno se potvrdilo da nekonzistentne medijacijske prakse u interakciji s negativnim taktikama rješavanja sukoba značajno povećavaju sklonost problematičnom korištenju pametnog telefona (Yang i sur., 2022). Ovaj nalaz izuzetno je važan s obzirom na spolnu distribuciju ovog istraživanja, odnosno dominantni uzorak majki, potvrđujući time da reaktivne prakse roditelja prati i djetetovo češće korištenje digitalnog uređaja. Pored toga, ovakve prakse roditelja, posebice majki, mogu biti potencijalno razvojno štetne jer onemogućuju djetetu internalizaciju pravila i razumijevanje

posljedica svog ponašanja (Yang i sur., 2022). Primjena ove strategije roditeljske medijacije može se okarakterizirati i kao „nedosljedno restriktivno posredovanje“ za koje se utvrdilo u nekim studijama da isto može potaknuti učinak bumeranga i povećati neželjene ishode (Fikkers i sur., 2017.; Valkenburg i sur., 2013). Stoga, takva roditeljska regulacija i praksa kontrole djetetova korištenja digitalnog uređaja može rezultirati još češćim i intenzivnijim korištenjem jer konfliktnim roditeljskim intervencijama dijete ulazi u začarani krug sukoba i suprotstavljanja, umjesto međusobnog razumijevanja i podrške. Također, istraživanja s uzorcima starije djece potvrđuju da se reaktivna ograničenja javljaju upravo u obiteljima s već izraženim problematičnim korištenjem digitalnih tehnologija (Geurts i sur., 2024). U lokalnom kontekstu, nailazi se na slične obrasce, unatoč tome što istraživanja u predškolskoj dobi tek dobivaju na važnosti. Domaća istraživanja ističu reaktivne strategije roditeljske medijacije kao značajni prediktor ukupnog vremena korištenja digitalnih uređaja kod djece predškolske dobi (Antolović, 2019), ali i da je takva praksa roditelja zabilježena u situacijama već postojećeg konflikta s korištenjem digitalnih uređaja. Dobiveni podaci upućuju na to da konfliktni i kažnjavajući obrasci roditeljskog reagiranja nisu povezani sa smanjenjem djetetova korištenja digitalnih uređaja, već s njegovim većim opsegom. Uz to, Šimić Šašić i Rodić (2021) pokazuju da veća učestalost korištenja digitalnih tehnologija u predškolskoj dobi korelira s manje konstruktivnim roditeljskim obrascima regulacije (popustljivim roditeljskim stilom) koji, slično reaktivnim intervencijama, ne doprinose razvoju stabilnih granica i samoregulacije kod djece. U tom smislu, poznato je da je roditeljska psihološka kontrola povezana s negativnim ishodima, poput povećane ovisnosti o pametnom telefonu (Lee i sur., 2016). Samim time, zbog svojih fizičkih karakteristika i lakog korištenja digitalnog uređaja poput pametnog telefona, dijete ima mogućnost zaobilaženja roditeljske kontrole, što za posljedicu može imati povećano problematično korištenje bez prisutnosti roditelja kao regulatornog agenta i dosljednih internaliziranih pravila. Empirijski podaci potvrđuju da domaći nalazi prate međunarodne trendove te ukazuju da se reaktivna medijacija pojavljuje kada roditelji reagiraju na već razvijene digitalne navike djeteta, što dodatno podržava interpretaciju da ova strategija doprinosi održavanju ili čak povećanju korištenja digitalnog uređaja. Uzimajući u obzir da su većina sudionika u našem uzorku majke, važno je istaknuti kako se navedeni rezultati posebno uklapaju u ranija istraživanja koja su naglašavala upravo majčinsku ulogu u medijaciji i regulaciji korištenja digitalnih uređaja (Duch i sur., 2013; Paulus i sur., 2024; Yang i sur., 2022). Sve navedeno potvrđuje kako su reaktivne i konfliktno roditeljske strategije, dominantno prisutne kod majki, povećavaju rizik za prekomjerno korištenje pametnih telefona u

predškolskoj dobi te koliko je važno usmjeriti se na njihove medijacijske prakse i ulogu u razvijanju digitalnih navika kod djece predškolske dobi.

#### H5

Ipak, u odnosu na druge strategije roditeljske medijacije, analizom je dobiven nalaz o značajnosti restriktivne medijacije prema djetetovom korištenju digitalnog uređaja. Naime, utvrđeno je kako djeca manje koriste digitalni uređaj ukoliko roditelji primjenjuju određene strategije dogovora, restrikcije i digitalnih pravila. Navedeno potvrđuje i literatura pa tako Collier i suradnici (2016) dosljedno ističu restriktivnu medijaciju kao učinkovitu praksu koja rezultira smanjenjem korištenja digitalnih tehnologija kod djece. Druga istraživanja pokazuju da jasno postavljena i dosljedna pravila mogu učinkovito smanjiti vrijeme korištenja digitalnih tehnologija, uključujući pametne telefone (Antolović, 2019; Livingstone i Helsper, 2008; Nathanson, 2001; Yang i sur., 2022). Osim toga, pokazalo se da restriktivna medijacija smanjuje izloženost rizicima na internetu, kao i izloženost određenom neprimjerenom sadržaju (Duerager i Livingstone, 2012; Woolf, 2010). Navedeno potvrđuje i prethodno istraživanje Meeus i suradnika (2018), koje je pokazalo da restriktivna medijacija ima zaštitni učinak samo kada se provodi na podržavajući način, tj. kada roditelj komunicira pravila uz objašnjenje i uvažavanje djetetove perspektive te je onda direktno negativno povezana s problematičnim korištenjem. Ovo utvrđuje spoznaju da način komunikacije pravila uvjetuje zaštitni učinak restrikcije. Drugim riječima, jasna i dosljedna pravila djeluju pozitivno samo ako su uravnotežena s toplinom i objašnjenjem. K tome, prethodno istaknuto istraživanje Yanga i suradnika (2022) dodatno je potvrdilo dobivene teze ovog istraživanja. Stoga, za razliku od nedosljedne, tj. reaktivne roditeljske medijacije, restriktivna medijacija smanjuje sklonost problematičnom korištenju pametnog telefona kod djece predškolske dobi pa se može donijeti zaključak o kontrastnom efektu ove dvije strategije roditeljske medijacije u odnosu na djetetovo korištenje ovog digitalnog uređaja. Dok restriktivna medijacija smanjuje problematičnu upotrebu, nedosljedna ili reaktivna je povećava. Ovi rezultati mogu upućivati na zaključak da restriktivna medijacija može predstavljati zaštitnu medijaciju u odnosu na reaktivnu, i to u svrhu važne prevencije ovisnosti o pametnim telefonima (Chang i sur., 2018).

S druge strane, preostale strategije roditeljske medijacije nisu potvrdile značajan odnos povezanosti s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja. Suprotno očekivanjima, aktivna strategija roditeljske medijacije i zajedničko korištenje digitalnih tehnologija nisu se pokazali značajno povezanim s korištenjem digitalnog uređaja kod djece. Dobiveni podatak ima

određeno uporište u međunarodnim istraživanjima koja naglašavaju da aktivna medijacija i zajedničko korištenje nemaju toliko važnu ulogu u smanjenju korištenja digitalnih tehnologija, koliko imaju u oblikovanju kvalitete sadržaja i razvoja kritičkog mišljenja kod djece (Livingstone i Helsper, 2008; Livingstone i sur., 2017; Morelli i sur., 2022; Nikken i Schols, 2015). Slično tome, na domaćem uzorku Galić (2019) je u svome istraživanju pokazala da roditelji često kombiniraju aktivnu medijaciju i oblike zajedničkog korištenja s drugim strategijama roditeljske medijacije te da je učestalost primjene pojedinih strategija značajno povezana s dimenzijama roditeljskog ponašanja i percipirane roditeljske kontrole, osobito u kontekstu restriktivne kontrole roditelja. Dakle, unatoč tome što aktivna uključenost i angažiranost roditelja kroz razgovor i zajedničko korištenje potiče sigurnije i razvojno primjerenije korištenje, ona sama po sebi ne mora biti dovoljna za regulaciju količine vremena koje dijete provodi koristeći ovaj digitalni uređaj. Pokazani rezultati mogu se dodatno potkrijepiti meta-analizom Chena i Shija (2019) koja ukazuje da restriktivna strategija roditeljske medijacije ima značajniji učinak na smanjenje vremena korištenja digitalnih tehnologija i rizika povezanih s njima u odnosu na aktivnu medijaciju, naročito kod televizora i interneta, ali ne i za video-igre i društvene mreže. Time se potvrđuje i u našem istraživanju prepoznata specifičnost restriktivne strategije u regulaciji količine korištenja pametnog telefona, dok aktivna medijacija i zajedničko korištenje mogu imati primarno zaštitnu ulogu u odnosu na kvalitativne ishode. Također, ni strategija nadgledanja nije bila značajno povezana s korištenjem pametnog telefona kod djece. Ovaj nalaz podudara se s ranijim studijama koje upozoravaju da pasivno nadgledanje, ukoliko nije popraćeno jasnim pravilima i dosljednim granicama, ne mora biti učinkovito u regulaciji korištenja digitalnih uređaja (Radesky i sur., 2016; Livingstone i sur., 2017). Stoga, djeca, osobito u predškolskoj dobi, zahtijevaju dosljedne strukture i pravila, dok sama roditeljska prisutnost ili praćenje korištenja bez jasnih ograničenja ne rezultira smanjenjem korištenja digitalnih tehnologija. Dobivena saznanja mogu biti pokazatelj da proaktivne i uključujuće strategije medijacije, ukoliko nemaju integrirana jasna pravila, dosljedne granice i aktivnu prisutnost roditelja, nisu same po sebi dovoljne za reguliranje korištenja digitalnih tehnologija kod djece, osobito kad je riječ o djetetovom korištenju pametnog telefona.

Zaključno, iz provedene analize, mogu se izvući određene ključne spoznaje. Vidljivo je kako je roditeljska medijacija isprepletena s konkretnim korištenjem digitalnog uređaja kod djeteta. Ipak, neke povezanosti nisu se pokazale značajnima. To ukazuje na potrebu sagledavanja brojnih drugih čimbenika koji mogu biti odgovorni za određenu roditeljsku

regulaciju korištenja digitalnih tehnologija. Znajući da se reaktivna medijacija često javlja u obiteljima s već izraženim problematičnim korištenjem digitalnih tehnologija (Geurts i sur., 2024), praktična implikacija vodi ka zaključku da je takva praksa dugoročno potencijalno štetna, ali i da takvi roditelji trebaju biti u fokusu prilikom kreiranja selektivnih preventivnih intervencija. U suštini, s obzirom na važnost roditelja kao najvažnijih životnih modela, roditeljska medijacija predstavlja i oblik roditeljske socijalizacije (Youn, 2008) gdje roditelji ostvaruju utjecaj na djecu u vidu digitalnog ponašanja i stvaranja određenih stavova u svrhu kompetentnijeg korištenja digitalnih tehnologija. Zato se može naglasiti kako medijacija nije samo jednostrani roditeljski odabir o tome kako će regulirati djetetovo korištenje digitalnih tehnologija, već predstavlja suradnički, ko-kreatorski odnos, međusobnu interakciju djeteta i roditelja u zajedničkoj konstrukciji strategija roditeljske medijacije. Dobiveni nalazi pokazuju da roditelji nerijetko biraju strategije u skladu s već razvijenim navikama djeteta pa se tako pokazalo da se reaktivna medijacija javlja tek kada dijete već pretjerano koristi digitalni uređaj, što ukazuje na dvosmjernu prirodu odnosa roditelj–dijete. Jednako tako, rezultati su ukazali na aktivnu ulogu djeteta u kreiranju i odabiru roditeljske strategije jer dijete svojim ponašanjem ko-kreira i „navodi“ roditelja na odabir roditeljske strategije. Ovakva konceptualizacija koja uzima u obzir i aktivno djelovanje djeteta kao agensa socijalizacije, podržava i nova sociologija djetinjstva (Christensen i James, 2008) te naglašava ulogu djeteta u definiranju i odabiru strategija medijacije. U tom kontekstu, roditeljska medijacija može se promatrati kao proces zajedničke konstrukcije strategija, pri čemu izbor i učinkovitost pojedinih oblika regulacije proizlaze iz interakcije djetetovih ponašanja i roditeljskih odgovora.

## H6

Izostanak statistički značajne povezanosti djetetovog korištenja digitalnog uređaja sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djeteta može ukazivati na nekoliko značajnih spoznaja. Jedno od njih je da samo korištenje digitalnog uređaja nije nužno dovoljno snažni izolirani rizični čimbenik za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija. Naime, recentna međunarodna istraživanja upozoravaju da dobivena odsutnost negativne povezanosti može ovisiti o nizu moderirajućih čimbenika koji ublažavaju ili maskiraju potencijalni negativni utjecaj. Neki od njih uključuju: kvalitetu sadržaja, uključenost roditelja i dob djeteta. Meta-analiza Harversona i suradnika (2025) ističe male i heterogene prosječne povezanosti između korištenja digitalne tehnologije i dobrobiti kod djece predškolske dobi, naglašavajući ovisnost ishoda o kontekstualnim čimbenicima (sadržaj, zajedničko korištenje), a ne samo korištenju. Slično tome, i drugi autori potvrđuju izostanak predikcije korištenja pametnih telefona na razinu

socijalnih vještina kod djece predškolske dobi (Gülay Ogelman i sur., 2018), što potvrđuje da sama količina korištenja nije dovoljna za predviđanje socijalno-emocionalnih kompetencija. Osim toga, kao što je navedeno, drugi čimbenik može predstavljati razina i uloga roditeljske uključenosti koju u longitudinalno-informiranoj analizi naglašavaju Schwarzer i suradnici (2021). Ističu da se potencijalni negativni ishodi i učinci povećanog korištenja digitalnih tehnologija mogu neutralizirati uz visoku kvalitetu roditeljske interakcije. Ovi nalazi upućuju na osvrt i potrebu preusmjerenja fokusa sa sirove metrike vremena korištenja na stavljanje naglasaka na druge značajne čimbenike poput kvalitete angažmana, prirode digitalnog sadržaja i aktivnosti te roditeljske uključenosti. Ovaj naglasak na kvaliteti naglašava OECD (2025) te upozorava da ne postoji jednostrani, linearni efekt korištenja digitalnih tehnologija na dobrobit djece, već se često pojavljuje takozvana obrnuto U-oblikovana veza koja zaključuje: i nisko i prekomjerno korištenje digitalnih tehnologija povezano je s nižim socijalno-emocionalnim kompetencijama, dok umjereno korištenje ima najpozitivnije ishode. U skladu s OECD (2025) smjernicama, naglasak stoga treba biti na kvaliteti angažmana i proaktivnoj medijaciji ispunjenoj zajedničkim sadržajem i pravilima, umjesto na rigidnim vremenskim limitima bez konteksta. U skladu s time, prekomjerno korištenje, osobito u nedostatku roditeljske uključenosti ili strukturiranih aktivnosti, ostaje rizičan čimbenik za socijalno-emocionalne kompetencije djece (OECD, 2025; Radesky i Christakis, 2016).

Sveukupno, rezultati pokazuju da odnos između korištenja digitalnih tehnologija i socijalno-emocionalnih ishoda kod djece rane dobi nije jednoznačan, već ovisi o brojnim čimbenicima. Potencijalni negativni učinci pretjeranog korištenja digitalnog uređaja na socijalno-emocionalne kompetencije ne mogu se promatrati izolirano, kroz isključivo količinu vremena provedenog koristeći određeni digitalni uređaj, već u širem razvojnog i obiteljskom kontekstu koji uključuje kvalitetu sadržaja i roditeljsku uključenost.

Osim navedenog, dobiven je uvid u međusobne povezanosti različitih strategija roditeljske medijacije, što ukazuje na njihovu mogućnost koegzistencije u roditeljskom repertoaru ponašanja. Ove obrasce potvrđuje i stručna literatura, ističući čestu roditeljsku praksu kombinacije različitih strategija roditeljske medijacije, ovisno o kontekstu i razvojnim karakteristikama djeteta (Chen i sur., 2023; Clark, 2011; Nagy i sur., 2022; Steinfeld, 2021). S jedne strane su pozitivne kovarijance. Pozitivna kovarijanca između aktivne medijacije i zajedničkog korištenja te strategije nadgledanja kao i između aktivne medijacije i zajedničkog korištenja te restriktivne medijacije sugerira da roditelji koji češće nadgledaju ili ograničavaju djetetovo korištenje digitalnih tehnologija također češće primjenjuju aktivno uključivanje i

pojašnjavanje digitalnog sadržaja. Osim toga, pozitivna kovarijanca između strategije nadgledanja i restriktivne strategije roditeljske medijacije bila je marginalno značajna što ukazuje na postojanje tendencije roditelja da kombiniraju ove dvije strategije medijacije.

S druge strane, negativna povezanost između strategije nadgledanja i reaktivne strategije ukazuje na diferencijaciju roditeljskih pristupa: roditelji koji češće nadgledaju djetetovo korištenje digitalnih tehnologija, rjeđe pribjegavaju impulzivnim i negativnim reakcijama poput kažnjavanja ili vikanja. Ovakvi rezultati podupiru teorijske pretpostavke da strategije roditeljske medijacije ne funkcioniraju kao izolirane kategorije, već se mogu grupirati u određene obrasce ponašanja (Clark, 2011; Nagy i sur., 2022) – npr. konstruktivne strategije (nadgledanje + aktivna medijacija i zajedničko korištenje), u suprotnosti s reaktivnim pristupima.

Dodatno, korelacija između reaktivne strategije roditeljske medijacije i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta bila je negativna i statistički značajna u standardiziranom modelu. Utvrđeni rezultati imaju potporu u nekim istraživanjima koja pokazuju da kontrolirajuću ili nedosljednu/reaktivnu strategiju roditeljske medijacije često prate povišeni konflikti na relaciji roditelj–dijete kao i slabije socijalno-emocionalne ishode djeteta (Beyens i Beullens, 2017; Yang i sur., 2022), dok povezanosti drugih strategija s ishodom varijablom nisu bile značajne, što dodatno potvrđuje važnost diferenciranog pristupa u razumijevanju roditeljskih utjecaja na razvoj djece.

### **8.2.1 Verifikacija hipoteza**

Na temelju provedenih korelacijskih analiza, rezultati pružaju djelomičnu podršku pretpostavljenim hipotezama. Dok je pozitivna povezanost između poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja i strategija roditeljske medijacije potvrđena (H1), isti obrazac nije pronađen za poddimenziju roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta. Dapače, u nekim slučajevima zabilježene su i negativne povezanosti. Nadalje, hipoteza o negativnoj povezanosti roditeljske samoučinkovitosti i reaktivne strategije medijacije nije potvrđena (H2), pri čemu su rezultati pokazali suprotan smjer odnosa. Slično tome, H3 nije podržana pa tako roditelji koji izražavaju višu samoučinkovitost zapravo češće prijavljuju višu razinu djetetovog korištenja digitalnog uređaja, što može ukazivati na pojavu reaktivne regulacije. Nasuprot tome, hipoteza H4 je potvrđena i time utvrđuje neadekvatnost reaktivnih strategija roditeljske medijacije, dok

je H5 potvrđena djelomično. Drugim riječima, samo je restriktivna strategija medijacije negativno povezana s korištenjem digitalnog uređaja kod djeteta. Konačno, H6 nije dobila podršku, odnosno nije pronađena značajna povezanost između korištenja digitalnog uređaja kod djeteta i socijalno-emocionalnih kompetencija. Ovi rezultati upućuju na složenost odnosa između roditeljskih čimbenika, obrazaca digitalnog ponašanja i razvojnih ishoda te dodatno naglašavaju potrebu za dubljom analizom interakcija između varijabli u okviru strukturnih modela koji će biti prikazani u nastavku. Tablica 21. prikazuje sažeti prikaz verifikacije hipoteza.

Tablica 21. Sažeti prikaz verifikacija hipoteza (H1-H6)

Hipoteza	Napomena
H1	Pozitivna povezanost za roditeljsku samoregulaciju
H2	Suprotan smjer povezanosti
H3	Pozitivna, a ne negativna povezanost
H4	U skladu s očekivanjima
H5	Značajna restriktivna medijacija
H6	Nema značajne povezanosti

### 8.3. Interpretacija medijacijskih odnosa

Cilj trećeg istraživačkog problema bio je ispitati djelomičnu medijacijsku ulogu strategija roditeljske medijacije u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti i djetetovog korištenja digitalnog uređaja. Polazeći od teorijskih pretpostavki socijalno–kognitivnog modela (Bandura, 1997) i recentnih nalaza o važnosti roditeljske samoučinkovitosti u digitalnom okruženju (Coyne i sur., 2023; Milford i sur., 2024; Shin i Lwin, 2022), najprije je testiran osnovni model, a potom i prošireni model s kontrolom roditeljskog vlastitog korištenja digitalnih tehnologija. Time je omogućeno razlikovanje temeljnih mehanizama od mogućih utjecaja roditeljskog modeliranja digitalnog ponašanja.

Pokazatelji prikladnosti oba modela podacima pokazali su dobre rezultate (RMSEA  $\approx$  .05; CFI i TLI  $\approx$  .90; SRMR  $\approx$  .05), što podupire konceptualnu valjanost pretpostavljenih odnosa između varijabli.

Za početak, analizom **direktnih učinaka** oba modela, pokazalo se da konstrukt roditeljske samoučinkovitosti, ovisno o svojim poddimenzijama, pokazuje različite rezultate. Naime, prva poddimenzija, **roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta** imala je **direktni negativni učinak** na učestalost djetetovog korištenja digitalnog uređaja. Dobiveni nalazi upućuju na zaključak da roditelje koji sebe vide učinkovitima u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta prate djeca koja nešto rjeđe koriste isti digitalni uređaj. Ovaj rezultat potvrđuje i literatura koja ističe kako je upravo roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija jedan od najsnažnijih prediktora djetetovog korištenja digitalnih tehnologija (Halpin i sur., 2021). Osim toga, ovime se ističe važnost roditeljske samoučinkovitosti u oblikovanju digitalnih navika i ponašanja djece, još od najranije dobi. Značajno je da su roditelji s visokom samoučinkovitosti skloniji usvajanju proaktivnih roditeljskih strategija, osobito u vezi s korištenjem digitalnih uređaja, poput poticanja zdravih navika u korištenju digitalnih tehnologija, pri čemu istraživanja pokazuju da češće postavljaju ograničenja vremena korištenja istih i aktivno posreduju u djetetovom ponašanju, što se može preslikati i na digitalni kontekst roditeljstva (Jones i Prinz, 2005; Lampard i sur., 2013; Lee i sur., 2018). Dobiveni nalazi dovode do zaključka o mogućem pozitivnom potencijalu roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vremena provedenog koristeći digitalne tehnologije kod djece predškolske dobi, što konzistentno potvrđuju brojne studije (Chen i sur., 2020; Coyne i sur., 2023; Halpin i sur., 2021; Shin i sur., 2018).

Važno je naglasiti da su nalazi medijacijske analize, u dijelu direktnih učinaka, očekivano odstupili od rezultata korelacijske hipoteze (H3). Dok su bivarijske korelacije mjerile ukupnu povezanost između konstrukata bez kontrole drugih čimbenika, medijacijski model (H7) omogućio je precizno razdvajanje direktnih i indirektnih učinaka. Takav pristup, u skladu s preporukama Klinea (2016) te MacKinnona i suradnika (2000), procjenjuje parcijalne odnose i uklanja zajedničku varijancu među prediktorima i medijatorima. Stoga, metodološki je uobičajeno da se smjer ili snaga direktnih učinaka razlikuju od bivarijskih koeficijenata, pa se pozitivna korelacija u strukturnom modelu može pokazati kao negativan direktni učinak. U ovom istraživanju to je vidljivo u slučaju roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta koja je u korelacijama bila pozitivno povezana s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja, dok se u medijacijskom modelu pokazala značajnim negativnim direktnim prediktorom. Naime, roditelji koji se suočavaju s učestalijim i zahtjevnijim korištenjem pametnog telefona kod djece mogu razviti snažniji osjećaj samoučinkovitosti kao odgovor na postavljene izazove, odnosno kao uvjerenje da uspješno kontroliraju situaciju, iako je stvarna razina djetetovog korištenja visoka. Ipak, uključivanjem specifičnih strategija roditeljske medijacije u model, pokazalo se da je stvarna roditeljska samoučinkovitost očitovana kroz veću primjenu restriktivnih, ali manju upotrebu reaktivnih strategija, čime zapravo djeluje zaštitno, smanjujući vrijeme koje dijete provodi na digitalnom uređaju. Time je potvrđen djelomični medijacijski odnos između roditeljske samoučinkovitosti i djetetovog digitalnog ponašanja, pri čemu roditeljske strategije medijacije predstavljaju ključni mehanizam kroz koji se roditeljska samoučinkovitost prevodi u konkretne obrasce kontrole i regulacije djetetova korištenja digitalnog uređaja.

Druga pak poddimenzija, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja, u oba modela **nije pokazala značajne direktne učinke** što je bilo u skladu s prethodnom hipotezom H3 dovodeći do zaključka o kompleksnom procesu roditeljskog modeliranja i isticanja roditeljske samoregulacije kao prvenstveno osobnog izbora, a ne nužno konstrukta koji ima potencijala u predviđanju tuđeg ponašanja ili navika.

Nadalje, samo je restriktivna strategija roditeljske medijacije imala značajan **direktni negativni učinak** na djetetovo korištenje digitalnog uređaja što je u skladu s hipotezom H5 koja je mjerila korelaciju između istih konstrukata. Ove rezultate prate i brojne međunarodne studije koje dokazuju pozitivne aspekte restriktivne strategije roditeljske medijacije (Collier i sur., 2016; Livingstone i Helsper, 2008; Meeus i sur., 2018; Nathanson, 2001; Yang i sur., 2022). Stoga, nameće se zaključak kako stvaranje dogovora, pravila i restrikcija oko korištenja

digitalnih tehnologija može za posljedicu imati djecu koja ih poštuju, odnosno djecu koja će, u ovom slučaju, manje koristiti pametni telefon. Primjerice, jedno od poznatijih istraživanja Colliera i suradnika (2016) potvrđuje učinkovitost restriktivne medijacije u smanjenju djetetovog korištenja digitalnih tehnologija, što dodatno potkrepljuju i rezultati drugih autora (Antolović, 2019; Livingstone i Helsper, 2008; Nathanson, 2001; Yang i sur., 2022). Time se restriktivna strategija potvrđuje kao važan i potencijalno učinkovit mehanizam u oblikovanju djetetovih digitalnih navika, što opravdava preporuku za daljnju analitičku i teorijsku razradu u narednim istraživanjima.

Konačno, u pogledu **nedirektnih, djelomičnih učinaka**, dobiveni rezultati upućuju na brojne zaključke te se preklapaju u oba modela. Provedena medijacijska analiza ukazala je na postojanje značajnih nedirektnih puteva koji povezuju roditeljske karakteristike sa smanjenim korištenjem digitalnog uređaja kod djece, posredstvom specifičnih roditeljskih strategija medijacije. Najveći doprinos posredovanju dolazi od restriktivne i, u manjoj mjeri, reaktivne strategije roditeljske medijacije. Stoga, nalazi pokazuju da roditelji s većom samoučinkovitošću u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta ne samo da češće postavljaju pravila i granice (restriktivna strategija), nego i, u manjoj mjeri, češće posežu za reaktivnim intervencijama kad je to nužno. Pokazalo se da upravo taj kombinirani sklop ponašanja prediktivno smanjuje vrijeme koje djeca provode koristeći pametne telefone. Prethodna istraživanja ovo potvrđuju, ističući posebno višu roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija u značajnom predviđanju restriktivne medijacije (Festl i Gniewosz, 2019; Glatz i sur., 2018), pored aktivne (Hwang i sur., 2017).

Iako se reaktivna strategija roditeljske medijacije rjeđe modelira kao samostalan medijator u odnosu roditeljske samoučinkovitošću i djetetovog korištenja digitalnih uređaja, posebice pametnog telefona, dostupni nalazi upućuju na teorijsku i empirijsku opravdanost uključivanja ovoga puta. Istodobno, tzv. “reaktivne restrikcije” prepoznate su u međunarodnim istraživanjima kao valjana i mjerena komponenta roditeljskih praksi koja podrazumijeva ad hoc restriktivne intervencije nakon što je neprimjereno ponašanje ili gledanje digitalnog sadržaja već zabilježeno, te su pokazale povezanost s problematičnim obrascima digitalnog korištenja, s uzorkom adolescenata (Koning i sur., 2018). Ovo objašnjenje upućuje na zaključak da je moguće da veća roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta može pridonijeti učinkovitijem i situacijski primjerenom korištenju reaktivnih strategija. Primjerice, može predstavljati dopunu proaktivnim oblicima medijacije kada je nužna brza roditeljska intervencija. Time se stvara teorijska osnova za daljnja empirijska ispitivanja

reaktivne medijacije unutar šireg modela roditeljska samoučinkovitost – strategija medijacije – djetetovo korištenje digitalnog uređaja. Stoga se može zaključiti da je dobiveni posredni (medijacijski) put, u kojem reaktivna strategija roditeljske medijacije posreduje odnos između roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i smanjenog korištenja digitalnog uređaja kod djece, teorijski i empirijski utemeljen u postojećoj literaturi, iako se u dosadašnjim modelima rjeđe izravno testirao. Unatoč tome što nedostaju znanstvene spoznaje, obrasci vezani uz nešto rjeđu primjenu reaktivne strategije roditeljske medijacije bilježe i hrvatska istraživanja, koja potvrđuju da je restriktivna medijacija ona koja je najčešće korištena strategija i da roditelji, kada je to nužno, interveniraju nakon što uoče problematično korištenje digitalnih uređaja, što odgovara konceptu reaktivne strategije (Kotrla Topić i sur., 2019; Perić Pavišić i sur., 2021). Dodatno, u širem teorijskom okviru, ove spoznaje dobro se uklapaju u suvremene modele roditeljskog digitalnog posredovanja. U skladu s time, Kuldass i suradnici (2023), unatoč tome što ne izvještavaju o empirijskom testiranju medijacijskog puta, jasno potvrđuju konceptualnu povezanost roditeljske „digitalne“ samoučinkovitosti i roditeljske medijacije u transakcijski model koji naglašava neodvojivost ova dva konstrukta. Autori u svom narativnom pregledu predlažu transakcijski okvir roditeljstva koji povezuje roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta, roditeljsku medijaciju i roditeljsku svjesnost kao međusobno povezane i dinamične konstrukte. U tom okviru roditeljska svjesnost o djetetovim internetskim rizicima može djelovati dvodimenzionalno; kao uzrok i kao posljedica roditeljske medijacije, pri čemu upravo razina samoučinkovitosti u regulaciji određuje hoće li roditelj proaktivno spriječiti ili reaktivno odgovoriti na rizično ponašanje djeteta. Ova konceptualizacija dodatno potvrđuje zaključke analize hipoteze H3 u kojoj je, pozivajući se na noviji rad istih autora (Kuldass i sur., 2024), već istaknuta međupovezanost i uzajamno djelovanje roditeljske „digitalne“ samoučinkovitosti i roditeljske medijacije u okviru transakcijskog modela. Sveukupno, znanstvene spoznaje vezane uz konstrukt roditeljske samoučinkovitosti utvrdila su i druga istraživanja koja naglašavaju da veća roditeljska percipiranost ozbiljnosti problema i veća samoučinkovitost u vezi s djetetovim korištenjem pametnog telefona, povećava i vjerojatnost primjene roditeljske medijacije (Chen i sur., 2020; Hwang i sur., 2017; Lee i sur., 2013). Istraživački ishod potvrđuje navode literature koja dosljedno potvrđuje status snažnog prediktora veće generalne roditeljske samoučinkovitosti u primjeni ukupne roditeljske medijacije, neovisno o vrsti strategije (Shin, 2018; Shin, 2019; Glatz i sur., 2018) te motivatora za regulaciju digitalnog ponašanja djeteta. Brojni autori ističu kako se upravo opća roditeljska samoučinkovitost pokazala kao dosljedan prediktor roditeljske medijacije (Glatz i sur., 2018; Shin, 2018; 2019; 2022). Zapravo,

proširujući ovu perspektivu, mjera u kojoj roditelji vjeruju da imaju kontrolu nad vlastitim praksama roditeljske medijacije u svrhu smanjenja rizika povezanih s korištenjem pametnih telefona igra najvažniju ulogu u oblikovanju pozitivnih namjera za provođenje roditeljske medijacije, neovisno o području medijacije (Shin, 2019). Ovaj nalaz je u skladu sa socijalno-kognitivnom teorijom (Bandura, 1986; 1997), koja naglašava da je samoučinkovitost središnji mehanizam samoregulacije i motivacije, a time i ključni prediktor ciljanog ponašanja. Ovi rezultati ujedno potvrđuju provedene meta-analize koje utvrđuju samoučinkovitost kao jednu od najsnažnijih odrednica namjera ponašanja (Armitage i Conner, 2010), osobito u kontekstu detekcije i rizičnih ponašanja (Robin i sur., 2010).

Suprotno očekivanjima, poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nije pokazala značajan posredni (medijacijski) učinak na učestalost djetetovog korištenja digitalnog uređaja, unatoč tomu što je snažno predviđala strategije nadgledanja, aktivne medijacije i zajedničkog korištenja. Dobiveni, empirijski podaci impliciraju veću sklonost ka otvorenoj komunikaciji, aktivnom angažmanu roditelja i obiteljskom korištenju digitalnih uređaja, kao i nadziranju djetetovih digitalnih aktivnosti kod onih roditelja koje karakterizira uspješna samoregulacija vlastitog korištenja digitalnog uređaja. Kao što je već naglašeno u analizi korelacija (H1 i H5), valja naglasiti i imati u vidu da takve medijacijske prakse roditelja ponajprije oblikuju kvalitetu sadržaja i socijalnu dinamiku korištenja, a ne nužno količinu vremena provedenog uz digitalni uređaj. Stoga, aktivne strategije roditeljske medijacije ponajprije su usmjerene na kvalitetu interakcije na relaciji roditelj-dijete, razvoj kritičkog mišljenja i medijske pismenosti, dok imaju slab ili nedosljedan utjecaj na smanjenje ukupnog vremena korištenja digitalnih tehnologija (Liu i sur., 2023; Nikken i Schols, 2015; Livingstone i sur., 2017). S time u vezi, iako roditeljska samoregulacija može pridonijeti stvaranju pozitivnog obiteljskog okruženja za korištenje digitalnih tehnologija, ona se ne prevodi automatski u konkretne promjene u učestalosti djetetovog korištenja. Iako značajan osobni resurs, izostanak posrednog utjecaja roditeljske regulacije vlastitog korištenja digitalnog uređaja na učestalost djetetovog korištenja digitalnog uređaja, može se objasniti kroz više međusobno povezanih teorijskih i empirijskih uvida. Kao što je istaknuto u analizama korelacija, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja prvenstveno odražava osobnu disciplinu roditelja znatno više nego izravnu regulaciju djetetovog ponašanja. Na taj način, roditelji modeliraju poželjne obrasce i nude djetetu pozitivan uzor, što se prirodno uklapa u proaktivne, razvojno orijentirane oblike roditeljske medijacije, poput aktivne medijacije i zajedničkog korištenja (Nikken i Schols, 2015;

Valkenburg i sur., 2013). Dakle, roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja prvenstveno znači da roditelji discipliniraju vlastito ponašanje: manje i rjeđe koriste digitalni uređaj pred djetetom, izbjegavaju stalno provjeravanje ili daju osobni primjer što predstavlja oblik modeliranja, a ne izravne regulacije djetetovih navika. Zbog toga ta poddimenzija nema snažan kvantitativni učinak na djetetovo vrijeme korištenja, niti izravno (jer se ne bavi djetetovim ponašanjem), niti posredno (jer strategije koje proizlaze iz samoregulacije, poput aktivnog razgovora ili zajedničkog korištenja, više utječu na kvalitetu sadržaja i komunikaciju nego na samu učestalost korištenja). Prema već istaknutoj socijalno-kognitivnoj teoriji (Bandura, 1986; 1997), učenje promatranjem, tj. modeliranje, predstavlja važan mehanizam usvajanja obrazaca ponašanja. No, isključivo opaženo ponašanje nije uvijek dostatno za promjenu ukorijenjenih navika, odnosno, za promjenu su potrebni određeni uvjeti i konkretni motivacijski poticaji koji otvaraju mogućnost generalizacije naučenog u druge kontekste (Bandura, 1997). Prevođenje ove teorije u digitalno okruženje, djeci je potrebno znatno više okolinskih čimbenika od jednostavnog promatranja roditeljskog ponašanja kako bi stekli jednake navike korištenja digitalnih tehnologija. Jednako tako, kako djeca rastu, vršnjački utjecaj i vlastita motivacija postaju jači prediktori ponašanja od roditeljskog primjera, pa čak i braće i sestara (Bogl i sur., 2020). Stoga, tamo gdje su djeci pametni telefoni široko dostupni i moguće snažno potaknuti vršnjačkim utjecajima, ali i drugim čimbenicima poput tuđih i vlastitih stavova, uvjerenja i socijalnih normi, isključivo roditeljska samoregulacija neće biti dovoljna da izazove kvantitativno smanjenje korištenja. Dakako, pozitivan primjer roditelja može pomoći u oblikovanju stavova i vještina djeteta, ali nije dovoljno jak mehanizam da bi se samostalno smanjilo korištenje digitalnog uređaja kod djeteta, barem ne u ovom dobnom uzorku.

Za kraj, prošireni model s uključenom varijablom roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija pokazao je bolju prikladnost modela podacima i dodatno osnažio teorijski model. Roditeljsko korištenje digitalnih tehnologija pokazalo se negativno povezano s obje poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti i pozitivno povezano s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja što jasno upućuje na mehanizam modeliranja. Naime, roditelji koji više koriste digitalne tehnologije manje se doživljavaju učinkovitima u postavljanju pravila i regulaciji djetetovog korištenja pametnog telefona, ali i svojeg pa, izravno ili posredno, omogućuju djeci češće korištenje digitalnog uređaja. Empirijska istraživanja potvrđuju da je veća vlastita upotreba digitalnih tehnologija povezana s nižom roditeljskom samoučinkovitošću u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija i slabijim nadzorom djece, što u konačnici rezultira

učestalijim i duljim korištenjem pametnih telefona kod djece (Chen i sur., 2020; Jago i sur., 2013b; Milford i sur., 2024; Shin, 2018). Istraživanje Glatz i suradnika (2018) također pokazuje da roditelji s nižom percipiranom samoučinkovitošću u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija djeteta rjeđe provode konzistentna pravila te je taj nedostatak nadzora izravno povezan s većom učestalošću djetetovog korištenja digitalnih tehnologija. Konstatirani podaci naglašavaju važnost roditeljskog osjećaja i percepcije vlastite učinkovitosti, kao i one u regulaciji djetetova ponašanja u procesu razvijanja digitalnih navika djeteta. Važno je naglasiti kako je očito da roditelji djeluju u skladu sa subjektivnim osjećajem vlastite učinkovitosti i koliko usmjeravanje na njihovo samopouzdanje i sigurnost u vještine roditeljstva i digitalnih tehnologija može predstavljati važan čimbenik u razvoju djetetova ponašanja. Sveukupno, ovi rezultati jasno pokazuju da je roditeljsko digitalno ponašanje temeljni okvir u kojem se oblikuju djetetove navike, a jačanje roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i svjesnosti vlastitih uzora predstavlja ključnu polugu za poticanje uravnoteženog korištenja digitalne tehnologije u obitelji. Empirijski rezultati dodatno naglašavaju da promjena djetetovih digitalnih navika započinje upravo u obiteljskom okruženju, gdje dosljednost roditeljskog primjera ima dugoročan odgojni učinak koji nadilazi formalno postavljena pravila. Međutim, važno je napomenuti kako je utjecaj roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija relativno mali, te objašnjava tek nešto više od 2% varijance u djetetovom korištenju digitalnog uređaja. Unatoč tome, njegov značaj ima svoju vrijednost koja je teorijski relevantna i statistički značajna. Navedeno ističe da roditeljsko digitalno ponašanje predstavlja samo jedan od čimbenika složenog skupa čimbenika odgovornih za kreiranje i razvijanje digitalnih navika kod djeteta. Drugim riječima, širi se znanstveni prostor za razumijevanje složenog odnosa roditeljskih i djetetovih digitalnih ponašanja te se naglašava kako roditeljsko ponašanje nije izolirani i neovisni čimbenik, već predstavlja kontekstualni i modelirajući faktor, čiji se učinci ostvaruju kroz roditeljske strategije i obiteljske interakcije.

Ishod istraživanja u potpunosti je u skladu s istraživanjima koja ističu roditeljsko digitalno ponašanje kao dvosmjerni regulator obiteljskih i djetetovih navika (Lauricella i sur., 2015; Lauricella i Cingel, 2020; Lee i sur., 2024; Paulus i sur., 2024). Roditeljsko modeliranje, kao proces u kojem djeca uče promatranjem i imitacijom ponašanja značajnih odraslih, jedno je od najsnažnijih mehanizama usvajanja navika i obrazaca ponašanja u djetinjstvu. Brojna istraživanja dosljedno potvrđuju da roditeljski obrasci korištenja digitalnih tehnologija, uključujući trajanje, učestalost i način korištenja, snažno predviđaju djetetovo vrijeme korištenja, često neovisno o verbalnim uputama ili formalno postavljenim pravilima (Bleakley

i sur., 2013; Madigan i sur., 2020). Ovim putem, osim stjecanja tehničkih i digitalnih vještina, usvajaju se i integriraju implicitne norme o tome koliko je “normalno” ili prihvatljivo provoditi vrijeme uz digitalne uređaje. Stoga, roditeljsko modeliranje, odnosno korištenje digitalnih tehnologija, konzistentno ostaje jedan od najjačih prediktora djetetovog korištenja digitalnih tehnologija. Pored toga, Bandurina teorija (1986, 1997) podupire konstatirane podatke isticanjem učenja promatranjem i samoučinkovitosti kao središnjim mehanizmima oblikovanja ponašanja. Kao što je poznato, ponašanje roditelja funkcionira kao “živi model” iz kojeg dijete crpi obrasce i standarde, a ponavljanjem ih internalizira. U kontekstu korištenja digitalnih tehnologija, roditelji svojim primjerom, neovisno o tome koriste li digitalne tehnologije umjereno ili prekomjerno, izravno oblikuju djetetovu percepciju prihvatljivog trajanja i svrhe korištenja digitalnih tehnologija, čime dugoročno utječu na razvoj djetetovog korištenja digitalnih tehnologija. Ovim spoznajama dodatno se utvrđuje važnost, snaga i jačina roditeljskog ponašanja na usvajanje navika i ponašanja djeteta čime se potencijalno otvaraju mogućnosti praktičnih implikacija i kreiranja intervencija koje u fokusu imaju roditelje i njihova ponašanja.

Stoga, utvrđeni obrasci podržavaju premisu specifičnosti i odvojenosti konstrukta roditeljske samoučinkovitosti: dok je poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta operativno bliža promjeni kvantitativnog ishoda u vidu smanjenja djetetovog korištenja digitalnog uređaja, intrapersonalna roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja primarno bolje predviđa kvalitativne oblike strategija roditeljske medijacije. Integrirani nalazi pokazuju da roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta djeluje i izravno i djelomično posredno putem restriktivnih i reaktivnih strategija roditeljske medijacije, dok intrapersonalna roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nema takav kvantitativni učinak. K tome, istovremeno se validira preventivni potencijal restriktivne strategije roditeljske medijacije uz ograničenu i nadalje upitnu učinkovitost povremene reaktivne prakse roditeljske medijacije, čime se nadopunjuju recentne meta-analize i istraživanja o zaštitnoj ulozi proaktivnih roditeljskih strategija (Chen i Shi, 2019; Huang i sur., 2023; Liu i sur., 2023; Tan i Li, 2025). Dobiveni rezultat sugerira da roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja, iako važna za stvaranje pozitivnog uzora, ne predstavlja mehanizam koji izravno ili posredno smanjuje učestalost djetetovog korištenja, jer se prvenstveno odnosi na osobnu disciplinu i modeliranje, a ne na kontrolu ili ograničavanje djetetova vremena korištenja. Sveukupno, ovi rezultati sugeriraju da

je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja važna za oblikovanje konteksta i kvalitete digitalnog iskustva djeteta. Ova spoznaja pridonosi razumijevanju diferenciranih učinaka različitih strategija roditeljske medijacije te naglašava potrebu za kombiniranjem modeliranja ponašanja i normativnih ograničenja kako bi se postigao učinak na kvantitativne pokazatelje upotrebe. Dobivena saznanja upućuju na važnost razumijevanja kvalitativnih aspekata roditeljskog posredovanja. Drugim riječima, nedovoljna je isključivo roditeljska aspiracija u smanjenju ili ograničenju korištenja digitalnog uređaja; način realizacije te želje donosi konačni rezultat. Praksa kojom to čine, reaktivno ili proaktivno, imat će ključnu ulogu u oblikovanju digitalnih navika djeteta. Navedeni podaci ovime naglašavaju važnost te još važnije potrebu za jačanjem roditeljskih kapaciteta, ne samo u vidu njihova samopouzdanja u vođenju digitalne socijalizacije djeteta, već i u vidu promjene vlastite svijesti, odnosno kreiranja dosljednog vlastitog uzora korištenja digitalnih tehnologija. Upravo to je ono što su pokazali dobiveni nalazi uvođenjem roditeljskog korištenja digitalnih tehnologija u postojeći model. Na ovaj način, pružen je precizniji i teorijski potpuniji prikaz obiteljskih mehanizama koji oblikuju rane digitalne navike djece. Roditeljsko modeliranje i dalje ostaje vrlo važan čimbenik u kreiranju digitalnog ponašanja djeteta. Ovi uvidi vode ka zaključku da roditeljsko ponašanje predstavlja više od modela te se može karakterizirati kao aktivni regulator dugoročnog usmjeravanja djetetovih digitalnih kompetencija i sposobnosti samoregulacije. Zaključno, jačanje roditeljske svijesti o vlastitoj ulozi i osnaživanje njihove samoučinkovitosti ostaje ključno za poticanje zdravog i odgovornog digitalnog odrastanja djece.

#### 8.4. Interpretacija moderacijskih odnosa

Moderatorska analiza ovog istraživanja utvrdila je da se strategije roditeljske medijacije nisu pokazale značajnim moderatorima odnosa između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi. Osim toga, čini se kako nije potvrđena niti izravna povezanost korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija. Ove empirijske podatke moguće je objasniti putem nekoliko obrazloženja koje potvrđuje i literatura.

Odsutnost očekivanog učinka može se razumjeti u svjetlu literature koja naglašava da socijalno-emocionalne kompetencije možda nisu pod tolikim utjecajem djetetovog korištenja digitalnog uređaja, već da presudnu ulogu imaju roditelji vlastitim osvještavanjem, postavljanjem pravila i regulacije djetetova digitalnog ponašanja (Mupalla i sur., 2023; Panella i Quinn, 2019). U pregledu literature Swider-Ciosa i suradnika (2023), autori ističu kako korištenje digitalnih tehnologija u ranoj dobi može imati različiti utjecaj na socijalno-emocionalni razvoj – od pozitivnog, negativnog do neutralnog, ovisno o vrsti interakcije, roditeljskom posredovanju i izloženom sadržaju. Pregledom literature Sticca i suradnici (2025) naglašavaju kako su rezultati povezanosti i odnosa korištenja digitalnih tehnologija te socijalno-emocionalnog razvoja još uvijek nekonzistentni te da se često javljaju heterogeni nalazi, posebice u istraživanjima kod djece predškolske dobi. Ipak, nužno je naglasiti da se u ovom istraživanju konstrukt socijalno-emocionalnih kompetencija promatrao kao širok, višedimenzionalan konstrukt, operacionaliziran putem ukupnog kompozitnog rezultata. Na taj način stvara se uvid u opću razinu djetetova socijalno-emocionalnog funkcioniranja, ali uz određene potencijalne nedostatke. Naime, može prikriti specifične diferencijalne učinke na pojedine domene, poput samoregulacije, društvenih odnosa ili socijalnih vještina. Dakle, moguće je zaključiti da postoji mogućnost postojanja odnosa između korištenja digitalnih tehnologija i pojedinih aspekata socijalno-emocionalnog razvoja koji se ne uočavaju na razini ukupnog rezultata socijalno-emocionalnih kompetencija.

U skladu s time, primjerice, Muppalla i suradnici (2023) ističu da pretjerano korištenje digitalnih tehnologija može biti povezano s teškoćama u socijalno-emocionalnom razvoju, istodobno naglašavajući važnost interakcije licem u lice s roditeljima ili skrbnicima kao važnog čimbenika u poticanju socijalno-emocionalnih kompetencija djece. Time autori pokazuju da negativni učinci nisu nužni ili univerzalni, nego da ovise o kvaliteti odnosa i kontekstu u kojem

se digitalne tehnologije koriste. Slijedom toga, izostanak moderatorskog odnosa može biti rezultat činjenice da kompleksne kompetencije poput socijalno-emocionalnih, posebice kod ranog razvoja djeteta, ovise o brojnim drugim čimbenicima njihova mikro i mezosustava, a ne toliko korištenja konkretno pametnog telefona.

Nadalje, u predškolskoj dobi djeca su još uvijek nesamostalna i snažno oslonjena na roditelje, zbog čega roditeljska kontrola i nadzor digitalnih tehnologija imaju dominantnu ulogu u odnosu na stariju djecu (Kalabina i Progackaya, 2021; Nikken i Schols, 2015; Wu i sur., 2014). Samim time što su nedovoljno samostalni, djeca ove dobi često digitalne tehnologije koriste u prisutnosti roditelja i na kraće intervale, što može umanjiti potencijalne negativne učinke samog vremena korištenja. U takvom kontekstu, učinak moderacije kroz djelovanje strategija roditeljske medijacije može biti neznačajan jer odnos korištenja digitalnog uređaja na ishod poput socijalno-emocionalnih kompetencija može biti slab ili uvjetovan drugim mehanizmima i čimbenicima koji nisu uzeti u obzir. Primjerice, u pregledu studija utjecaja i povezanosti prekomjernog korištenja digitalnih tehnologija, autori upozoravaju da je veza sa emocionalnom labilnošću i slabijom samoregulacijom (Cliff i sur., 2018; Oflu i sur., 2021) jača kad djeca koriste digitalne tehnologije samostalno nego kad su u prisutnosti odraslih (Radesky i sur., 2014; Oflu i sur., 2021). Naime, moguće je da strategije roditeljske medijacije nisu mogle moderirati odnos jer su više generalne i ne obuhvaćaju sve nijanse kvalitete i konteksta digitalnog sadržaja, ali i okruženja. Nadalje, meta-analitički i pregledni nalazi potvrđuju heterogenost i nedosljednost učinaka strategija roditeljske medijacije, pri čemu se pojedini oblici pokazuju učinkoviti samo u određenim uvjetima, dok u drugim kontekstima nemaju značajan ili stabilan zaštitni učinak (Huang i sur., 2023; Qu i sur., 2025). Primjerice, upravo se nedosljedna restriktivna medijacija dovodi u vezi s nepovoljnih obrascima korištenja digitalnih tehnologija (Meeus i sur., 2018; Reich, 2024), dok Yang i suradnici (2022) pak naglašavaju važnost majki te ističu da njihova nedosljedna medijacija značajno predviđa problematično korištenje pametnog telefona kod djece predškolske dobi. Kao i prije, dobiveni rezultat dobiva na važnosti i relevantnosti u kontekstu provedenog istraživanja, budući da je i u ovom uzorku dominantno sudjelovao majčinski podskup roditelja, što dodatno podcrtava važnost razumijevanja obrazaca majčinske medijacije u digitalnom okruženju. Istodobno, treba imati na umu da u ovom uzorku nije zabilježen veći broj djece s izraženim obrascima pretjeranog korištenja digitalnog uređaja, što može djelomično objasniti odsutnost snažnijih učinaka pojedinih oblika roditeljske medijacije te dodatno potvrđuje njihovu kontekstualnu i situacijsku prirodu.

U kontekstu predškolske dobi, gdje je korištenje najčešće u prisutnosti roditelja, „glavni put“ učinka može ići preko odnosa roditelj–dijete. Noviji nalazi na predškolskoj populaciji pokazuju da roditeljska medijacija parcijalno posreduje vezu između roditeljske digitalne osviještenosti i kvalitete odnosa između roditelja i djeteta, pri čemu su dimenzije zaštite od rizika i učinkovitog korištenja digitalnih tehnologija povezane s manjim konfliktom u odnosu upravo putem strategija medijacije (Bayar i sur., 2025). Ovaj obrazac upućuje da u ranoj dobi ishodi češće ovise o kvaliteti interakcije i emocionalne povezanosti, a manje o samom vremenu korištenja ili izoliranim strategijama medijacije. Navedeni nalazi upućuju na to da, unatoč važnosti primjene strategija medijacije, jednako važnu, ako ne i važniju, ulogu preuzima kvaliteta roditeljske interakcije i međusobna komunikacija na relaciji roditelj-dijete tijekom korištenja digitalnih tehnologija (Nathanson, 2015; Radesky i Christakis, 2016). Unatoč tome što su u ovom istraživanju proaktivne strategije medijacije djelomično obuhvatile dimenziju kvalitete interakcije, nije izravno mjereno sam proces interakcije između roditelja i djeteta, niti su provedene pod analize vrste digitalnog sadržaja kojem su djeca bila izložena. U vezi s prethodnim, moguće je povući paralelu i vezu digitalnog roditeljstva i općih roditeljskih ciljeva, gdje se digitalno roditeljstvo može smatrati općim roditeljskim praksama, ali provedenim u digitalnim kontekstima. Ciljevi ova dva konstrukta u osnovi se preklapaju (Modecki i sur., 2022) pa se digitalno roditeljstvo formulira kao ekstenzija općeg roditeljstva, gdje ustaljene prakse poput uključenosti roditelja i dalje igraju ključnu ulogu u digitalnom području. Ovime se želi naglasiti kako unatoč premisi o separaciji realnog i digitalnog svijeta u kojem su djeca danas „uronjena“, efekti djelovanja ta dva svijeta ponovno ovise o roditeljskoj uključenosti i aktivnoj angažiranosti. Takvom kontinuirajućom roditeljskom praksom u kojoj su roditelji dio digitalnog angažmana djeteta, osnažuje se djetetov razvoj digitalnih vještina, jača se kritička svijesti, digitalna medijacija (Warren, 2017), ali i potiče balansiran i pozitivan budući razvoj.

U skladu s time, moguće je zaključiti da je djelovanje roditeljske medijacije više karakterizirano kvalitativnim kontekstom korištenja nego protektivnom funkcijom u odnosu koji mijenja kvantitativnu povezanost vremena korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnog funkcioniranja djeteta predškolske dobi. U vezi s prethodnim, unatoč dokazanoj međusobnoj koreliranosti strategija roditeljske medijacije, vrijedi razmotriti ideju da njihovo individualno djelovanje nije dovoljno za izmjenu osnovnog odnosa između korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija. Iako istraživanja jasno potvrđuju važnost roditeljske medijacije, postoji i suprotni spektar istraživanja koja negiraju njihov stabilan učinak na djetetovo korištenje digitalnih tehnologija. Umjesto toga, ističe se kako

uspjeh primjene proizlazi iz kvalitetne i dosljedne integracije u svakodnevnom obiteljskom okruženju, kao i kombinacije različitih strategija (Livingstone i sur., 2011). Upravo je to ono što brojni autori naglašavaju pa tako nedosljedna ili fragmentirana praksa smanjuje učinkovitost i potencijal roditeljske medijacije, dok najsnažniji zaštitni učinak ima višestruka i komplementarna primjena strategije medijacije, ovisno o potrebama i rizicima (Chen i sur., 2023; Huang i sur., 2023; Liu i sur., 2023; Yang i sur., 2022). Važnost ove konzistentne primjene naglašavaju i važni strateški dokumenti, a sve u cilju zaštite i povećanje dobrobiti djece (Ofcom, 2024). Odnosno, potencijalni zaključak može biti da se stvaran utjecaj i moderatorski efekt ostvaruje prakticiranjem određene specifične kombinacije strategija roditeljske medijacije ili jednostavnom kvalitetom njihove dosljedne primjene, dok pojedinačne strategije imaju često pokazuju slabiji i nestabilniji učinak.

Pored toga, nužno je istaknuti i moguće obrazloženje metodološke prirode. Istraživanje je provedeno poprečno te ne može zahvatiti određene učinke koje je moguće ostvariti tokom djelovanja vremena. Drugim riječima, moguće je donijeti zaključak da istraživane strategije roditeljske medijacije nisu samo posrednik i moderator između ispitanih konstrukata, već da djeluju preventivno, ali kroz duži period primjene, što potvrđuje i literatura (Coyne i sur., 2023; Huang i sur., 2023; Shawcroft i sur., 2023), a što se ovakvim istraživanjem ne može obuhvatiti. U vezi s metodološkim aspektima, izostanak moderacijskih učinaka može biti posljedica istih. Naime, s obzirom da je u analizama korišten ukupni kompozitni indeks socijalno-emocionalnih kompetencija, potencijalni specifični učinci na pojedine dimenzije socijalno-emocionalnih kompetencija mogu ovime biti prikriveni. Stoga bi buduća istraživanja s višedimenzionalnim pristupom mogla dati detaljniji uvid i potencijalne moderatorske učinke.

U zaključku, na temelju provedene moderatorske analize s uzorkom djece predškolske dobi, roditeljske strategije medijacije nisu predstavljale moderator odnosa između korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija. Istraživačke spoznaje poseban naglasak stavljaju na važnost kvalitativnih aspekata digitalnih praksi, a ne samo kvantitativnih pokazatelja korištenja. Jednako tako, rezultati ukazuju da učinci roditeljske medijacije često nisu neposredni, već se razvijaju kroz vrijeme, pri čemu je nužna dosljedna i dugotrajnija primjena strategija kako bi se ostvarili protektivni ishodi u djetetovom korištenju digitalnih tehnologija. Iako je teorijski pretpostavljeno da strategije roditeljske medijacije mogu ublažiti ili pojačati odnos između ishodišnih konstrukata, u ovom uzorku takvi moderacijski učinci nisu potvrđeni. Moguće je da odsutnost značajnih povezanosti proizlazi iz činjenice da većina djece u uzorku nije pokazivala izražene obrasce pretjeranog korištenja pametnog telefona, budući da

je prosječno vrijeme korištenja bilo relativno nisko. Osim toga, istraživanjem nije obuhvaćena vrsta digitalnog sadržaja kojem su djeca bila izložena, a koji može predstavljati važan čimbenik za razumijevanje kvalitativnih aspekata digitalnog iskustva. Sveukupno gledano, nalazi sugeriraju da odnos između korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija nije jednoznačan uz naglašavanje izostanka ispitivanja pojedinih socijalno-emocionalnih vještina koji mogu biti važni za razumijevanje odnosa. Drugim riječima, za pojedinu djecu digitalne tehnologije mogu imati pozitivne, negativne učinke ili pak neutralne učinke, ovisno o kontekstu korištenja, digitalnom sadržaju, roditeljskoj uključenosti i posredovanju. Ovakva kompleksnost međusobnih odnosa dodatno objašnjava odsutnost značajnih moderatorskih učinaka u ovom istraživanju. Sve navedeno upućuje na potrebu daljnjeg konkretnijeg i detaljnijeg istraživanja koje uključuje kontekstualne i razvojno-specifične čimbenike, uključujući sadržaj korištenja i specifične čimbenike obiteljske dinamike.

## 9. ZAVRŠNA RASPRAVA

### 9.1. Ograničenja istraživanja i smjernice za buduća istraživanja

#### *Ograničenja istraživanja*

Unatoč tome što ovo istraživanje nudi nove i utvrđuje postojeće znanstvene spoznaje, ni ono nije bez svojih metodoloških i kontekstualnih ograničenja koje je važno istaknuti prilikom interpretacije i donošenja određenih znanstvenih zaključaka. Za početak, korištena je **metoda samoiskaza** koja je popraćena određenim metodološkim nedostacima. Naime, podaci dobiveni putem samoiskaza roditelja i odgojitelja mogu biti podložni subjektivnim procjenama i pristranosti te potencijalno predrasudama o društvenoj poželjnosti i time davanju socijalno poželjnih odgovora (Chan, 2008). Samoiskaz je ponekad karakteriziran i pogreškama pamćenja (Paulhus i Vazire, 2007), odnosno efektu dosjećanja gdje ponekad sudionici nisu sigurni u točno vrijeme početka i završetka nekog ponašanja što rezultira davanjem okvirnih vrijednosti. U ovom istraživanju to se može odraziti na moguće podcjenjivanje stvarnog vremena korištenja digitalnog uređaja ili precjenjivanje vlastite roditeljske samoučinkovitosti. Budući da istraživanje koristi metodu samoiskaza uz primjenu višedijelnih upitnika koji se procjenjuju i od strane roditelja i odgojitelja, potencijalnu opasnost predstavlja i efekt zamaranja kod sudionika (Meade i Craig, 2012). Može se manifestirati u obliku površnog ispunjavanja upitnika (npr. automatizirani odgovori), preskakanju pitanja, odgovaranju bez dubljeg promišljanja ili povećanoj stopi nedostajućih podataka u drugom dijelu upitnika. Posebno su osjetljivi roditelji male djece, čije raspoloživo vrijeme i pažnja mogu biti ograničeni, što može utjecati na valjanost dobivenih podataka. Također, duljina trajanja ispunjavanja (30 minuta) može kod dijela sudionika stvoriti osjećaj monotonije i smanjiti kvalitetu podataka u kasnijim dijelovima instrumenta.

Nadalje, istraživanje je **korelacijske prirode** čime se ne može utvrditi potencijalna kauzalnost ili usmjerenost između ispitanih varijabli. Zbog korištenja presječnog dizajna, nije moguće donijeti zaključke o uzročno-posljedičnim odnosima među varijablama. U skladu s prethodnim istraživanjima, očekivala se prediktivna vrijednosti odabranih varijabli, ali i mogućnost da se ti odnosi mogu potencijalno odvijati u drugom smjeru ili mogu biti posljedica nekih drugih varijabli koje nisu uzete u obzir tokom istraživanja. Premda su identificirane povezanosti između roditeljske samoučinkovitosti, roditeljskih strategija medijacije i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta, vremenski slijed tih odnosa ostaje nepoznat (Little, 2013).

Osim toga, vrijedno je razmisliti o provođenju **longitudinalne studije** koja bi omogućila donošenje uzročno-posljedičnih zaključaka. Naime, longitudinalnim nacrtom istraživanja mogao bi se pratiti uzorak kroz više vremenskih razdoblja te time razjasniti postoje li promjene odnosa ispitanih konstrukata i kako djeluju na razvojne ishode djeteta kroz vrijeme. Na ovaj način bi se mogle pratiti razvojne promjene u korištenju digitalnih uređaja i razvoju socijalno-emocionalnih kompetencija, utvrditi uzročno-posljedični odnosi (Little, 2013), ali i bolje obuhvatiti dugoročne učinke roditeljskog posredovanja.

Nadalje, važno je istaknuti kako je istraživanje provedeno na **prigodnom uzorku** čime se narušava nasumičnost i reprezentativnost uzorka. Takva strategija odabira sudionika, iako logična s obzirom na resurse i dostupnost, predstavlja metodološko ograničenje jer može uključivati više motivirane, obrazovanije i digitalno pismenije roditelje, što može dovesti do pristranosti rezultata (Bornstein i sur., 2013). Samim time, umanjena je mogućnost generalizacije rezultata na širu populaciju roditelja i djece predškolske dobi u Hrvatskoj, osobito u manjim, ruralnim i manje razvijenim sredinama. Vezano uz to, istraživanje se provelo u samo dvije županije u RH što može potencijalno dovesti do mogućih regionalnih specifičnosti u dostupnosti digitalnih tehnologija i roditeljskim praksama zbog geografske ograničenosti. Jednako tako, moguće je i da ove dvije županije imaju drugačije obrasce ponašanja i roditeljskih digitalnih praksi, što također nije ispitano.

Vrijedno je napomenuti i da je istraživanje bilo usmjereno na roditelje oba spola, no rezultati su pokazali **nesrazmjer spolne distribucije** s prevladavajućim ženskim spolom (majkama) što treba imati na umu prilikom generalizacije rezultata.

Kočno, važno je istaknuti da su u istraživanju **korištene skale i ljestvice** koje nisu izvorne, već su prilagođene hrvatskom jeziku i kulturnom kontekstu. Konkretno, skala roditeljske medijacije (četverofaktorski model: aktivna i zajednička medijacija, restriktivna, reaktivna i nadzorna strategija), skala roditeljske samoučinkovitosti (dvokomponentni model: roditeljska samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja), kao i skala socijalno-emocionalnih kompetencija (bifaktorski model s općim i specifičnim faktorima) prošle su postupke empirijske provjere pomoću konfirmatornih faktorskih analiza. Iako su rezultati pokazali zadovoljavajuću konstruktivnu valjanost i unutarnju konzistentnost mjernih instrumenata, važno je naglasiti da se radi o prilagođenim, a ne izvorno validiranim

instrumentima. Ova činjenica može predstavljati određeno ograničenje u pogledu potpune usporedivosti rezultata s međunarodnim istraživanjima koja koriste originalne verzije instrumenata. Stoga bi buduća istraživanja trebala uključiti dodatne provjere i replikacije na različitim uzorcima kako bi se dodatno potvrdila stabilnost i univerzalnost prilagođenih skala.

### *Smjernice za buduća istraživanja*

S obzirom na navedeno, a u svrhu unaprjeđenja postojećeg istraživanja i dobivanja boljeg uvida u ispitivane konstrukte i njihove međusobne odnose, istaknut će se neke smjernice za buduća istraživanja.

U vidu preporuka budućih istraživanja, mogući prijedlog je ispitati kako se navedene varijable i ispitivane konstrukti mijenjaju s obzirom na **dob djeteta**, odnosno kod starije djece i adolescenata. Jednako tako, vrijedno bi bilo razdvojiti djecu predškolske dobi na mlađu i stariju, s obzirom na određene razvojne razmake u ovom razdoblju. Buduća istraživanja trebala bi proširiti analizu odnosa između roditeljske samoučinkovitosti, strategija roditeljske medijacije i digitalnih navika djeteta na različite dobne skupine djece, osobito djecu mlađe školske dobi i adolescente. Razvojne razlike u samoregulaciji, socijalnim kompetencijama i načinu korištenja digitalnih tehnologija mogu utjecati na učinkovitost i oblik roditeljske medijacije (Livingstone i sur., 2017b). Istraživanje ovih odnosa na različitim dobnim razinama omogućilo bi uvid u razvojnu dinamiku ispitivanih konstrukata i pridonijelo dizajnu dobno-specifičnih preventivnih intervencija. Također, kod starije djece i adolescenata veći utjecaj imaju vršnjaci i društveni mediji, a roditeljska medijacija poprima drugačije forme, što bi trebalo posebno analizirati u budućim studijama. Ovo ograničenje svakako bi se moglo umanjiti longitudinalnim i razvojno usmjerenim istraživanjima kako bi se dodatno razjasnile promjene u ovim odnosima s razvojem djeteta.

Nadalje, struktura dobivenog uzorka pokazuje da većina djece ne provodi mnogo vremena uz digitalne uređaje (oko 9% djece koristi pametni telefon više od 1 sata dnevno). Takvi podaci mogu utjecati na jačinu i smjer utvrđenih odnosa. U skladu s time, preporuka za buduća istraživanja uključuju **određivanje poduzoraka djece s povišenim razinama korištenja digitalnih tehnologija** jer se tamo očekuju izraženiji rizici i moguće snažniji učinci roditeljskih strategija i ponašanja.

Budući pravci istraživanja svakako bi trebali uključiti **reprezentativniji uzorak** kao i **više očeva** u samom uzorku roditelja. U budućim istraživanjima preporučuje se analizirati

potencijalne razlike u roditeljskim praksama i strategijama medijacija između majki i očeva, jer dosadašnja istraživanja često zanemaruju očinsku perspektivu (Coyne i sur., 2017).

Jedna od važnijih preporuka svakako uključuje integraciju **kvalitativnih metoda istraživanja** (npr. polustrukturirani intervjui, fokus grupe, analiza sadržaja, opservacije) radi dubljeg razumijevanja značenja koje roditelji pridaju vlastitim praksama, izazovima s kojima se susreću te specifičnih obiteljskih okolnosti koje ne mogu biti obuhvaćene standardiziranim upitnicima. Konkretnije, ovime se mogu dobiti dodatni podaci o dubinskom razumijevanju roditeljskih stavova, uvjerenja i vrijednosti, ispitivanja dilema, emocija i ambivalencija prilikom roditeljskih digitalnih praksi kao i mapiranju roditeljskih strategija u kontekstu (kako ta praksa konkretno izgleda u svakodnevicu i što je motivacija za to ponašanje). Kvalitativno istraživanje ima potencijal dubinskog razumijevanja važnih konstrukata poput roditeljske samo(ne)učinkovitosti i identifikacije uzroka iste. Pored toga, mogu se dobiti rezultati vezani uz konkretna roditeljska opažanja o djetetovim reakcijama prije, tijekom ili nakon korištenja digitalnog uređaja, kao i njihove emocionalne reakcije te identificirati moguće nove varijabli i dimenzije poput novih aspekata roditeljske medijacije ili digitalnog ponašanja. Dodatno, kvalitativni podaci mogu istražiti utjecaj kulture i društvenog konteksta u određenoj sredini te pomoći da se objasne proturječni ili neočekivani kvantitativni nalazi i time identificiraju nova područja za ispitivanje.

Također, bilo bi važno uzeti u obzir i ispitati **određene vrste digitalnih uređaja** te ovisno o njima ispitati moguće razlike u ispitivanim konstruktima. Preporučuje se uvesti dodatne varijable koje se odnose na kvalitetu digitalnog sadržaja (edukativni vs. zabavni; pasivni vs. interaktivni sadržaji), jer nije svako korištenje tehnologije jednako u razvojnim učincima (Hirsh-Pasek i sur., 2015).

Jednako tako, u pogledu dobivanja stvarnih i točnih podataka o stvarnom vremenu korištenja digitalnih uređaja kod djece, ali i precjenjivanja vlastite roditeljske samoučinkovitosti, preporučuje se **korištenje objektivnijih pokazatelja korištenja digitalnih tehnologija**, osobito kod odraslih korisnika, primjerice putem podataka iz samih uređaja (npr. „Screen Time“, „Digital Wellbeing“ i sličnih aplikacija). Takav pristup smanjuje oslanjanje na subjektivne procjene i povećava preciznost mjerenja stvarne izloženosti digitalnim tehnologijama. Stoga se budućim istraživanjima preporučuje kombiniranje mjera samoiskaza s objektivnim pokazateljima korištenja digitalnih tehnologija, primjerice traženjem od roditelja da prijave stvarne podatke o vlastitom vremenu korištenja prema evidencijama iz digitalnih

uređaja. Time bi se omogućilo pouzdanije sagledavanje odnosa između roditeljskih navika, roditeljske medijacije i djetetove izloženosti digitalnim tehnologijama.

Nadalje, moguća preporuka za buduća istraživanja je istraživanje **višedimenzionalne prirode socijalno-emocionalnih kompetencija** pa u skladu s time ispitivanje međusobnih odnosa između korištenja digitalnih tehnologija i pojedinih socijalno-emocionalnih vještina, a ne isključivo ukupnog kompozitnog rezultata. S obzirom na različite razvojne putanje i okolišne utjecaje pojedinih socijalno-emocionalnih kompetencija, kao što je naglašeno, moguće je da se učinci korištenja digitalnih tehnologija diferencijalno očituju upravo na razini specifičnih kompetencija. Ovakva nadogradnja potencijalno otvara prostor za bolje i dublje razumijevanje mehanizama povezanosti između korištenja digitalnih tehnologija i socijalno-emocionalnog razvoja te preciznije identificira potencijalno rizične i zaštitne obrasce.

Konačno, mogući doprinos može predstavljati ispitivanje onih varijabli koje nisu mjerene, poput obiteljskih karakteristika (SES roditelja, utjecaj nekih važnih životnih događaja, razvod, gubitak posla, selidba), broja djece u obitelji i kvalitete roditeljskog odnosa. Uključivanjem ovih **kontekstualnih čimbenika** varijabli moguće je preciznije razumjeti varijacije u roditeljskoj samoučinkovitosti i strategijama medijacije, kao i oblikovati kompleksnije modele predikcije razvoja digitalnih navika i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta.

## 9.2. Očekivani znanstveni i praktični doprinos istraživanja

### *Znanstveni doprinos*

Za početak, ovo istraživanje doprinosi **razvoju i empirijskoj provjeri integriranog modela** koji povezuje roditeljsku samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategije roditeljske medijacije, korištenje digitalnog uređaja i socijalno-emocionalne kompetencije djece predškolske dobi. Osim toga, prema znanju autorice, ovo je prvo istraživanje koje povezuje odnose navedenih konstrukata i pokušava odrediti njihovu prediktivnu vrijednost te kao takvo predstavlja značajan doprinos akademskoj zajednici. Takav model još uvijek nije dovoljno istražen, osobito u populaciji djece mlađe od 6 godina. Osim toga ovaj rad znanstveno doprinosi području integriranjem oba aspekta roditeljske samoučinkovitosti u jedinstveni analitički okvir, čime se omogućuje cjelovitije razumijevanje roditeljske regulacije digitalnih tehnologija u obiteljskom okruženju. Nadalje, istraživanje predstavlja doprinos u izgradnji i testiranju složenih medijatorskih i moderatorskih odnosa u razvojnoj psihologiji i obiteljskoj pedagogiji. S obzirom da ovo istraživanje predstavlja jednu od prvih sustavnih provjera odnosa strategija roditeljske medijacije i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi u Hrvatskoj, postavlja se temelj za nacionalnu znanstveno utemeljenu procjenu digitalnog roditeljstva u Republici Hrvatskoj.

Osim stvaranja novih zapažanja o odnosima navedenih konstrukata kod roditelja i djece predškolske dobi, ovo istraživanje nastoji **umanjiti postojeći nedostatak znanstvenih spoznaja i analiza** u području procjene roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta te socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi. Trenutno, na području Republike Hrvatske ne postoji sustavno provođenje istraživanja usmjerenih na razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija djece generalno. Stoga, još jedan doprinos ovog istraživanja je i druga nacionalna provjera skale SSIS SEL-Tb (Anthony i sur., 2020) u hrvatskom kontekstu na području grada Rijeke i grada Splita. Provedenim istraživanjem ostvaruje se izgradnja znanstvenog modela na temelju dobivenih saznanja i definiranja zakonitosti o odnosima povezanosti obiteljskog konteksta, korištenja digitalnog uređaja kod djeteta te socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta. Na osnovi dobivenih rezultata, predložit će se novi postupci za znanstvenu procjenu i evaluaciju dosadašnjih zaključaka s novodobivenim. Na taj način, nastojat će se identificirati ključni parametri kad je

riječ o izgradnji ekspertnog sustava podrške djeci i roditeljima u korištenju digitalnih tehnologija.

Shodno tome, uvođenjem medijacijskih i moderacijskih modela testira se **složen odnos** između roditeljskih čimbenika (samoučinkovitost u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta i strategije medijacije), djetetove izloženosti digitalnom uređaju i njegovog socijalno-emocionalnog funkcioniranja. Ovakav istraživački pristup pruža empirijski utemeljen model koji može poslužiti kao teorijska osnova za daljnja istraživanja.

Nadalje, istraživanje sadrži određenu **metodološku kompleksnost** koristeći kombinaciju višestrukih izvora podataka, kao i višedimenzionalne konstrukte, medijacijske i moderacijske modele te **psihometrijsku validaciju instrumenata** čime se doprinosi razvoju složenijih kvantitativnih pristupa u razvojnim i obiteljskim istraživanjima. Shodno tome, značajan znanstveni doprinos odnosi se na validaciju i reviziju postojećih mjernih instrumenata za ispitivanje roditeljskih praksi u kontekstu digitalnih tehnologija. U okviru istraživanja provedena je konfirmatorna faktorska analiza (CFA) dviju postojećih skala: Ljestvice roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija (Antolović, 2019; Galić, 2019) i Ljestvice roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019). Na temelju empirijskih pokazatelja, provedeno je čišćenje i restrukturiranje pojedinih čestica, čime su oblikovane revidirane verzije skala koje pokazuju poboljšane metrijske karakteristike i stabilniju faktorsku strukturu. Time je istraživanje dalo važan doprinos u metrijskom unaprjeđenju instrumenata prilagođenih hrvatskom kontekstu, čime se osigurava njihova valjanija i pouzdanija primjena u budućim istraživanjima roditeljskih strategija medijacije i roditeljske samoučinkovitosti u digitalnom okruženju djece predškolske dobi.

U konačnici, ovo je prvo istraživanje koje naglašava **opasnosti reaktivne strategije roditeljske medijacije** kod djece predškolske dobi. Ovime se zaista potvrđuje teza o rizičnoj dimenziji ove strategije medijacije, s obzirom na njezinu koreliranost s češćim korištenjem digitalnog uređaja kod djeteta.

Istraživanja usmjerenih na djecu predškolske dobi znatno nedostaje, posebice na nacionalnoj razini. Jedina postojeća nacionalna longitudinalna studija koja se tiče djece predškolske dobi u RH fokusira se isključivo na zdravstvene strukture (Buljan i sur., 2014), a ne na razvojne ili ponašajne ishode. U skladu s time, ne postoje reprezentativne i longitudinalne studije koje sustavno prate bio-psiho-socijalni rast i razvoj djece predškolske dobi. Time se opravdano može reći da su zastupljeni ozbiljni izostanci u nacionalnoj pokrivenosti istraživanja

kada je riječ o djeci predškolske dobi. S obzirom na to, ovo istraživanje nastoji umanjiti ovaj nedostatak pa tako jednu od snaga ovog istraživanja predstavlja dobiveni **uzorak djece predškolske dobi** s obzirom na velik nedostatak ovakvih i sličnih istraživanja u znanstvenoj literaturi. Osim nedostatka novih znanstvenih spoznaja na populaciji djece predškolske dobi, problematika pretjerane izloženosti djece rane dobi digitalnim tehnologijama još uvijek je golema nepoznanica u znanstvenoj zajednici, posebno na hrvatskom području. S time u vezi, ovo istraživanje doprinosi **boljem razumijevanju suvremenog roditeljstva i popratnih izazova**.

### *Empirijski i teorijski doprinosi*

Važno je istaknuti da je istraživanje pridonijelo i dubljem razumijevanju odnosa između roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija roditeljske medijacije i djetetovog korištenja digitalnog uređaja (pametnog telefona). Provedenim analizama, utvrdila se maskirana povezanost između poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i djetetovog korištenja digitalnog uređaja, pri čemu se pojavljuje supresijski efekt putem restriktivne strategije roditeljske medijacije. Ovo ukazuje na važnost razumijevanja složenosti mehanizama roditeljskog utjecaja i modeliranja te time otvara nova znanstvena pitanja o potencijalnim dvosmjernim odnosima i različitim obrascima roditeljskog ponašanja u digitalnom kontekstu. Također, potvrđena je slaba i statistički neznčajna izravna povezanost između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i njegovih socijalno-emocionalnih kompetencija, što odstupa od dijela prethodnih istraživanja. Dobiveni nalazi mogu biti poticaj za daljnje znanstvene rasprave o ulozi kvalitete i konteksta korištenja digitalnih uređaja, kao i o zaštitnim učincima roditeljskog posredovanja. Sve navedeno doprinosi produbljivanju teorijskog razumijevanja složenih odnosa između roditeljskih praksi, korištenja digitalnih tehnologija i razvoja djeteta.

### *Praktični doprinosi*

U praktičnom smislu, istraživanje potvrđuje važnost roditeljskih ponašanja i digitalnih navika u odnosu prema digitalnim navikama djeteta. Dodatno naglašava važnost jačanja obje poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, njihovih digitalnih navika kao i poticanja dosljedne i kombinirane prakse proaktivnih i restriktivnih praksi medijacije. Važnost usmjeravanja na kvalitetu interakcije, a ne metriku vremena korištenja pametnog telefona, vrijedna je spoznaja i potvrda dosadašnjih saznanja o važnosti odnosa i privrženosti roditelja i djeteta u odnosu na bilo koji drugi čimbenik. S obzirom

da je istraživanje naglasilo važnost roditeljskog modeliranja, pojačava se **teorijska utemeljenost doprinosa** istraživanja i potpora postojećoj Bandurinoj socijalno-kognitivnoj teoriji.

Također, dobiveni rezultati istraživanja predstavljaju **rezultate temeljene na dokazima** koji mogu predstavljati doprinos u vidu potencijalnog razvoja te adaptacije postojećih predškolskih preventivnih intervencija u kontekstu unaprjeđenja odnosa obitelj - predškolska ustanova. Očekuje se da će rezultati podržati razvoj i implementaciju preventivnih programa usmjerenih socijalno-emocionalnom učenju.

Nadalje, dobiveni rezultati mogu imati određene **praktične implikacije** na ispitivane sudionike u vidu boljeg razumijevanja važnosti užeg obiteljskog okruženja i donošenja, naočigled jednostavnih medijskih odluka, ranog izlaganja djeteta digitalnom uređaju poput pametnog telefona i njegovih posljedica na razvojne ishode djeteta već u predškolskoj dobi. Ovime se ističe i podržava ideja o tome da digitalna pismenost roditelja nije samo tehnološko pitanje, već ključno psihosocijalno i odgojno pitanje važno za razvoj djece. Također, dobiveni podaci otvaraju prostor za razmišljanje o intervencijama usmjerenima na razvoj roditeljskih kompetencija u smislu promišljene i fleksibilne primjene različitih strategija medijacije. Omogućava primjenu i širi znanje za oblikovanje roditeljskih edukacija i intervencija usmjerenih na digitalno roditeljstvo, uz osvještavanje roditelja. Pritom, važnu ulogu zauzima osvještavanje roditelja o učinku njihove samoučinkovitosti, ovisne o načinu operacionalizacije kroz pojedine strategije medijacije.

Pored toga, istraživanje ima i svoju **direktnu „policy“ implikaciju**. Unatoč trenutačnim Europskim preporukama o preporučenoj količini vremena ispred ekrana za djecu (WHO, 2019), nužna je promjena javnih politika u vidu povećanja napora za osvještavanje roditelja o potencijalnim negativnim učincima vremena provedenog ispred ekrana kao i važnosti njihove samoučinkovitosti i roditeljskih vještina za upravljanje korištenjem digitalnih tehnologije djece. Kako bi podržali optimalni socijalno-emocionalni razvoj djece u kontekstu korištenja digitalnih tehnologija, potrebna je suradnja istraživača i kreatora javnih politika usmjerenih obitelji u stvaranju politika koje najbolje odgovaraju interesima djece i njihovog pozitivnog razvoja. Ovo istraživanje može biti jedan od koraka za to. U skladu s time, na našem istraživanom području, u suradnji s lokalnim kreatorima politike, gradovima Rijekom i Splitom, planirane su daljnje intervencije na temelju dobivenih rezultata. Na taj način, u za djecu relevantnim okruženjima

mogu se implementirati određene intervencije usmjerene smanjenju rizika izlaganja pametnim telefonima za djecu mlađu od 6 godina.

Podizanje svijesti o **važnosti preventivnog djelovanja** od predškolske dobi kao i uloge roditelja tj. roditeljskog modeliranja vezanog uz problematiku ranog korištenja digitalnih tehnologija, posebice pametnog telefona, jedna je od implikacija koje mogu biti od velike javnozdravstvene i društvene koristi. Pokazalo se da programi roditeljskog osnaživanja trebaju prvenstveno jačati samoučinkovitost roditelja u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta te ojačati roditelje u dosljednoj i uravnoteženoj primjeni učinkovitih strategija medijacije. Smanjivanjem i regulacijom vlastitog korištenja digitalnih uređaja roditelji mogu posredno ojačati roditeljsku samoučinkovitost i dodatno ograničiti djetetovo korištenje istih.

Konačno, navedeno istraživanje ima priliku doprinijeti **novim znanstvenim spoznajama** u istraživanim područjima te proširiti bazu dokaza za kreiranje znanstveno-utemeljenih intervencija namijenjenih najmlađoj djeci na svim razinama kontinuuma prevencije, od univerzalne, selektivne pa sve do indicirane.

Naposljetku, najveći doprinos ovakvih istraživanja krije se u **osvještavanju i povećanju razine informiranosti** znanstvenika, ali i kreatora politika i donositelja odluka, te u konačnici onih najzaslužnijih za razvoj društva, roditelja. Prvima pomaže pri izgradnji konkretnih smjernica za djecu i roditelje u vezi s korištenjem digitalnih tehnologija, a potonjima u edukaciji i osvještavanju važnosti najvažnije životne uloge i najtežeg posla, podizanja i odgoja zdravih i kritički osviještenih pojedinaca, budućih kreatora društva. Kratki pregled znanstvenog i praktičnog doprinosa disertacije dostupan je u narednoj grafici.

ZNANSTVENI  
DOPRINOS

- Razvoj i validacija modela odnosa roditelj-dijete-digitalna tehnologija
- Validacija SSIS SEL-*Tb* skale u hrvatskom kontekstu
- Jačanje metodološke prakse primjene strukturalnih modela (SEM) u ranom djetinjstvu
- Korištenje dvostruke perspektive roditelj-odgojitelj
  - Primjena naprednih statističkih metoda

PRAKTIČNI  
DOPRINOS

- Rezultati kao temelj za razvoj preventivnih intervencija
- Izgradnja modela stručne podrške roditeljima
  - Podrška oblikovanju javnih politika
- Digitalna pismenost roditelja kao preventivna snaga
- Osnaživanje roditelja u važnosti model ponašanja
- Upotrebljivost u edukaciji odgojitelja i stručnjaka

## 10. ZAKLJUČAK I VERIFIKACIJA HIPOTEZA

Osnovni cilj ovog rada je analizirati obilježja roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija medijacije izlaganja djeteta digitalnim tehnologijama te korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi. Osim navedenog, cilj je i istražiti uloge te doprinose roditeljske medijacije izlaganja djeteta digitalnoj tehnologiji i roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta u korištenju digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnim kompetencijama djece predškolske dobi.

### **PROBLEM 1.**

Analizirati deskriptivne parametre roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija medijacije izlaganja djeteta digitalnim tehnologijama te korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi.

S obzirom da je problem eksplorativnog karaktera ne postavlja se hipoteza.

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019), Ljestvici roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019), Upitniku o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja i Upitniku SSIS SELb (Anthony i sur., 2020; 2021; Elliot i sur., 2020)

**Metoda:** Deskriptivna statistika

**Rezultat:** Rezultati pokazuju nižu razinu roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta ( $M = 1,85$ ;  $SD = 0,82$ ), dok je roditeljska samoučinkovitost u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja bila nešto izraženija ( $M = 2,82$ ;  $SD = 0,39$ ). Djeca predškolske dobi u prosjeku koriste pametne telefone 30 minuta dnevno ( $M = 2,03$ ;  $SD = 1,07$ ), no većina roditelja navodi nisko ili nikakvo korištenje: 42,2% djece ne koristi uređaj, a 24,7% ga koristi manje od 30 minuta dnevno. Intenzivnije korištenje (preko 1 sata) prisutno je kod manjine djece (10,6%). Roditelji najčešće koriste pametne telefone i televizore, dok je korištenje računala, tableta i igračih konzola znatno rjeđe. Pametni telefon koristi 69,2% roditelja između 30 minuta i 2 sata dnevno. Najzastupljenije strategije roditeljske medijacije bile su nadgledanje ( $M = 4,61$ ;  $SD = 0,58$ ) i aktivna medijacija i zajedničko korištenje ( $M = 4,22$ ;  $SD = 0,75$ ), dok je reaktivna medijacija bila najslabije zastupljena ( $M = 2,76$ ;  $SD = 1,17$ ). Socijalno-emocionalne kompetencije djece ocijenjene su prosječnom vrijednošću ( $M = 2,91$ ;  $SD = 0,53$ ), uz uravnoteženu distribuciju rezultata. Ovi podaci pružaju početni uvid u razine

ispitivanih konstrukata te upućuju na moguće povezanosti između roditeljskih uvjerenja, strategija medijacije i djetetovih razvojnih ishoda.

## **PROBLEM 2.**

Analizirati odnose roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, strategija roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta, djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djece predškolske dobi.

**Hipoteza H1:** *Roditeljska samoučinkovitost u reguliranju korištenja digitalnog uređaja kod djeteta pozitivno je povezana sa strategijom aktivne roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta, zajedničkim korištenjem, restriktivnom strategijom i strategijom nadgledanja djetetovog korištenja digitalnih tehnologija.*

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019) te Ljestvici roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019)

**Metoda:** Deskriptivna statistika, inferencijalna statistika

**Rezultat:** Rezultati pokazuju da poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja pozitivno i statistički značajno korelira sa svim navedenim strategijama: aktivnom medijacijom i zajedničkim korištenjem ( $\rho = 0,217$ ;  $p < 0,001$ ), restriktivnom strategijom ( $\rho = 0,231$ ;  $p < 0,001$ ) te strategijom nadgledanja ( $\rho = 0,129$ ;  $p = 0,010$ ). Riječ je o slabim pozitivnim povezanostima, što upućuje na to da, iako postoji sustavna povezanost između ovih konstrukata, njihova snaga nije velika. S druge strane, komponenta roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta pokazala je statistički značajne negativne korelacije s istim strategijama, što je suprotno očekivanjima. U skladu s time, negativna je povezanost s aktivnom medijacijom i zajedničkim korištenjem iznosila  $\rho = -0,151$  ( $p = 0,003$ ), s restriktivnom medijacijom  $\rho = -0,237$  ( $p < 0,001$ ) te sa strategijom nadgledanja  $\rho = -0,125$  ( $p = 0,012$ ). Sve navedene povezanosti su slabe, ali konzistentne u smjeru suprotnom od očekivanog.

Navedeno upućuje da se **prva hipoteza može djelomično potvrditi (H1)**. Uočeni su različiti obrasci povezanosti dviju poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti s medijacijskim strategijama pa je zabilježena i potvrđena pozitivna povezanost između roditeljske

samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja i navedenih strategija roditeljske medijacije.

**Hipoteza H2:** *Roditeljska samoučinkovitost u reguliranju korištenja digitalnog uređaja kod djeteta negativno je povezana sa reaktivnom strategijom roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta.*

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019) te Ljestvici roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019)

**Metode:** Deskriptivna statistika, inferencijalna statistika

**Rezultat:** Rezultati pokazuju umjerenu pozitivnu povezanost poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta s reaktivnom strategijom roditeljske medijacije ( $\rho = 0,442$ ;  $p < 0,001$ ), suprotno hipotezi. Ova snaga povezanosti upućuje na to da se radi o relativno stabilnom obrascu roditeljskog ponašanja. Druga pak poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nije pokazala statistički značajnu povezanost ( $\rho = 0,001$ ;  $p = 0,977$ ) s reaktivnom strategijom roditeljske medijacije.

Navedeno upućuje da se **druga hipoteza ne može potvrditi (H2)**. Prema rezultatima analize, roditelji koji se percipiraju kompetentnijima u usmjeravanju djetetovog korištenja digitalnog uređaja češće prakticiraju reaktivne strategije medijacije, što može odražavati povećan subjektivni doživljaj potrebe za intervencijama nakon pojave problema.

**Hipoteza H3:** *Roditeljska samoučinkovitost u reguliranju korištenja digitalnog uređaja kod djeteta negativno je povezana s korištenjem digitalnog uređaja kod djece predškolske dobi.*

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019) te Upitniku o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja

**Metode:** Deskriptivna statistika, inferencijalna statistika

**Rezultat:** Rezultati nisu pokazali očekivanu povezanost obje poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u pretpostavljenom smjeru. Poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u

regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta bila je umjereno pozitivno povezana s djetetovim korištenjem digitalnog uređaja ( $\rho = 0,349$ ;  $p < 0,001$ ), dok poddimenzija roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji vlastitog korištenja digitalnog uređaja nije pokazala statistički značajnu povezanost ( $\rho = -0,173$ ;  $p = 0,143$ ).

Navedeno upućuje da se **treća hipoteza ne može potvrditi (H3)**. Moguće je da su roditelji koji prepoznaju i pokušavaju regulirati djetetovo korištenje digitalnog uređaja zapravo oni koji već percipiraju da je upotreba visoka te ostaje upitno djeluju li ti roditelji prvenstveno reaktivno umjesto proaktivno.

**Hipoteza H4:** *Reaktivna strategija roditeljske medijacije izlaganja djeteta digitalnim tehnologijama pozitivno je povezana s korištenjem digitalnog uređaja kod djece predškolske dobi.*

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019) te Upitniku o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja

**Metode:** Deskriptivna statistika, inferencijalna statistika

**Rezultat:** Rezultati su potvrdili da je reaktivna strategija roditeljske medijacije izlaganja djeteta digitalnim tehnologijama slabo, ali statistički značajno pozitivno povezana s korištenjem digitalnog uređaja kod djece predškolske dobi. Navedena strategija roditeljske medijacije pokazala je statistički značajnu i pozitivnu povezanost s korištenjem digitalnog uređaja kod djeteta ( $\rho = 0,222$ ;  $p < 0,001$ ).

Navedeno upućuje na to da se **četvrta hipoteza može potvrditi (H4)**. Naime, očito je da roditelji koji češće prakticiraju strategije regulacije korištenja digitalnih tehnologija poput kažnjavanja i sukobljavanja imaju djecu koja češće koriste digitalni uređaj.

**Hipoteza H5:** *Aktivna roditeljska medijacija korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i zajedničko korištenje, restriktivna strategija te strategija nadgledanja djetetovog korištenja digitalnih tehnologija negativno su povezane s korištenjem digitalnog uređaja kod djece predškolske dobi.*

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019) te Upitniku o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja

**Metode:** Deskriptivna statistika, inferencijalna statistika

**Rezultat:** Rezultati pokazuju da samo restriktivna strategija roditeljske medijacije statistički slabo, ali značajno negativno korelira s korištenjem digitalnog uređaja kod djece ( $\rho = -0,198$ ;  $p < 0,001$ ), što je bilo u skladu s očekivanjima. Suprotno njima, aktivna medijacija i zajedničko korištenje ( $\rho = -0,064$ ;  $p = 0,199$ ), kao i strategija nadgledanja ( $\rho = -0,002$ ;  $p = 0,974$ ) nisu bile statistički značajno povezane s korištenjem digitalnog uređaja kod djeteta.

Navedeno upućuje da se **peta hipoteza može djelomično potvrditi (H5)**. Uočava se da discipliniranje i jasno reguliranje korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta mogu ostvariti željeni učinak, ali i da bez jasnih pravila i granica, roditeljsko uključivanje i nadzor možda ne ostvaruju željeni regulacijski učinak, posebno kod korištenja pametnog telefona.

**Hipoteza H6: *Djetetovo korištenje digitalnog uređaja negativno je povezano sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djeteta.***

**Varijable:** Varijable na Upitniku o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja i Upitniku SSIS SELb (Anthony i sur., 2020; 2021; Elliot i sur., 2020)

**Metode:** Deskriptivna statistika, inferencijalna statistika

**Rezultat:** Rezultati analize nisu potvrdili negativnu povezanost djetetovog korištenja digitalnog uređaja sa socijalno-emocionalnim kompetencijama djeteta. Iako je smjer povezanosti u skladu s teorijskim pretpostavkama, snaga povezanosti bila je iznimno niska, a rezultat nije statistički značajan.

Navedeno upućuje da se **šesta hipoteza ne može potvrditi (H6)**. Ovakav nalaz može ukazivati na to da samo trajanje ili učestalost korištenja pametnih telefona ne predstavlja dovoljno snažan i samostalan prediktor socijalno-emocionalnog razvoja djece te je moguće da ulogu imaju brojni drugi moderirajući čimbenici.

### **PROBLEM 3.**

Testirati model u kojem su strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta medijator odnosa roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja kod djeteta i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.

**Hipoteza H7:** *Strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija su djelomični medijator u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja i djetetovog korištenja digitalnog uređaja.*

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija (ROD-MED-KOMP) (Galić, 2019), Ljestvici roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019) i Upitniku o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja

**Metode:** strukturalno modeliranje → medijacijska analiza

**Rezultat:** Rezultati pokazuju djelomičnu medijacijsku ulogu strategija roditeljske medijacije u odnosu između roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta i korištenja digitalnog uređaja kod djeteta, pri čemu su najjače posredničke veze utvrđene putem restriktivne i reaktivne strategije roditeljske medijacije. Nalazi rasvjetljavaju narav veze poddimenzije roditeljske samoučinkovitosti u regulaciji korištenja digitalnog uređaja djeteta i djetetovog korištenja digitalnih uređaja kroz medijacijske odnose strategija roditeljske medijacije.

Navedeno upućuje da se **sedma hipoteza može djelomično potvrditi (H7)**. Izloženi nalazi sugeriraju o senzibilnosti pristupa i analiziranja načina na koji roditeljska percepcija kontrole nad digitalnim ponašanjem utječe na obrasce korištenja digitalnog uređaja kod djeteta.

#### **PROBLEM 4.**

Testirati model u kojem su strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta moderator odnosa djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta.

**Hipoteza H8:** *Strategije roditeljske medijacije korištenja digitalnih tehnologija kod djeteta su moderator u odnosu između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija djeteta.*

**Varijable:** Varijable na Ljestvici roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja (Antolović, 2019), Upitniku o djetetovim navikama korištenja digitalnih uređaja i Upitniku SSIS SELb

**Metode:** strukturalno modeliranje → moderatorska analiza

**Rezultat:** Rezultati analize nisu potvrdili moderatorski efekt strategija roditeljske medijacije u odnosu između djetetovog korištenja digitalnog uređaja i socijalno-emocionalnih kompetencija. Nijedan ispitanik interakcijski učinak (NAV\_DMOB × AKTIVNA/ZAJEDNIČKO KORIŠTENJE, NAV\_DMOB × NADGLED, NAV\_DMOB × RESTRIKT, NAV\_DMOB × REAKTIV) nije bio statistički značajan.

Navedeno upućuje da se **osma hipoteza ne može potvrditi**. Ovakav nalaz može upućivati na to da same strategije roditeljske medijacije nisu dovoljne da ublaže potencijalni utjecaj učestalosti korištenja pametnog telefona na socijalno-emocionalni razvoj djece, što sugerira postojanje drugih važnih moderirajućih čimbenika poput kvalitete sadržaja, uključenosti roditelja, razvojne dobi djeteta ili rezultat metodoloških nedostataka.

## 11. POPIS LITERATURE

1. Abdulla, F., Hossain, M. M., Huq, M. N., Hai, A., Rahman, A., Kabir, R., Peza, F. J., Islam, S. i Khan, H. T. A. (2023). Prevalence, determinants and consequences of problematic smartphone use among preschoolers (3–5 years) from Dhaka, Bangladesh: A cross-sectional investigation. *Journal of Affective Disorders*, 329, 413-427. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.02.094>
2. Agencija za elektroničke medije / Medijska pismenost (2016). *Preporuke za zaštitu djece i sigurno korištenje elektroničkih medija*. Zagreb: Medijska pismenost. Preuzeto s: <https://www.medijskapismenost.hr/wp-content/uploads/2016/09/medijska-pismenost-preporuke-dokument.pdf> (03.10.2025.)
3. Alamri, M. i Alghamdi, F. (2025). Active parental mediation as an effective strategy for protecting young children from digital risks. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5220312>
4. Albanese, A. M., Russo, G. R. i Geller, P. A. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: a systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333–363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
5. Allen, M. S. i Vella, S. A. (2015). Screen-based sedentary behaviour and psychosocial well-being in childhood: Cross-sectional and longitudinal associations. *Mental Health and Physical Activity*, 9, 41–47. <https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2015.10.002>
6. Alotaibi, T., Almuhan, R., Alhassan, J., Alqadhib, E., Mortada, E. i Alwhaibi, R. (2020). The Relationship between Technology Use and Physical Activity among Typically-Developing Children. *Healthcare (Basel)* 8(4), 1-14. <https://doi.org/10.3390/healthcare8040488>
7. Alroqi, H., Serratrice, L. i Cameron-Faulkner, T. (2022). The association between screen media quantity, content, and context and language development. *Journal of Child Language*, 50(5), 1155-1183. <https://doi.org/10.1017/S0305000922000265>
8. Altındağ Kumaş, Ö. i Sardohan Yıldırım, A. E. (2024). Exploring digital parenting awareness, self-efficacy and attitudes in families with special needs children. *British Journal of Educational Technology*, 55(5), 2403–2418. <https://doi.org/10.1111/bjet.13457>
9. Alzahrani, M., Alharbi, M. i Alodwani, A. (2019). The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development.

- International Education Studies*, 12(12), 141-149.  
<https://doi.org/10.70116/2980274124>
10. American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) i National Council on Measurement in Education (NCME). (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.
  11. Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C. i Lei, P. W. (2020a). The SSIS SEL Brief Scales-Student Form: Initial development and validation. *School Psychology*, 35(4), 277-283. <https://doi.org/10.1037/spq0000390>
  12. Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C. i Lei, P. W. (2020b). Multirater assessment of young children's social and emotional learning via the SSIS SEL Brief Scales – Preschool Forms. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 625-637. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.006>
  13. Anthony, C. J., Elliott, S. N., DiPerna, J. C., & Lei, P. W. (2021). Initial Development and Validation of the Social Skills Improvement System –Social and Emotional Learning Brief Scales-Teacher Form. *Journal of Psychoeducational Assessment* 39(2), 166-181. <https://doi.org/10.1177/0734282920953240>
  14. Anthony, C. J., Brann, K. L., Elliott, S. N. i Garis, E. J. (2022a). Examining the structural validity of the SSIS SEL Brief Scales – Teacher and Student Forms. *Psychology in the Schools*, 59(2), 260-280. <https://doi.org/10.1002/pits.22607>
  15. Anthony, C. J., Elliott, S. N., Yost, M., Lei, P.-W., DiPerna, J. C., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P. A., Grazzani, I., Ornaghi, V., Cavioni, V., Conte, E., Vorkapić, S. T., Poulou, M., Martinsone, B., Simões, C. i Colomeischi, A. A. (2022b). Multi-informant validity evidence for the SSIS SEL Brief Scales across six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928189>
  16. Anthony, C. J., Lei, P. W., Elliott, S. N, DiPerna, J. C., Cefai, C., Bartolo, P. A., Camilleri, L., O’Riordan, M., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Tatalović Vorkapić, S., Poulou, M., Martinsone, B., Simões, C. i Colomeischi, A. A. (2023). Measurement Invariance of Children's SEL Competencies. *European Journal of Psychological Assessment*, 40(3), 222-240. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000753>
  17. Antolović, M. (2019). *Osobni, roditeljski i obiteljski prediktori korištenja modernih tehnologija u predškolskoj dobi*. (Diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:878163>

18. Archer, K., Wood, E. i de Pasquale, D. (2021). Examining joint parent-child interactions involving infants and toddlers when introducing mobile technology. *Infant Behavior and Development*, 63, 1-13. <https://doi.org/10.1016/J.INFBEH.2021.101568>
19. Armitage, C. J. i Conner, M. (2010). Efficacy of the Theory of Planned Behaviour: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40(4), 471–499. <https://doi.org/10.1348/014466601164939>
20. Aslan, A. i Turgut, Y. E. (2023). Parental mediation in Turkey: The use of mobile devices in early childhood. *E-Learning and Digital Media*, 21(5), 444-461. <https://doi.org/10.1177/20427530231167651>
21. Attai, P., Szabat, J., Anzman-Frasca, S. i Kong, K. L. (2020). Associations between Parental and Child Screen Time and Quality of the Home Environment: A Preliminary Investigation. *International Journal of Environment Research and Public Health*, 17(17), 1-11. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176207>
22. Aubert, S., Barnes, J. D., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adeniyi, A. F., Aguilar-Farias, N., Andrade Tenesaca, D. S., Bhawra, J., Brazo-Sayavera, J., Cardon, G., Chang, C.-K., Delisle Nyström, C., Demetriou, Y., Draper, C. E., Edwards, L., Emeljanovas, A., Gába, A., Galaviz, K. I., González, S. A., Herrera-Cuenca, M.,... Tremblay, M. S. (2018). Global matrix 3,0 physical activity report card grades for children and youth: results and analysis from 49 countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(S2), 251–273. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0472>
23. Aydoğdu, F., Figen Gürsoy, F. i Aral, N. (2024). Social Emotional Well-Being, Psychological Resilience and Behavioural Problems in Preschool Children: The Mediating Role of Emotion Regulation. *Asia-pacific journal of research in early childhood education*, 18(1), 25-53. <http://dx.doi.org/10.17206/apjrece.2024.18.1.25>
24. Babić, Z. (2013). Ekonomski aspekti ulaganja u rani razvoj djece: Komparativni prikaz. U N. Pećnik (ur.), *Kako roditelji i zajednice brinu o djeci najmlađe dobi u Hrvatskoj* (str. 251–258). Zagreb: UNICEF Hrvatska.
25. Babić, Z. (2020). Ulaganja u djecu kao visokoisplativa socijalna investicija. *Paediatrica Croatica*, 64(2), 53-62. <https://doi.org/10.13112/PC.2020.9>
26. Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
27. Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American Psychology*, 33(4), 344–358. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.33.4.344>
28. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>

29. Bandura, A. (1986). The Explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
30. Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
31. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman: Times Books: Henry Holt Co.
32. Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
33. Bank My Cell (2024). *How Many Smartphones Are In The World?* Preuzeto s: <https://www.bankmycell.com/blog/how-many-phones-are-in-the-world> (11.11.2024.)
34. Barbarin, O., Bryant, D., McCandies, T., Burchinal, M., Early, D., Clifford, R., Pianta, R. i Howes, C. (2006). Children enrolled in public pre-k: The relation of family life, neighborhood quality, and socio-economic resources to early competence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76(2), 265–276. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.2.265>
35. Barber, B. K. i Harmon, E. L. (2002). *Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents*. U B. K. Barber (Ur.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (str. 15–52). Washington, DC: APA.
36. Barber, S. E., Kelly, B., Collings, P. J., Nagy, L., Bywater, T. i Wright, J. (2017). Prevalence, trajectories, and determinants of television viewing time in an ethnically diverse sample of young children from the UK. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 14(88), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12966-017-0541-8>
37. Barkin, S., Ip, E., Richardson, I., Klinepeter, S., Finch, S. i Krcmar, M. (2006). Parental media mediation styles for children aged 2 to 11 years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 160(4), 395–401. <https://doi.org/10.1001/archpedi.160.4.395>
38. Barnes, T. N., Wang, F. i O'Brien, K. M. (2018). A meta-analytic review of social problem-solving interventions in preschool settings, *Infant and Child Development*, 27(5), 1-22. <https://doi.org/10.1002/icd.2095>
39. Bassi, G., Mancinelli, E., Riso, D. i Salcuni, S. (2020). Parental stress, anxiety and depression symptoms associated with self-efficacy in paediatric type 1 diabetes: A

- literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 152. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010152>
40. Bayar, M. E., Kulaksiz, T. i Toran, M. (2025). How does Parental Media Mediation Regulate the Association between Digital Parental Awareness and the Parent-Child Relationship? *Early Childhood Education Journal*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10643-025-01879-x>
41. Beatty, C. i Egan, S. M. (2020). Screen time in early childhood: A review of prevalence, evidence and guidelines. *An Leanbh Óg*, 13(1), 17-31.
42. Beauchamp, M. H. i Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(3), 39–64. <https://doi.org/10.1037/a0017768>
43. Bedford, R., Saez, de Urbain, Cheung, C., Karmiloff-Smith, A. i Smith, T. (2016). Toddlers' fine motor milestone achievement is associated with early touchscreen scrolling. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01108>
44. Beland, K. (2007). Boosting social and emotional competence. *Educational Leadership*, 64(7), 67-71. [https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed\\_lead/el200704\\_beland.pdf](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el200704_beland.pdf)
45. Benedetto, L. i Ingrassia, M. (2018). Parental self-efficacy in promoting children care and parenting. Parenting – Empirical Advances and Intervention Resources. *InTech*, 31–57. <https://doi.org/10.5772/intechopen.68933>
46. Benedetto, L. i Ingrassia, M. (2021). Digital parenting: Raising and protecting children in media world. U L. Benedetto i M. Ingrassia (ur.), *Parenting: Studies by an ecocultural and transactional perspective* (str. 127–148). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.92579>
47. Beyens, I. i Beullens, K. (2017). Parent-child conflict about children's tablet use: The role of parental mediation. *New Media & Society*, 19(12), 2075-2093. <https://doi.org/10.1177/1461444816655099>
48. Beyens, I. i Valkenburg, P. M. (2019). Parental media mediation in adolescence: A comparative study of parent and adolescent reports. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 63(4), 716–736. <https://doi.org/10.1080/08838151.2019.1680071>
49. Beyens, I., Keijsers, L. i Coyne, S. M. (2022). Social media, parenting, and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 47, 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101350>

50. Bhopal, S., Roy, R., Verma, D., Kumar, D., Avan, B., Khan, B., Gram, L., Sharma, K., Amenga-Etego, S., Panchal, S. N., Soremekun, S., Divan, G. i Kirwood, B. R. (2019). Impact of adversity on early childhood growth & development in rural India: Findings from the early life stress sub-study of the SPRING cluster randomised controlled trial (SPRING-ELS). *PLoS ONE*, *14*(1), 1-19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0209122>
51. Blackwell, L., Gardiner, E. i Schoenebeck, S. (2016). Managing expectations: Technology tensions among parents and teens. Proceedings of the ACM Conference on Computer- Supported Cooperative Work and Social Computing, *ACM Digital Library*, 1390–1401. <https://doi.org/10.1145/2818048.2819928>
52. Blair, C. i Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: a developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, *66*, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>
53. Bleakley, A., Jordan, A. B. i Hennessy, M. (2013). The relationship between parents' and children's television viewing. *Pediatrics*, *132*(2), 364–371. <https://doi.org/10.1542/peds.2012-3415>
54. Bloomfield, L. i Kendall, S. (2012). Parenting self-efficacy, parenting stress and child behavior before and after a parenting program. *Primary Health Care Research & Development*, *13*(4), 364–372. <https://doi.org/10.1017/s1463423612000060>
55. Bodrožić Selak, M., Kotrla Topić, M. i Merkaš, M. (2023). Characteristics and parental viewpoints regarding digital device use in children aged 4 to 8 years. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *59*(1), 45-58. <https://doi.org/10.31299/hrri.59.1.3>
56. Bogl, L. H., Mehlig, K., Ahrens, W., Gwozdz, W., De Henauw, S., Molnár, D., Moreno, L. A., Pala, V., Reisch, L. A., Russo, P., Veidebaum, T., Williams, G., Siani, A. i Hebestreit, A. (2020). Like me, like you – Relative importance of peers and siblings on children's fast food consumption and screen time but not sports club participation depends on age. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, *17*(1), 50. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-00953-4>
57. Bornstein, M. H. (2002). *Handbook of parenting: Practical issues in parenting*, 5. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
58. Bornstein, M. H., Hahn, C. i Haynes, O. (2010). Social Competence, Externalizing, and Internalizing Behavioral Adjustment from Early Childhood through Early Adolescence: Developmental Cascades. *Development and Psychopathology*, *22*(4), 717-735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>

59. Bornstein, M. H., Jager, J. i Putnick, D. L. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review*, 33(4), 357–370. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2013.08.003>
60. Boyer, J., Wendell, M., Fails, J. A., House, K. V. i Ziker, J. P. (2023). Evolutionary perspectives on novel digital environments: Parental strategies in the ecology of fear. Proceedings of the 22nd annual ACM interaction design and children conference. *ACM Digital Library*, 688-692. <https://doi.org/10.1145/3585088.3593878>
61. Bozzola, E., Spina, G., Ruggiero, M., Memo, L., Agostiniani, R., Bozzola, M., Corsello, G. i Vilani, A. (2018). Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society. *Italian Journal of Pediatrics*, 44(69), 1-5. <https://doi.org/10.1186/s13052-018-0508-7>
62. Bozzola, E., Spina, G., Di Mauro, A., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Stefano, A. V., Caruso, C., Corsello, G. i Staiano, A. (2022). The use of social media in children and adolescents: Scoping review on the potential risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 9960, 1-33. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>
63. Brajša-Žganec, A. i Hanžec, I. (2015). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education*, 17(1), 13-24. <https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1493>
64. Brauchli, V., Edelsbrunner, P., Paz Castro, R., Barr, R., von Wyl, A., Lannen, P. i Sticca, F. (2024). Screen time vs. scream time: Developmental interrelations between young children's screen time, negative affect, and effortful control. *Computers in Human Behavior*, 154, 108138, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108138>
65. Brazzelli, E., Grazzani, I. i Pepe, A. (2021). Promoting prosocial behavior in toddlerhood: A conversation-based intervention at nursery. *Journal of Experimental Child Psychology*, 154, 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.105056>
66. Brown, C. M., Copeland, K. A., Sucharew, H. i Kahn, R. S. (2012). Social-emotional problems in preschool-aged children: opportunities for prevention and early intervention. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 166(10), 926-932. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2012.793>
67. Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
68. Browne, M. W. i Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. U K. A. Bollen i J. S. Long (ur.), *Testing structural equation models* (str. 136–162). Sage.

69. Buckingham, D. i Willett, R. (2013). *Digital generations: Children, young people, and the new media*. London: Routledge.
70. Buijzen, M., Walma van der Molen, J. H. i Sondij, P. (2007). Parental mediation of children's emotional responses to a violent news event. *Communication Research*, 34(2), 212–230. <https://doi.org/10.1177/0093650206298070>
71. Buljan, J., Prljević, G., Menegoni, M. i Bralić-Lagović, I. (2014). Organization and functioning of primary healthcare for pre-school children in Croatia: A longitudinal study from 1995 to 2012. *Collegium Antropologicum*, 38, (Suppl. 2), 105–110. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25643536/>
72. Cai, Z., Mao, P., Wang, Z., Wang, D., He, J. i Fan, X. (2023). Associations between problematic internet use and mental health outcomes of students: A meta-analytic review. *Adolescent Research Review*, 8, 45–62. <https://doi.org/10.1007/s40894-022-00201-9>
73. Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S. i Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 112(3), 579–620. <https://doi.org/10.1177/0161468110112003>
74. Campbell, K., Hesketh, K., Silverii, A. i Abbott, G. (2010). Maternal self-efficacy regarding children's eating and sedentary behaviours in the early years: associations with children's food intake and sedentary behaviours. *International Journal of Pediatric Obesity*, 6, 501-508. <https://doi.org/10.3109/17477161003777425>
75. Canadian Paediatrics Society (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 22(8), 461–468. <https://doi.org/10.1093/pch/pxx123>
76. Cantor, J. (2002). Fright reactions to mass media. U J. Bryant i D. Zillmann (ur.), *Media effects: Advances in theory and research* (2nd edition, str. 287–306). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
77. Cao, S. i Li, H. (2023). A Scoping Review of Digital Well-Being in Early Childhood: Definitions, Measurements, Contributors, and Interventions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 1-20. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043510>
78. Carson, V. i Janssen, I. (2012). Associations between factors within the home setting and screen time among children aged 0–5 years: a cross-sectional study. *BMC Public Health* 12, 1-8. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-539>

79. Cavioni, V., Grazzani, I., Orhaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Tatalović Vorkapić, S., Golob, L., Poulou, M., Martinsone, B., Supe, I., Simões, C., Lebre, P., Colomeischi, A., Rusu, P., Acostoaie, L., Vintur, T. i Conte, E. (2023). A multi-component curriculum to promote teachers' mental health: Findings from the PROMEHS program. *International Journal of Emotional Education*, 15(1), 34-52. <https://doi.org/10.56300/KFNZ2526>
80. Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P. A., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Cefai, C., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Tatalović Vorkapic, S., Poulou, M., Martinsone, B., Stokenberga, I., Simões, C., Santos, M. i Colomeischi, A. A. (2022a). *Evaluating the effectiveness of the PROMEHS Programme in improving students' and teachers' social and emotional competence, resilience and mental health*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
81. Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P. A., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., Ornaghi, V., Agliati, A., Gandellini, S., Tatalović Vorkapic, S., Poulou, M., Martinsone, B., Stokenberga, I., Simões, C., Santos, M. i Colomeischi, A. A. (2022b). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614>
82. Çelik, H. R. (2021). *5-6 yaş çocuklarının okula uyum ile öğrenme davranışları ve psikolojikiyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
83. Chan, D. (2008). So why ask me? Are self-report data really that bad? U C. E. Lance i R. J. Vandenberg (ur.), *Statistical and methodological myths and urban legends: Doctrine, verity and fable in organizational and social sciences* (str. 309–336). NY: Routledge.
84. Chang, H. Y., Park, E.-J., Yoo, H.-J., Lee, J. W. i Yunmi, S. (2018). Electronic media exposure and use among toddlers. *Psychiatry Investigation*, 15(6), 568–573. <https://doi.org/10.30773/pi.2017,11,30,2>
85. Chang, F. C., Chiu, C. H., Chen, P. H., Chiang, J. T., Miao, N. F., Chuang, H. Y. i Liu, S. (2019). Children's use of mobile devices, smartphone addiction and parental mediation in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 93, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018,11,048>
86. Chaudron, S. (2015). Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries (EUR 27052; JRC93239). *Publications Office of the European Union*. <https://doi.org/10.2788/00749>

87. Chen, L. i Shi, J. (2019). Reducing Harm From Media: A Meta Analysis of Parental Mediation. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 96(1), 173–193. <https://doi.org/10.1177/1077699018754908>
88. Chen, C., Chen, S., Wen, P. i Snow, C. E. (2020). Are screen devices soothing children or soothing parents? Investigating the relationships among children’s exposure to different types of screen media, parental efficacy and home literacy practices. *Computers in Human Behavior*, 112(1), 1-14.
89. Chen, L., Liu, X. i Tang, H. (2023). The interactive effects of parental mediation strategies in preventing cyberbullying on social media. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 1009–1022. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S386968>
90. Cheng, S., Maeda, T., Yoichi, S., Yamagata, Z., Tomiwa, K., Japan Children's Study Group (2010). Early television exposure and children's behavioral and social outcomes at age 30 months. *Journal of Epidemiology*, 20(2), 482-489. <https://doi.org/10.2188/jea.je20090179>
91. Cheng, C., Yang, C. i Lee, S. (2021). Parental relationships, self-efficacy, and smartphone addiction in adolescents. *Sustainability*, 13(16), 9475. <https://doi.org/10.3390/su13169475>
92. Cheung, H. S. i Cheah, C. S. L. (2025). The forms and functions of parental control and parental warmth across cultures: Evidence for commonality and specificity. *International Journal of Behavioral Development*, 0(0). Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/01650254251337734>
93. Chia, M. Y. H., Komar, J., Chua, T. B. K. i Tay, L.Y. (2022). Associations between Parent Attitudes and on and off-Screen Behaviours of Preschool Children in Singapore. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(8), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811508>
94. Chindamo, S., Buja, A., DeBattisti, E., Terranro, A., Marini, E., Gomez Perez, L. J., Marconi, L., Baldo, V., Chiamenti, G., Doria, M., Ceschin, F., Malorgio, E., Tommasi, M., Sperotto, M., Buzzetti, R. i Gallimberti, L. (2019). Sleep and new media usage in toddlers. *European Journal of Pediatrics*, 178, 483–490. <https://doi.org/10.1007/s00431-019-03318-7>
95. Cho, C. H. i Cheon, H. J. (2005). Children’s exposure to negative Internet content: effects of family context. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 49(4), 488–509. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4904\\_8](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4904_8)

96. Cho, J. Y., Kim, T. i Lee, B. G. (2016). Effective parental mediation for the right use of smartphones in early childhood. *Information*, 19(2), 365–372.
97. Cho, K. S. i Lee, J. M. (2017). Influence of smartphone addiction proneness of young children on problematic behaviors and emotional intelligence: Mediating self assessment effects of parents using smartphones. *Computers in Human Behavior*, 66, 303–311. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.063>
98. Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. i McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713. <https://doi.org/10.1542/peds.113.4.708>
99. Christensen, P. i James, A. (2008). *Research with children: Perspectives and practices*. London: Routledge.
100. Ciboci, L., Kanižaj, I. i Labaš, D. (2014). Media Education from the Perspective of Parents of Preschool Children: Challenges and Trends in Free Time Media Use. *Medijska istraživanja*, 20(2), 53-69. <https://hrcak.srce.hr/133884>
101. Cingel, D. P. i Krcmar, M. (2013). Predicting media use in very young children: The role of demographics and parent attitudes. *Communication Studies*, 64(4), 374–394.
102. Clark, L. S. (2011). Parental mediation theory for the digital age. *Communication Theory*, 21(4), 323–343. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2011.01391.x>
103. Cliff, D. P., Howard, S. J., Radesky, J. S., McNeill, J., i Vella, S. A. (2018). Early childhood media exposure and self-regulation: Bidirectional longitudinal associations. *Academic Pediatrics*, 18(7), 813–819. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2018.04.012>
104. Cohen, J. S. i Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. *Early Education and Development*, 20(6), 1016-1037. <https://doi.org/10.1080/10409280903305716>
105. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2025). *SEL: What are the core competence areas and where are they promoted?* <https://casel.org/sel-framework/>
106. Collier, K. M., Coyne, S. M., Rasmussen, E. E., Hawkins, A. J., Padilla-Walker, L. M., Erickson, S. E. i Memmott-Elison, M. K. (2016). Does parental mediation of media influence child outcomes? A meta-analysis on media time, aggression, substance use, and sexual behavior. *Developmental Psychology*, 52(5), 798-812. <https://doi.org/10.1037/dev0000108>

107. Cooper, L. Z. (2005). Developmentally appropriate digital environments for young children. *Library Trends*, 54(2), 286–302. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0014>
108. Costello, A. B. i Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1–9. <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
109. Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Stockdale, L. i Day, R. D. (2011). Game on... girls: associations between co-playing video games and adolescent behavioral and family outcomes. *The Journal of Adolescent Health*, 49(2), 160-165. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.11.249>
110. Coyne, S. M., Padilla-Walker, L. M., Fraser, A. M., Fellows, K. i Day, R. D. (2017). Media time = family time. *Journal of Adolescent Research*, 32(5), 557–582. <https://doi.org/10.1177/0743558417712610>
111. Coyne, S. M., Shawcroft, J., Gale, M., Gentile, D. A., Etherington, J. T., Holmgren, H. i Stockdale, L. (2021). Tantrums, toddlers and technology: Temperament, media emotion regulation, and problematic media use in early childhood. *Computers in Human Behavior*, 120(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106762>
112. Coyne, S. M., Rogers, A., Holmgren, H. G., Booth, M. A., Van Alfen, M., Harris, H., Barr, R., Padilla-Walker, L. M., Sheppard, J. A., Shawcroft, J. i Ober, M. (2023). Masters of media: A longitudinal study of parental media efficacy, media monitoring, and child problematic media use across early childhood in the United States. *Journal of Children and Media*, 17(3), 318–335. <https://doi.org/10.1080/17482798.2023.2200958>
113. Cullen, J., Muntz, A., Marsh, S., Simmonds, L., Mayes, J., O’Neill, K. i Duncan, S. (2024). Impact of digital technologies on health and wellbeing of children and adolescents: A narrative review. *New Zealand Journal of Physiotherapy*, 52(1), 62-77. <https://doi.org/10.15619/nzjp.v52i1.364>
114. Črnčec, R., Barnett, B. i Matthey, S. (2010). Review of scales of parenting confidence. *Journal of Nursing Measurement*, 18(3), 210–240.
115. Dardanou, M., Unstad, T., Brito, R., Dias, P., Fotakopoulou, O., Sakata, Y. i O’Connor, J. (2020). Use of touchscreen technology by 0–3-year-old children: Parents’ practices and perspectives in Norway, Portugal and Japan. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 551–573. <https://doi.org/10.1177/1468798420938445>
116. Davies, J. J. i Gentile, D. A. (2012). Responses to children’s media use in families with and without siblings: A family development perspective. *Family Relations*, 61, 410–425. <https://doi.org/10.2307/41495219>

117. De Hann, J. i Sonck, N. (2012). Digital Skills in Perspective: A Critical Reflection on Research and Policy. *Medijske studije* 3(6), 125-138. <https://hrcak.srce.hr/96387>
118. Del Pozo-Cruz, B., Perales, F., Parker, P., Lonsdale, C., Noetel, M., Hesketh, K. D. i Sanders, T. (2019). Joint physical-activity/screen-time trajectories during early childhood: Socio-demographic predictors and consequences on health related quality-of-life and socio-emotional outcomes. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0816-3>
119. Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. i Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
120. Denham, S. A. (2006). Social–Emotional Competence as Support for School Readiness: What Is It and How Do We Assess It? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
121. Denham, S. A., Way, E., Kalb, S. C., Warren-Khot, H. K. i Bassett, H. H. (2013). Preschoolers’ social information processing and early school success: the challenging situations task. *The British Journal of Developmental Psychology*, 31(2), 180–197. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2012.02085.x>
122. Desmarais, E., Brown, K., Campbell, K., French, B. F., Putnam, S. P., Casalin, S., Linhares, M. B. M., Lecannelier, F., Wang, Z., Raikonen, K., Heinonen, K., Tuovinen, S., Montirosso, R., Provenzi, L., Park, S. Y., Han, S. Y., Lee, E. G., Huitron, B., de Weerth, C. i Gartstein, M. A. (2021). Links between television exposure and toddler dysregulation: Does culture matter? *Infant Behavior and Development*, 63, 1-15. <https://doi.org/10.1016/J.INFBEH.2021.101557>
123. Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. i Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
124. Domoff, S. E., Harrison, K., Gearhardt, A. N., Gentile, D. A., Lumeng, J. C. i Miller, A. L. (2019a). Development and validation of the Problematic Media Use Measure: A parent report measure of screen media “addiction” in children. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(1), 2–11. <https://doi.org/10.1037/ppm0000163>

125. Domoff, S. E., Radesky, J. S., Harrison, K., Riley, H., Lumeng, J. C. i Miller, A. L. (2019b). A Naturalistic Study of Child and Family Screen Media and Mobile Device Use. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 401-410. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1275-1>
126. Domoff, S. E., Borgen, A. L. i Radesky, J. S. (2020). Interactional theory of childhood problematic media use. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2, 343-353.. <https://doi.org/10.1002/hbe2.217>
127. Downing, K. L., Hnatiuk, J. i Hesketh, K. D. (2015). Prevalence of sedentary behavior in children under 2 years: A systematic review. *Preventive Medicine*, 78, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2015.07.019>
128. Downing, K. L., Hinkley, T., Salmon, J., Hnatiuk, J. A. i Hesketh, K. D. (2017). Do the correlates of screen time and sedentary time differ in preschool children? *BMC Public Health*, 17(1), 285. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4195-x>
129. Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I. i Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: a systematic review of correlates. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-102>
130. Duerager, A. i Livingstone, S. (2012). *How can parents support children's Internet safety?*. London: EU Kids Online, LSE.
131. Durham, K., Wethmar, D., Brandstetter, S., Seelbach-Göbel, B., Apfelbacher, C., Melter, M., Kabesch, M., Kerzel, S. i KUNO Kidys Study Group (2021). Digital media exposure and predictors for screen time in 12-month-old children: a cross-sectional analysis of data from a German birth cohort. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.737178>
132. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. i Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
133. Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P. i Gullotta, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. NY: Guilford Press.
134. Durlak, J. A., Mahoney, J. L. i Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for

- future research. *Psychological Bulletin*, 148 (11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>
135. Eisenberg, N., Spinrad, T. L. i Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. U M. Killen i J. G. Smetana (ur.), *Handbook of moral development* (2nd ed., str. 184–207). Psychology Press.
136. Elhai, J. D., Dvorak, R. D., Levine, J. C. i Hall, B. J. (2017). Problematic smartphone use: a conceptual overview and systematic review of relations with anxiety and depression psychopathology. *Journal of Affective Disorders*, 207, 251–259. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.08.030>
137. Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E. i Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
138. Elias, N. i Sulkin, I. (2019). Screen-assisted parenting: The relationship between toddlers' screen time and parents' use of media as a parenting tool. *Journal of Family Issues*, 40(18), 2801–2822. <https://doi.org/10.1177/0192513X19864983>
139. Elliott, S. N., Anthony, C. J., DiPerna, J. C. i Lei, P. (2020). *SSIS SEL Brief + Mental Health Scales User Guide and Technical Manual*. SAIL Collaborative.
140. Emerson, E. i Einfeld, S. L. (2011). *Challenging Behaviour. Third edition*. Cambridge University Press.
141. Evans, C. A., Jordan, A. B. i Horner, J. (2011). Only two hours? A qualitative study of the challenges parents perceive in restricting child television time. *Journal of Family Issues*, 32(9), 1223–1244. <https://doi.org/10.1177/0192513X11400558>
142. Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. i Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4(3), 272–299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>
143. Fang, Y., Boelens, M., Windhorst, D. A., Raat, H. i van Grieken, A. (2021). Factors associated with parenting self-efficacy: a systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 77(6), 2641–2661. <https://doi.org/10.1111/jan.14767>
144. Farrell, A., Kagen, S. L. i Tisdall, M. E. K. (2016). *The SAGE Handbook of Early Childhood Research*. SAGE.
145. Festl, R. i Gniewosz, G. (2019). Role of mothers' and fathers' Internet parenting for family climate. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1764–1784. <https://doi.org/10.1177/0265407518771753>

146. Fidan, A. i Seferoğlu, S. S. (2020). Digital parenting in the online environments: A review of problems and suggestions. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 352–372. <https://doi.org/10.14686/buefad.664141>
147. Fidan, N. i Olur, B. (2023). Examining the relationship between parents' digital parenting self-efficacy and digital parenting attitudes. *Education and Information Technologies*, 28(11), 15189–15204. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11841>
148. Fikkers, K. M., Piotrowski, J. T. i Valkenburg, P. M. (2017). A matter of style? Exploring the effects of parental mediation styles on early adolescents' media violence exposure and aggression. *Computers in Human Behavior*, 70, 407–415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.01.029>
149. Finkelman, A. W. (2001). Problem-solving, decision-making, and critical thinking: how do they mix and why bother? *Home care provider*, 6(6), 194-198. <https://doi.org/10.1067/mhc.2001.120987>
150. Fisak, B. J., Richard, D. i Mann, A. (2011). The prevention of child and adolescent anxiety: a meta-analytic review. *Prevention Science*, 12, 255–268. <https://doi.org/10.1007/s11121-011-0210-0>
151. Fornell, C., i Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
152. Foulds, K. (2022). Co-Viewing Mass Media to Support Children and Parents' Emotional ABCs: An Evaluation of Ahlan Simsim. *Early Childhood Education Journal*, 15, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01408-0>
153. Fox, S. E., Levitt, P. i Nelson, C. A. (2010). How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81(1), 28-40. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01380.x>
154. Fritz, M. S. i MacKinnon, D. P. (2007). Required sample size to detect the mediated effect. *Psychological Science*, 18(3), 233–239. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01882.x>
155. Galić, A. H. (2019). *Povezanost strategija roditeljske medijacije dječjeg korištenja mobitela s obilježjima roditeljstva*. (Diplomski rad). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. <https://repozitorij.ffzg.unizg.hr/islandora/object/ffzg:299>
156. Galland, B.C., Taylor, B. J., Elder, D.E. i Herbison, P. (2012). Normal sleep patterns in infants and children: a systematic review of observational studies. *Sleep Medicine Reviews*, 16(3), 213-222. <https://doi.org/10.1016/j.smr.2011.06.001>

157. Garcia, L., Hart, D. i Johnson-Ray, R. (1997). What do children and adolescents think about themselves? A developmental account of self-concept. U S. Hala (ur.), *The development of social cognition* (str. 365–394). Hove, UK: Psychology Press.
158. Garner, P. W. i Waajid, B. (2012). Emotion Knowledge and Self-Regulation as Predictors of Preschoolers' Cognitive Ability, Classroom Behavior, and Social Competence. *Journal of Psychoeducation Assessment*, 30(4), 330-343. <https://doi.org/10.1177/0734282912449441>
159. Geddes, R., Frank, J. i Haw, S. (2011). A rapid review of key strategies to improve the cognitive and social development of children in Scotland. *Health Policy*, 101(1), 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2010.08.013>
160. Genc, Z. (2014). Parents' Perceptions about the Mobile Technology Use of Preschool Aged Children. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 146, 55-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.086>
161. Gentile, D. A., Nathanson, A. I., Rasmussen, E. E., Reimer, R. A. i Walsh, D. A. (2012). Do you see what I see? Parent and child reports of parental monitoring of media. *Family Relations*, 61(3), 470–487. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00709.x>
162. George, D. i Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11,0 update—Fourth edition*. Allyn & Bacon.
163. Geurts, S. M., Vossen, H. G. M., Van den Eijnden, R. J. J. M. i Koning, I. M. (2024). Bidirectional within-family effects of restrictive mediation practices and adolescents' problematic social media use. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(8), 1928–1938. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01990-z>
164. Giménez-Dasí, M., Fernández-Sánchez, M. i Quintanilla, L. (2015). Improving Social Competence Through Emotion Knowledge in 2-Year-Old Children: A Pilot Study. *Early Education and Development*, 26(8), 1128-1144. <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2015.1016380>
165. Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L. i Lucas-Molina, B. (2018).. Scripts or components? A comparative study of basic emotion knowledge in Roma and non-Roma children. *Early Education and Development*, 29(2), 178–191. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1380393>
166. Girme, Y. U., Jones, R. E., Fleck, C., Simpson, J. A. i Overall, N. C. (2020). Infants' attachment insecurity predicts attachment-relevant emotion regulation strategies in adulthood. *Emotion*, 21(2), 260-272. . <https://doi.org/10.1037/emo0000721>

167. Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K. i Zabeli, N. (2020). Digital technologies in early childhood: Attitudes and practice of parents and teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction*, 13(1), 165–184. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.13111a>
168. Glatz, T. i Buchanan, C. M. (2015). Over-time associations among parental self-efficacy, promotive parenting practices, and adolescents' externalizing behaviors. *Journal of Family Psychology*, 29, 427-437. <https://doi.org/10.1037/fam0000076>
169. Glatz, T., Crowe, E. i Buchanan, C. M. (2018). Internet-specific parental self-efficacy: Developmental differences and links to Internet-specific mediation. *Computers in Human Behavior*, 84, 1-38. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.014>
170. Gołńska, K. i Izdebski, P. (2015). Tablets and Smartphones Can Stunt Young, Children's Social Development. A Review of Research. *Polish Journal of Social Science*, 10(1), 119-125.
171. Goncalves, W. S. F., Byrne, R., Viana, M. T. i Trost, S.G. (2019). Parental influences on screen time and weight status among preschool children from Brazil: a cross-sectional study. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 16(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12966-019-0788-3>
172. Goode, J. A., Fomby, P., Mollborn, S. i Limburg, A. (2019). Children's technology time in two US cohorts. *Child Indicators Research*, 13(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09675-x>
173. Gou, H. i Perceval, G. (2022). Does digital media use increase risk of social-emotional delay for Chinese preschoolers? *Journal of Children and Media*, 17(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17482798.2022.2118141>
174. Green, L., Holloway, D., Stevenson, K., Haddon, L. i Leaver, T. (2020). *The Routledge Companion to Digital Media and Children*. 1st Edition. London: Routledge.
175. Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., i Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6-7), 466–474. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
176. Greenberg, M., Domitrovich, C., Weissberg, R. i Durlak, J. (2017). Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education. *Future of Children*, 27(1), 13-32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>
177. Gresham, F. M., Elliott, S. N., Byrd, S., Wilson, E. i Cassidy, K. (2018). Cross-informant agreement of children's social emotional skills: An investigation of ratings

- by teachers, parents, and students from a nationally representative sample. *Psychology in the Schools*, 55, 208–223. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.22101>
178. Gür, D. i Türel, K. Y. (2022). Parenting in the digital age: Attitudes, controls and limitations regarding children's use of ICT. *Computers & Education*, 183(4). <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104504>
179. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. i Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis (8th ed.)*. Cengage Learning.
180. Halpern, H. P. i Perry-Jenkins, M. (2016). Parents' gender ideology and gendered behavior as predictors of children's gender-role attitudes: A longitudinal exploration. *Sex Roles*, 74(11), 527–542. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0539-0>
181. Halpin, S., Mitchell, A. E., Baker, S. i Morawska, A. (2021). Parenting and child behaviour barriers to managing screen time with young children. *Journal of Child and Family Studies*, 30(3), 824–838. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01881-4>
182. Hamilton, K., Spinks, T., White, K. M., Kavanagh, D. J. i Walsh, A. M. (2016). A psychosocial analysis of parents' decisions for limiting their young child's screen time: An examination of attitudes, social norms and roles, and control perceptions. *British Journal of Health Psychology*, 21(2), 285-301. <https://doi.org/10.1111/bjhp.12168>
183. Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. Guilford Press.
184. Harverson, J., Paatsch, L., Anglim, J. i Horwood, S. (2025). Digital technology use and well-being in young children: A systematic review and meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 168, 108660. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2025.108660>
185. Hassan, T., Alam, M. M., Wahab, A. i Hawlader, M. D. (2020). Prevalence and associated factors of internet addiction among young adults in Bangladesh. *Journal of Egyptian Public Health Association*, 95(3), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s42506-019-0032-7>
186. Heffler, K., Sienko, D. M., Subedi, K., McCann, K. A. i Bennett, D. S. (2020). Association of Early-Life Social and Digital Media Experiences With Development of Autism Spectrum Disorder–Like Symptoms. *JAMA Pediatrics*, 174, 690–696. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0230>
187. Hefner, D., Knop, K., Schmitt, S. i Vorderer, P. (2018). Rules? Role Model? Relationship? The Impact of Parents on Their Children's Problematic Mobile Phone

- Involvement. *Media Psychology*, 22(1), 82–108.  
<https://doi.org/10.1080/15213269.2018.1433544>
188. Hermawati, D., Rahmadi, F. A., Sumekar, T. A., Winarni, T. I. (2018). Early electronic screen exposure and autistic-like symptoms. *Intractable & Rare Diseases Research*, 7, 69–71. <https://doi.org/10.5582/irdr.2018.01007>
189. Herodotou, C. (2017). Young children and tablets: A systematic review of effects on learning and development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/jcal.12220>
190. Hesketh, K. D., Hinkley, T. i Campbell, K. J. (2012). Children’s Physical Activity and Screen Time: Qualitative Comparison of Views of Parents of Infants and Preschool Children. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 9(152), 1-14. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-152>
191. Hiniker, A., Suh, H., Cao, S. i Kientz, J. A. (2016). Screen time tantrums: how families manage screen media experiences for toddlers and preschoolers. Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, *ACM Digital Library*, 648-660. <http://dx.doi.org/10.1145/2858036.2858278>
192. Hinkley, T., Verbestel, V., Ahrens, W., Lissner, L., Molnár, D., Moreno, L. A., Pigeot, I., Pohlabein, H., Reisch, L. A., Russo, P., Veidebaum, T., Tornaritis, M., Williams, G., De Henauw, S., De Bourdeaudhuij, I. i IDEFICS Consortium (2014). Early childhood electronic media use as a predictor of poorer well-being: a prospective cohort study. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 485-492. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2014.94>
193. Hinkley, T., Brown, H., Carson, V. i Teychenne, M. (2018). Cross sectional associations of screen time and outdoor play with social skills in preschool children. *PLoS ONE*, 13(4), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193700>
194. Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B. i Kaufman, J. (2015). Putting education in “educational” apps: Lessons from the science of learning. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(1), 3-34. <https://doi.org/10.1177/1529100615569721>
195. Hnatiuk, J. A., Salmon, J., Campbell, K. J., Ridgers, N. D. i Hesketh, K. D. (2015). Tracking of maternal self-efficacy for limiting young children’s television viewing and associations with children’s television viewing time: a longitudinal analysis over 15-months. *BMC Public Health* 15, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1858-3>

196. Hobbs, R. (2010). Digital and Media Literacy: a Plan of Action. Communication and Society Program, *The Aspen Institute and Knight Foundation*. Preuzeto s <https://knightfoundation.org/reports/digitaland-media-literacy-plan-action> (02.11.2024.)
197. Hogan, M. J. (2012). Prosocial effects of media. *Pediatric Clinics of North America*, 59(3), 635–645. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2012.03.020>
198. Holley, C. E. i Haycraft, E. (2022). Mothers' perceptions of self-efficacy and satisfaction with parenting are related to their use of controlling and positive food parenting practices. *Maternal & Child Nutrition*, 18(1), 1-7. <https://doi.org/10.1111/mcn.13272>
199. Holloway, D., Green, L. i Livingstone, S. (2013). *Zero to eight. Young children and their internet use*. LSE, London: EU Kids Online. [http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero\\_to\\_eight.pdf](http://eprints.lse.ac.uk/52630/1/Zero_to_eight.pdf)
200. Holloway, D., Green, L. i Love, C. (2014). 'It's all about the apps': Parental mediation of preschoolers' digital lives. *Media International Australia, Incorporating Culture & Policy*, 153, 148-156. <https://doi.org/10.1177/1329878X1415300117>
201. Hong, I. i Craig, W. (2019). *Survey of Canadian Parents on Technology and Electronic Bullying*. Toronto, ON: Telus.
202. Hosokawa, R. i Katsura, T. (2017). Marital relationship, parenting practices, and social skills development in preschool children. *Children and Adolescent Psychiatry Mental Health*, 11(2), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0139-y>
203. Hsueh, V. H. C. i Chng, G. S. (2016). Active and restrictive parental mediation over time: Effects on youths' self-regulatory competencies and impulsivity. *Computers and Education*, 98(C), 206–212. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.012>
204. Hu, L. T. i Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
205. Huang, G. H. i Gove, M. (2015). *Confucianism, Chinese families, and academic achievement*. U M. S. Khine (Ur.), Science education in East Asia (str. 227–246). Berlin, Germany: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-16390-1\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-16390-1_3)
206. Huang, S., Lai, X., Li, Y., Wang, W., Zhao, X., Dai, X. i Wang, Y. (2023). Does parental media mediation make a difference for adolescents? Evidence from an

- empirical cohort study of parent-adolescent dyads. *Heliyon*, 9(3), e14897, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14897>
207. Huber, B., Yeates, M., Meyer, D., Fleckhammer, L. i Kaufman, J. (2018). The effects of screen media content on young children's executive functioning. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 72–85. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.01.006>
208. Husnain, M., Abbas, Z. i Tareen, H. K. (2023). Role of Cell Phone Media Usage on Behaviors of Toddlers: A Case Study of District Bahawalpur. *Journal of Asian Development Studies*, 12(3), 421-431. [https://www.researchgate.net/publication/374870154\\_Role\\_of\\_Cell\\_Phone\\_Media\\_Usage\\_on\\_Behaviors\\_of\\_Toddlers\\_A\\_Case\\_Study\\_of\\_District\\_Bahawalpur](https://www.researchgate.net/publication/374870154_Role_of_Cell_Phone_Media_Usage_on_Behaviors_of_Toddlers_A_Case_Study_of_District_Bahawalpur)
209. Hutton, J. S., Dudley, J., Horowitz-Kraus, T., DeWitt, T. i Holland, S. K. (2020). Associations between screen-based media use and brain white matter integrity in preschool-aged children. *JAMA Pediatrics*, 174(1), 1-10. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2754101>
210. Hwang, Y. Y., Choi, I., Yum, J. Y . i Jeong, S. H. (2017). Parental mediation regarding children's smart phone use: Role of protection motivation and parenting style. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(6), 362-368. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0555>
211. Ishtiaq, A., Ashraf, H., Iftikhar, S. i Baig-Ansari, N. (2021). Parental perception on screen time and psychological distress among young children. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(2), 765-772. <https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe 1720 20>
212. Izzaty, R. E. (2010). Pemecahan Masalah Sosial sebagai Faktor dalam Pendidikan Karakter Anak Usia Dini. *Jurnal Psikologi*, 6(2), 156–170.
213. Iqbal, S. (2019). *Dissertation on Parental mediation in teens' internet use and resilience among their teenagers*. Lahore: Higher Education Commission Pakistan.
214. Iqbal, S., Zakar, R. i Fischer, F. (2021). Predictors of parental mediation in teenagers' internet use: a cross-sectional study of female caregivers in Lahore, Pakistan. *BMC Public Health* 21, 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10349-z>
215. Jago, R., Stamatakis, E., Gama, A., Carvalhal, I. M., Nogueira, H., Rosado, V. i Padez C. (2012). Parent and child screen-viewing time and home media environment. *American Journal of Preventive Medicine*, 43(2), 150-158. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2012.04.012>

216. Jago, R., Edwards, M. J., Urbanski, C. R. i Sebire, S. J. (2013a). General and specific approaches to media parenting: A systematic review of current measures, associations with screen-viewing, and measurement implications. *Childhood Obesity*, 9(1), 51-72. <https://doi.org/10.1089/chi.2013.0031>
217. Jago, R., Sebire, S. J., Edwards, M. J. i Thompson, J. L. (2013b). Parental TV viewing, parental self-efficacy, media equipment and TV viewing among preschool children. *European Journal of Pediatrics*, 172(11), 1543–1545. <https://doi.org/10.1007/s00431-013-2077-5>
218. Jago, R., Zahra, J., Edwards, M. J., Kesten, J. M., Solomon-Moore, E., Thompson, J. L. i Sebire, S. J. (2016). Managing the screen-viewing behaviours of children aged 5–6 years: a qualitative analysis of parental strategies. *BMJ Open*, 6(3), 1-8. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015-010355>
219. Jimenez, M. E., Wade, R., Lin, Y., Morrow, L. M. i Reichman, N. E. (2016). Adverse Experiences in Early Childhood and Kindergarten Outcomes. *Pediatrics*, 137(2), 1-9. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-1839>
220. Johnston, K. (2021). Engagement and Immersion in Digital Play: Supporting Young Children’s Digital Well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(19), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910179>
221. 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. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
222. Jones, S. M. i Bouffard, S. M. (2012). Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26, 1–33. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x>
223. Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P. i Bonner, R. L. (2015) Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044–1050. <https://doi.org/10.1542/peds.2015-2151>
224. Kaiser Family Foundation, Task Force on Generation M2: Media in the lives of 8-to 18-year-olds. (2010). *Report of the Kaiser Family Foundation task force on generation m2: Media in the lives of 8-to 18-year-olds*. Preuzeto s: <https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/04/8010.pdf>. (13.10.2024.)

225. Kalabina, I. A. i Progackaya, T. K. (2021). Defining digital competence for older preschool children. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 38-54. <https://doi.org/10.11621/pir.2021,0411>
226. Kalmus, V., Blinka, L. i Olafsson, K. (2015). Does It Matter What Mama Says: Evaluating the Role of Parental Mediation in European Adolescents' Excessive Internet Use. *Children & Society*, 29(2), 122-133. <https://doi.org/10.1111/chso.12020>
227. Karačić, T. i Pasković, T. (2022). Uloga medija u slobodnom vremenu djece predškolske dobi. *Nova prisutnost*, 20(3), 617–633. <https://hrcak.srce.hr/file/408655>
228. Karani, N. F., Sher, J. i Mophosho, M. (2022). The influence of screen time on children's language development: A scoping review. *The South African Journal of Communication Disorders*, 69(1), 1-7. <https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i1.825>
229. Kardaras, N. (2016). *Glow kids: How screen addiction is hijacking our kids and how to break the trance*. Martin's Press.
230. Karimi, M., Keikhavani, S. i Mohammadi, M. (2010). Efficacy of social skills training on behavior disorders among elementary school children. *Scientific Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 18(3), 61-68.
231. Kautz, T., Heckman, J. J., Diris, R., Weel, B. T. i Borghans, L. (2014). Fostering Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-Cognitive Skills to Promote Lifetime Success. *NBER Working Paper Series*, 20749. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w20749>
232. Keat, O. B., AlAqad, M. H., Mustaqim, A., binti Misli, M. H., Rehman, S. i Rajaretnam, M. (2022). The Connection Between Screen Time And Emotional Trauma: A Case Study Of Bruneian 3-Year-Old Children. *Journal of Positive School Psychology*, 6(12), 643-652. <http://journalppw.com>
233. Kerai, S., Almas, A., Guhn, M., Forer, B. i Oberle, E. (2022). Screen time and developmental health: results from an early childhood study in Canada. *BMC Public Health*, 22(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12701-3>
234. Keene, J. R., Rasmussen, E. E., Berke, C. K., Densley, R. L., Loof, T., Adams, R. B., Mumma, G. H. i Marshall, A. (2019). The effect of plot explicit, educational explicit, and implicit inference information and coviewing on children's internal and external cognitive processing. *Journal of Applied Communication Research*, 47(2), 153–174. <https://doi.org/10.1080/00909882.2019.1581367>
235. Kılıç, A. O., Sari, E., Yucel, H., Oğuz, M. M., Polat, E., Acoglu, E. A. i Senel, S. (2018). Exposure to and use of mobile devices in children aged 1–60 months.

- European Journal of Pediatrics*, 178, 221-227. <https://doi.org/10.1007/s00431-018-3284-x>
236. Kındıroğlu, Z. i Ekici, F. Y. (2019). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojikdayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki. Adıyaman University. *Journal of Educational Sciences*, 9(1), 138-157. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.458224>
237. Kirkorian, H. L. (2018). When and how do interactive digital media help children connect what they see on and off the screen? *Child Development Perspectives*, 12(3), 210–214. <https://doi.org/10.1111/cdep.12290>
238. Kiss, J. i Banko, M. (2025). Digitalne navike djece predškolske dobi i roditeljski nadzor. *Društvena istraživanja*, 34(1), 45–66. <https://hrcak.srce.hr/clanak/476051>
239. Kline, B.R. (2016). *Principles and practice of structural modeling*. The Guilford Press.
240. Kolb, B. i Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of Canadian Academic Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265–276.
241. Koller-Trbović, N., Žižak, A., i Jeđud Borić, I. (2011). Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih. Zagreb: *Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.
242. Kong, C. i Yasmin, F. (2022). Impact of parenting style on early childhood learning: Mediating role of parental self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.928629>
243. Koning, I. M., Peeters, M., Finkenauer, C. i van den Eijnden, R. J. J. M. (2018). Bidirectional effects of Internet-specific parenting practices and compulsive social media and Internet game use. *Journal of Behavioral Addictions*, 7(3), 624–632. <https://doi.org/10.1556/2006.7.2018.68>
244. Konok, V., Bunford, N. i Miklósi, Á. (2020). Associations between child mobile use and digital parenting style in Hungarian families. *Journal of Children and Media*, 14(1), 91–109. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1684332>
245. Kostyrka-Allchorne, K., Cooper, N. R. i Simpson, A. (2017). Touchscreen generation: Children’s current media use, parental supervision methods and attitudes

- towards contemporary media. *ACTA Paediatrica: Nurturing the Child*, 106(4), 654-662. <https://doi.org/10.1111/apa.13707>
246. Kotrla Topić, M., Perković Kovačević, M. i Duvnjak, I. (2019). Istraživanje roditeljske percepcije digitalne tehnologije kod djece predškolske dobi u dvije točke mjerenja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 1–13. <https://doi.org/10.31299/hrri.55.2.1>
247. Kourlaba, G., Kondaki, K., Liarigkovinos, T. i Manios, Y. (2009). Factors associated with television viewing time in toddlers and preschoolers in Greece: The GENESIS study. *Journal of Public Health*, 31(2), 222-230. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdp011>
248. Kramer, T. J., Caldarella, P., Christensen, L. i Shatzer, R. H. (2010). Social and emotional learning in the kindergarten classroom: Evaluation of the strong start curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 37(4), 303–309. <https://doi.org/10.1007/s10643-009-0354-8>
249. Küçükoba, E. (2023). Digital parenting and digital childhood: Raising gifted children born into the digital age. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 5(1), 1–10. <https://doi.org/10.47157/jietp>
250. Kuldass, S., Sargioti, A., O’Higgins Norman, J. i Staksrud, E. (2023). A narrative review of parental self-efficacy, mediation, and awareness of online risks. *International Journal of Communication*, 17, Article 19336. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/19336>
251. Kuldass, S., Sargioti, A., Staksrud, E., Heaney, D. i O’Higgins Norman, J. (2024). Are confident parents really aware of children’s online risks? A conceptual model and validation of parental self-efficacy, mediation, and awareness scales. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(3), 252–266. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00157-x>
252. Kwon, S., Armstrong, B., Wetoska, N. i Capan, S. (2024). Screen Time, Sociodemographic Factors, and Psychological Well-Being Among Young Children. *JAMA Network Open*, 7(3), 1-12. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.54488>
253. Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.50.1.333>

254. Lampard, A. M., Jurkowski, J. M. i Davison, K. K. (2013). Social-cognitive predictors of low-income parents' restriction of screen time among preschool-aged children. *Health Education & Behavior*, 40(5), 26-30. <https://doi.org/0,1177/1090198112467800>
255. Landry, S. H. i Smith, K. E. (2010). Early social and cognitive precursors and parental support for self-regulation and executive function: Relations from early childhood into adolescence. U B. W. Sokol, U. Muller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young i G. Iarocci (ur.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (str. 385 – 418). Oxford University Press.
256. Lauricella, A. R., Wartella, E. i Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11–17. <https://doi.org/10,1016/j.appdev.2014,12,001>
257. Lawrence, A. C., Narayan, M. S. i Choe, D. E. (2020). Young children's use of mobile devices is associated with their self-regulation. *JAMA Pediatrics*, 174, 793–795. <https://doi.org/10,1001/jamapediatrics.2020,0129>
258. Lee, S. J. (2013). Parental restrictive mediation of children's internet use: Effective for what and for whom? *New Media & Society*, 15(4), 466–481. <https://doi.org/10,1177/1461444812452412>
259. Lee, S., Lee, K., Yi, S.-H., Park, H. J., Hong, Y.-J. i Cho, F. (2016). Effects of parental psychological control on child's school life: Mobile phone dependency as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 407–418. <https://doi.org/doi:10,1007/s10826-015-0251-2>
260. Lee, M. i Park, S. (2018). Factors associated with smartphone overdependency in preschool children. *Child Health Nursing Research*, 24(4), 383–392. <https://doi.org/10,4094/chnr.2018,24,4.383>
261. Lee, E.-Y., Hesketh, K. D., Rhodes, R. E., Rinaldi, C. M., Spence, J. C. i Carson, V. (2018). Role of parental and environmental characteristics in toddlers' physical activity and screen time: Bayesian analysis of structural equation models. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 15, Article 17. <https://doi.org/10,1186/s12966-018-0656-3>
262. Lee, H. E., Kim, J. Y. i Kim, C (2022). The Influence of Parent Media Use, Parent Attitude on Media, and Parenting Style on Children's Media Use. *Children*, 9(37), 1-12. <https://doi.org/10,3390/children9010037>

263. Lee, S., Kim, D. i Shin, Y. (2024). Screen time among preschoolers: exploring individual, familial, and environmental factors. *Clinical and Experimental Pediatrics*, 67(12), 641-650. <https://doi.org/10.3345/cep.2023.01746>
264. Lemish, D. (2015). *Children and Media: a Global Perspective*. Wiley-Blackwell. Malden, MA.
265. Levine, L. E., Waite, B. M., Bowman, L. L. i Kachinsky, K. (2019). Mobile media use by infants and toddlers. *Computers in Human Behavior*, 94, 92–99. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.045>
266. Lewis, K., Howard, S., Verenikina, I. i Kervin, L. (2022). Parent perspectives on young children's changing digital practices: Insights from COVID-19. *Journal of Early Childhood Research*, 21(1), 76–90. <https://doi.org/10.1177/1476718x221145486>
267. Lin, L. Y., Cherng, R. J., Chen, Y. J., Chen, Y. J. i Yang, H. M. (2015). Effects of television exposure on developmental skills among young children. *Infant Behavior & Development*, 38, 20-26. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.12.005>
268. Lin, M. H., Vijayalakshmi, A. i Laczniak, R. (2019). Toward an understanding of parental views and actions on social media influencers targeted at adolescents: the roles of parents' social media use and empowerment. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02664>
269. Lin, T. T. C., Lee, E. W. J., & Lee, T. K. (2019). Toward an understanding of parental views and actions on social media influencers targeted at adolescents: The roles of parents' social media use and empowerment. *Frontiers in Psychology*, 10, 2664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02664>
270. Lin, H. P., Chen, K. L., Chou, W., Yuan, K. S., Yen, S. Y., Chen, Y. S., Chow, J. C. (2020). Prolonged touch screen device usage is associated with emotional and behavioral problems, but not language delay, in toddlers. *Infant Behavior and Development*, 58(5), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2020.101424>
271. Ling, C. i Yee, H. K. (2021). Parental mediation: Its impact on contexts of emotional behavioral adjustment among children in Kota Kinabalu district. *Cogent Social Sciences*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1870070>
272. Lippold, M. A., Glatz, T., Fosco, G. M. i Feinberg, M. E. (2018). Parental perceived control and social support: Linkages to change in parenting behaviors during early adolescence. *Family Process*, 57(2), 432–447. <https://doi.org/10.1111/famp.12283>

273. Lissak, G. (2018). Adverse physiological and psychological effects of screen time on children and adolescents: Literature review and case study. *Environmental Research*, 164, 149-157. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.01.015>
274. Little, T. D. (2013). *Longitudinal Structural Equation Modeling*. Guilford Press.
275. Litvack-Miller, W., McDougall, D. i Romney, D. M. (1997). The structure of empathy during middle childhood and its relationship to prosocial behavior. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 123(3), 303–324.
276. Liu, D. & Li, Z. (2017). Parenting styles and adolescent internet addiction: An examination of the mediating and moderating role of ego-resiliency. *Journal of Psychological Science*, 40(6), 1385–1391.
277. Liu, X., Zhao, L. i Su, Y. S. (2022). Impact of Parents' Attitudes on Learning Ineffectiveness: The Mediating Role of Parental Self-Efficacy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010615>
278. Liu, J., Wu, L., Sun, X., Bai, X. i Duan, C. (2023). Active Parental Mediation and Adolescent Problematic Internet Use: The Mediating Role of Parent–Child Relationships and Hiding Online Behavior. *Behavioral Sciences*, 13(8), 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs13080679>
279. Liu,S.-W., Chen,S., Huang, C. i Vallario, J. (2025). Parenting Style and Child Internet Addiction in China: Mediation Effect of Parental Active Meditation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22, 461, 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph22040461>
280. Liu, J., Riesch, S., Tien, J., Lipman, T., Pinto-Martin, J. i O’Sullivan A. (2022). Screen Media overuse and associated physical, cognitive, and emotional/behavioral outcomes in children and adolescents: an integrative review. *Journal of Pediatric Health Care*, 36(2), 99-109. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2021.06.003>
281. Livingstone, S. (2007). Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in human behavior*, 23(2), 920-941. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2005.08.002>
282. Livingstone, S. (2008). Engaging with media – a matter of literacy? *Communication, Culture and Critique*, 1(1), 51–62. <https://doi.org/10.1111/j.1753-9137.2007.00006.x>

283. Livingstone, S. i Helsper, E. J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 52(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>
284. Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. i Ólafsson, K. (2011). *Risks and safety on the Internet: The perspective of European children*. London: EU Kids Online.
285. Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. i Lagae, K. (2015a). *How Parents of Young Children Manage Digital Devices at Home: The Role of Income, Education and Parental Style*. London: EU Kids Online.
286. Livingstone, S., Mascheroni, G. i Staksrud, E. (2015b). *Developing a Framework for Researching Children's Online Risks and Opportunities in Europe*. London: EU Kids Online.
287. Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E. J., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G. A. i Folkvord, F. (2017a). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of digital skills in emerging strategies of parental mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
288. Livingstone, S., Mascheroni, G., Dreier, M., Chaudron, S. i Lagae, K. (2017b). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style*. EU Science Hub – European Commission. <https://doi.org/10.2760/042397>
289. Locke, E. A. i Bandura, A. (1987). Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive View. *Academy of Management Review*, 12(1), 169. <https://doi.org/10.5465/amr.1987.4306538>
290. Lodder, G., Goossens, L., Scholte, R., Engels, R. i Verhagen, M. (2016). Adolescent loneliness and social skills: Agreement and discrepancies between self-, meta-, and peer-evaluations. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(12), 2406–2416. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0461-y>
291. Lundberg, S., Romich, J. i Tsang, K. P. (2007). *Decision-making by children*, IZA Discussion Papers, 2952. Institute for the Study of Labor (IZA): Bonn , 1-41. <https://hdl.handle.net/10419/34753>
292. Lunkenheimer, E., Dunning, E. D., Diercks, C. M. i Kelm, M. R. (2023). Parental Regulation of Parent and Child Screen-Based Device Use. *International Journal of Behavioral Development*, 47(5), 410-422. <https://doi.org/10.1177/01650254231179978>
293. Ljubetić, M. (2012). *Nosi li dobre roditelje rođa?! Odgovorno roditeljstvo za kompetentno dijete*. Zagreb: Profil International.

294. Ljubetić, M. i Maglica, T. (2020). Social and emotional learning in education and care policy in Croatia. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 650–659. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20495>
295. Ma, S., Li, J. i Chen, E. E. (2022). Does Screen Media Hurt Young Children's Social Development? Longitudinal Associations Between Parental Engagement, Children's Screen Time, and Their Social Competence. *Early Education and Development*, 35(1), 10-25. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2151401>
296. Määttä, S., Kaukonen, R., Vepsäläinen, H., Lehto, E., Ylonen, A. Ray, C., Erkkola, M. i Ross, E. (2017). The mediating role of the home environment in relation to parental educational level and preschool children's screen time: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12889-017-4694-9>
297. MacKinnon, D. P., Lockwood, C. M., Hoffman, J. M., West, S. G. i Sheets, V. (2000). A comparison of methods to test mediation and other intervening variable effects. *Psychological Methods*, 7(1), 83–104. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.83>
298. Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C. i Tough, S. (2019). Association Between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>
299. Madigan, S., McArthur, B. A., Anhorn, C., Eirich, R. i Christakis, D. A. (2020). Associations between screen use and child language skills: a systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 665-675. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.0327>
300. Magee, C. A., Lee, J. K. i Vella, S. A. (2014). Bidirectional relationships between sleep duration and screen time in early childhood. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 465–470. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4183>
301. Maggi, S., Irwin, L. J., Siddiqi, A. i Hertzman, C. (2010). The Social Determinants of Early Child Development: An Overview. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 46(11), 627–635. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2010.01817.x>
302. Mahoney, J. L., Weissberg, R. P., Greenberg, M. T., Dusenbury, L., Jagers, R. J., Niemi, K., Schlinger, M., Schlund, J., Shriver, T. P., VanAusdal, K. i Yoder, N. (2021). Systemic Social and Emotional Learning: Promoting Educational Success for All Preschool to High School Students. *American Psychologist*. Advance online publication, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000701>

303. Maleš, D. i Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskog odgoja. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 41–66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju. <https://hrcak.srce.hr/file/125543>
304. Mallawaarachchi, S. R., Anglim, J., Hooley, M. i Horwood, S. (2022). Associations of smartphone and tablet use in early childhood with psychosocial, cognitive and sleep factors: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 60, 13–33. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.12.008>
305. Malnar, A., Punčikar, S., Štefanec, A. i Vujičić, L. (2012). Poticajno okruženje: izazov za suradnju i istraživanje djece i odraslih. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(70), 4-7. <https://hrcak.srce.hr/123762>.
306. Mann, S., Calvin, A., Lenhart, A. i Robb, M. B. (2025). *The Common Sense census: Media use by kids zero to eight, 2025*. San Francisco, CA: Common Sense Media.
307. Mares, M. L. i Stephenson, L. J. (2017). Prosocial media use and effects. *The International Encyclopedia of Media Effects*, 1–13. <https://doi.org/10.1002/9781118783764.WBIEME0153>
308. Marsh, H. W., Hau, K. T. i Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. *Structural equation modeling*, 11(3), 320-341.
309. Marsh, J. (2015). The Digital Literacy Skills and Competences of Children of Pre-School age. *Media Education Studies and Research*, 7(2), 97–214. <https://doi.org/10.14605/MED721603>
310. Martins, N., Matthews, N. L. i Ratan, R. A. (2015). Playing by the rules: parental mediation of video game play. *Journal of Family Issues*. 38, 1-24. <https://doi.org/10.1177/0192513X15613822>
311. Martinsone, B., Supe, I., Stokenberga, I., Damberga, I., Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., O’Riordan, M. R. i Grazzani, I. (2022). Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioural difficulties of preschool children: Parent and teacher evaluations. *Frontiers in Psychology*, 12, 760782, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.760782>
312. Mascheroni, G. i Murru, M. F. (2014). Digital Literacies and Civic Literacies: Theoretical Issues, Research Questions and Methodological Approaches. *Medijska istraživanja*, 20(2), 31-51. <https://hrcak.srce.hr/133806>

313. Mascheroni, G., Livingstone, S., Dreier, M. i Chaudron, S. (2016). Learning versus play or learning through play: How parents' imaginaries, discourses and practices around ICTs shape children's (digital) literacy practices. *Media Education*, 7(2), 261-280. <https://doi.org/10.14605/MED721606>
314. Mascheroni, G., Ponte, C. i Jorge, A. (2018). *Digital parenting: The challenges for families in the digital age*. Nordicom: University of Gothenburg.
315. Mathias, P. M. i Singh, K. (2023). Evolution in the role of parental mediation from traditional media to digital media usage in children: A review paper. *Journal of Positive School Psychology*, 7(1), 989–997.
316. McArthur, B. A., Browne, D., Tough, S. i Madigan, S. (2020). Trajectories of screen use during early childhood: Predictors and associated behavior and learning outcomes. *Computers in Human Behavior*, 113, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106501>
317. McArthur, B. A., Volkova, V., Tomopoulos, S. i Madigan, S. (2022). Global Prevalence of Meeting Screen Time Guidelines Among Children 5 Years and Younger: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 176(4), 373-383. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.6386>
318. McDaniel, B. T. i Coyne, S. M. (2016). "Technoference": The interference of technology in couple relationships and implications for women's personal and relational well-being. *Psychology of Popular Media Culture*, 5(1), 85–98. <https://doi.org/10.1037/ppm0000065>
319. McDaniel, B. T. i Radesky, J. S. (2018). Technoference: Longitudinal associations between parent technology use, parenting stress, and child behavior problems. *Child Development*, 89(1), 100–109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12822>
320. McCabe, P. C. i Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychology in the Schools*, 48(5), 513–540. <https://doi.org/10.1002/pits.20570>
321. McCain, M. N., Mustard, J. F. i Shanker, S. (2007). *Early years study 2: Putting science into action*. Toronto, ON: Council for Early Child Development.
322. McNeill, J., Howard, S. J., Vella, S. A. i Cliff, D. P. (2019). Longitudinal Associations of Electronic Application Use and Media Program Viewing with Cognitive and Psychosocial Development in Preschoolers. *Academic Pediatrics*, 19(5), 520-528. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2019.02.010>

323. Meade, A. W. i Craig, S. B. (2012). Identifying careless responses in survey data. *Psychological Methods*, 17(3), 437–455. <https://doi.org/10.1037/a0028085>
324. Meeus, A., Eggermont, S. i Beullens, K. (2018). Constantly Connected: The Role of Parental Mediation Styles and Self-Regulation in Pre- and Early Adolescents' Problematic Mobile Device Use. *Human Communication Research*, 45(2), 119–147. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqy015>
325. Mendoza, K. (2009). Surveying parental mediation: Connections, challenges and questions for media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 28–41. <https://doi.org/10.23860/jmle-1-1-3>
326. Merry, E. (2015). *Preschoolers' social-emotional competency and time spent outside of school* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center.
327. Mihić, J., Novak, M., Bašić, J. i Nix, R. L. (2016). Promoting Social and Emotional Competencies among Young Children in Croatia with Preschool PATHS. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 45-59. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/14477/1/V8i2p3.pdf>
328. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2001). *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Zrno print.
329. Milford, S. M., Vernon, L., Scott, J. J. i Johnson, N. F. (2022). An initial investigation into parental perceptions surrounding the impact of mobile media use on child behavior and executive functioning. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1-11. <https://doi.org/10.1155/2022/1691382>
330. Milford, S. C., Vernon, L., Scott, J. J. i Johnson, N. F. (2024). Parent self-efficacy and its relationship with children's screen viewing: A scoping review. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3, 1-15. <https://doi.org/10.1155/2024/8885498>
331. Milford, M. (2025). Exploring parent self-efficacy in children's digital device use. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 36, 100718. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2024.100718>
332. Miller, P. i Jansen Op de Haar, M. (1997). Emotional, cognitive, behavioral, and temperament characteristics of high empathy children. *Motivation and Emotion*, 21(1), 109-125. <https://doi.org/10.1023/A:1024430532155>
333. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine, 5/2015.

334. Moon, J.-H., Cho, S. Y., Lim, S. M., Roh, J. H., Koh, M. S. i Kim, J. K. (2019). Smart device usage in early childhood in differentially associated with fine motor and language development. *Acta Paediatrica*, *108*(5), 903–910. <https://doi.org/10.1111/apa.14623>
335. Moore, J. E., Cooper, B. R., Domitrovich, C. E., Morgan, N. R., Cleveland, M. J., Shah, H., Jacobson, L. i Greenberg, M. T. (2015). The effects of exposure to an enhanced preschool program on the social-emotional functioning of at-risk children. *Early Childhood Research Quarterly*, *32*(1), 127–138. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.03.004>
336. Moraru, A., Stoica, M., Tomuletiu, E. i Filpisan, M. (2011). Evaluation of a program for developing socio-emotional competencies in preschool children. *Procedia – Social and Bihevioral Sciences*, *30*, 2161-2164. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.419>
337. Morelli, M., Graziano, F., Chirumbolo, A., Baiocco, R., Longobardi, E., Trumello, C., Babore, A. i Cattelino, E. (2022). Parental mediation of COVID-19 news and children's emotion regulation during lockdown. *Journal of Child and Family Studies*, *31*(6), 1522–1534. <https://doi.org/10.1007/s10826-022-02266-5>
338. Moriguchi, Y., Sakata, C., Meng, X. i Todo, N. (2020). *Did the COVID-19 pandemic have immediate impacts on the socio-emotional and digital skills of Japanese children*. PREPRINT (Version 1). Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-39644/v1>
339. Morrissey, T. (2019). The effects of early care and education on children's health. *Health Affairs Health Policy Brief*, 1-6. <https://doi.org/10.1377/hpb20190325.519221>
340. Muis, K. R., Ranellucci, J., Trevors, G. i Duffy, M. C. (2015). The effects of technology-mediated immediate feedback on kindergarten students' attitudes, emotions, engagement and learning outcomes during literacy skills development. *Learning and Instruction*, *38*, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.02.001>
341. Munamal, R. R., Rafi, S. M. i Mahesh, R. M. (2024). Impact of screen time on social skills development in young children: an observational study. *International Journal of Academic Medicine and Pharmacy*, *6*(3), 739-743. <https://doi.org/10.47009/jamp.2024.6.3.152>
342. Muppalla, S. K., Vuppalapati, S., Pulliahgaru, A. R. i Sreenivasulu, H. (2023). Effects of excessive screen time on child development: An updated review and

- strategies for management. *Cureus*, 15(6), e39836. <https://doi.org/10.7759/cureus.39836>
343. Muthén, L. K. i Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide. Sixth Edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
344. Mutlu, N. i Dinleyici, M. (2024). Evaluation of Screen Time in Children Under Five Years Old. *Cureus* 16(2), e54444, 1-13. <https://doi.org/10.7759/cureus.54444>
345. Myers, L. J., Crawford, E., Murphy, C., Aka-Ezoua, E. i Felix, C. (2018). Eyes in the room trump eyes on the screen: effects of a responsive co-viewer on toddlers' responses to and learning from video chat. *Journal of Children and Media*, 12(3), 275–294. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1425889>
346. Nabi, R. L. i Wolfers, L. N. (2022). Does Digital Media Use Harm Children's Emotional Intelligence? A Parental Perspective. *Media and Communication*, 10(1), 350–360. <https://doi.org/10.17645/mac.v10i1.4731>
347. Nagy, B., Kutrovátz, K., Király, G. i Rakovics, M. (2022). Parental mediation in the age of mobile technology. *Children & Society*, 37(2), 424-451. <https://doi.org/10.1111/chso.12599>
348. Napier, C. (2014). How use of screen media affects the emotional development of infants. *Primary Health Care* (2014+), 24(2), 18-25. <http://dx.doi.org/10.7748/phc2014.02.24.2.18.e816>
349. Nathanson, A. I. (1999). Identifying and Explaining the Relationship Between Parental Mediation and Children's Aggression. *Communication Research*, 26(2), 124-143. <https://doi.org/10.1177/009365099026002002>
350. Nathanson, A. I. (2002). The Unintended Effects of Parental Mediation of Television on Adolescents. *Media Psychology*, 4(3), 207-230. [https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0403\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532785XMEP0403_01)
351. Nathanson, A. I., Alade, F., Sharp, M. L., Rasmussen, E. E. i Christy, K. (2014). The relation between television exposure and executive function among preschoolers. *Developmental Psychology*, 50(5), 1497–1506. <https://doi.org/10.1037/A003571>
352. National Commission on Social, Emotional, and Academic Development (2018). *From a nation at risk to a nation of hope: Recommendations from the National Commission*. Washington, DC: The Aspen Institute. Preuzeto s: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://learningpolicyinstitute.org/media/3962/download?inline&file=Aspen\\_SEAD\\_Nation\\_at\\_Hope.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/media/3962/download?inline&file=Aspen_SEAD_Nation_at_Hope.pdf) (05.09.2024.)

353. Neumann, M. M. (2014). An examination of touch screen tablets and emergent literacy in Australian pre-school children. *Australian Journal of Education*, 58(2), 109-122. <https://doi.org/10.1177/0004944114523368>
354. Nevski, E. i Siibak, A. (2016). The role of parents and parental mediation on 0-3-year olds' digital play with smart devices: Estonian parents' attitudes and practices. *Early Years*, 36(3), 227–241. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1161601>
355. Nikken, P. i Jansz, J. (2014). Developing scales to measure parental mediation of young children's internet use. *Learning, Media and Technology*, 39(2), 250–266. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.782038>
356. Nikken, P. i de Haan, J. (2015). Guiding young children's Internet use at home: Problems that parents experience in their parental mediation and the need for parenting support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-3>
357. Nikken, P. i Schols, M. (2015). How and why parents guide the media use of young children. *Journal of Child and Family Studies*, 24(11), 3423–3435. <https://doi.org/10.1007/s10826-015-0144-4>
358. Nikken, P. (2017). Implications of low or high media use among parents for young children's media use. *Cyberpsychology*, 11(3). <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-1>
359. Nikolić Đurin, M. (2025). *Korištenje digitalnih tehnologija kod djece i mladih – pregled recentnih istraživanja* [Publikacija za roditelje i stručnjake]. Centar za nestalu i zlostavljanu djecu/Centar za sigurniji internet. Preuzeto s: <https://csi.hr/wp-content/uploads/2025/03/DSI-2025-Prikaz-recentnih-istrazivanja.pdf> (03.10.2025.)
360. Notten, N. i Kraaykamp, G. (2010). Parental media socialization and educational attainment: Resource or disadvantage? *Research in Social Stratification and Mobility*, 28, 453–464. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2010.07.001>
361. Nunnally, J. C. i Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
362. Nyklíček, I. (2011). Emotion regulation and well-being: A view from different angles. U I. Nyklíček, A. D. Vingerhoets i M. Zeelenberg (ur.), *Emotion regulation and well-being* (str. 1–9). NY: Springer.
363. Odom, S. L., McConnell, S. R. i Brown, W. H. (2008). Social competence of young children: Conceptualization, assessment, and influences. U W. H. Brown, S. L.

- Odom, i S. R. McConnell (ur.), *Social competence of young children: Risk, disability, and intervention* (str. 3–29). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
364. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2025). *How's Life for Children in the Digital Age? The impact of digital activities on children's lives*. OECD Publishing.
365. Ofcom (2024). *Children and parents: Media Use and Attitudes Report 2024*. Preuzeto s: <https://www.ofcom.org.uk/media-use-and-attitudes/media-habits-children/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2024/> (15.09.2024.)
366. Oflu, A., Tezol, O., Yalcin, S., Yildiz, D., Caylan, N., Ozdemir, D. F., Cicek, S., i Nergiz, M. E. (2021). Excessive screen time is associated with emotional lability in preschool children. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 119(2), 106–113. <https://doi.org/10.5546/aap.2021.eng.106>
367. Oh, J. i Park, Y. (2019). A study on preschoolers' smart media use and parents' perception. *Korean Journal of Child Care and Education Policy*, 13(3), 3-26. <https://doi.org/10.5718/kcep.2019,13,3.3>
368. Padilla-Walker, L. M., i Carlo, G. (2015). *Prosocial development: A multidimensional approach*. Oxford University Press.
369. Paldiwal, A., Kabra, P., Kawalkar, U., Mankar, A. P., Puri, M. i Rathod, A. (2024). Prevalence and predictors of screen time exposure in young children: A descriptive, facility based study. *Preventive Medicine Research & Reviews*, 1(4), 179-183. <https://doi.org/10.4103/pmrr.pmrr.35.24>
370. Panella, A. i Quinn, M. (2019). *Developing digital citizens using social-emotional competencies* Doctoral dissertation, Lynn University. SPIRAL. <https://spiral.lynn.edu/etds/391>
371. Panjeti-Madan, V. N. i Ranganathan, P. (2023). Impact of screen time on children's development: cognitive, language, physical, and social and emotional domains. *Multimodal Technology Interaction*, 7(5), 52. <https://doi.org/10.3390/mti7050052>
372. Papadakis, S., Zaranis, N. i Kalogiannakis, M. (2019). Parental involvement and attitudes towards young Greek children's mobile usage. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 22, 100144. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2019.100144>
373. Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for Meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28. <https://doi.org/10.1080/1364436990040103>

374. Park, J., Haddon, A. i Goodman, H. (2003). *The emotional literacy handbook: A guide for schools*. London: David Fulton Publishers. <https://doi.org/10.4324/9780203963463>
375. Park, C. i Park, Y. R. (2014). The Conceptual Model on Smart Phone Addiction among Early Childhood. *International Journal of Social Science and Humanity*, 4(2), 147-150. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2014.V4.336>
376. Park, J. H. i Park, M. (2021). Smartphone use patterns and problematic smartphone use among preschool children. *PLoS One*, 16(3), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0244276>
377. Paulhus, D. L. i Vazire, S. (2007). The self-report method. U R. W. Robins, R. C. Fraley i R. F. Krueger (ur.), *Handbook of research methods in personality psychology* (str. 224–239). NY: Guilford Press.
378. Paulus, F. W., Joas, J., Friedmann, A., Fuschlberger, T., Möhler, E. i Mall, V. (2024) Familial context influences media usage in 0- to 4-year old children. *Frontiers in Public Health* 11, 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1256287>
379. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D., Schellinger, K.B. i Pachan, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
380. Pekdogan, S. i Akgul, E. (2021). Decision-making as a Predictor of Problem-solving Skills in 5-6-year-old Children. *Journal of Education and Future year*, 19, 25-35. <https://doi.org/10.30786/jef.635246>
381. Pempek, T. A., Demers, L. B., Hanson, K. G., Kirkorian, H. L. i Anderson, D. R. (2011). The impact of infant-directed videos on parent–child interaction. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(1), 10–19. <https://doi.org/10.1016/J.APPDEV.2010.10.001>
382. Perić, K., Jelovčić, S., Kotrla Topić, M., Merkaš, M., Štefanić, L., Varga, V. i Žulec, A. (2021). Roditeljska medijacija dječjeg korištenja digitalnih uređaja: “...ja ga uvijek moram od toga odmicati.” U L. Pačić Turk i M. Žutić (ur.), *Suočavanje s kriznim situacijama – putevi jačanja otpornosti: Zbornik radova s 3. međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Odjela za psihologiju Hrvatskog katoličkog sveučilišta* (str. 45). Zagreb: Hrvatsko katoličko sveučilište.
383. Petegem, S., de Ferrerre, E., Soenens, B., van Rooij, A. J. i Van Looy, J. (2019). Parents’ degree and style of restrictive mediation of young children’s digital gaming:

- Associations with parental attitudes and perceived child adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 28(5), 1379–1391. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01368-x>
384. Pila, S., Lauricela, A. R., Piper, A. M. i Wartella, E. (2021). The power of parent attitudes: Examination of parent attitudes toward traditional and emerging technology. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(4), 540–551. <https://doi.org/10.1002/hbe2.279>
385. Plowman, L., Stevenson, O., Stephen, C. i McPake, J. (2012). Preschool children's learning with technology at home. *Computers & Education*, 59(1), 30–37. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.11.014>
386. Ponti, M., Belanger, S., Grimes, R., Heard, J., Johnson, M., Moreau, E., Norris, M., Shaw, A., Stanwick, R., van Lankveld, J. i Williams, R. (2017). Screen time and young children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 22(8), 461–468. <https://doi.org/10.1093/PCH/PXX123>
387. Ponti, M. (2023). Screen time and preschool children: Promoting health and development in a digital world. *Paediatrics & Child Health*, 28(3), 184–192. <https://doi.org/10.1093/pch/pxac125>
388. Portugal, A. M., Bedford, R., Cheung, C. H. M., Mason, L. i Smith, T. J. (2021). Longitudinal touchscreen use across early development is associated with faster exogenous and reduced endogenous attention control. *Scientific Reports*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81775-7>
389. Poulain, T., Vogel, M., Neef, M., Abicht, F., Hilbert, A., Genuneit, J., Korner, A. i Kiess, W. (2018). Reciprocal associations between electronic media use and behavioral difficulties in preschoolers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(4), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph15040814>.
390. Poulain, T.; Ludwig, J.; Hiemisch, A.; Hilbert, A. i Kiess, W. (2019). Media Use of Mothers, Media Use of Children, and Parent–Child Interaction Are Related to Behavioral Difficulties and Strengths of Children. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph16234651>
391. Powless, D. L. i Elliott, S. N. (1993). Assessment of social skills of Native American preschoolers: Teachers' and parents' ratings. *Journal of School Psychology*, 31(2), 293–307. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90012-8](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90012-8)
392. Qu, F., He, S., Yu, F. i Gu, C. (2025). The impact of electronic device use on learning quality in young children: The mediating role of executive function and the

- moderating role of parental mediation. *Frontiers in Public Health*, 13, 1609878. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1609878>
393. Radesky, J. S., Silverstein, M., Zuckerman, B. i Christakis, D. A. (2014). Infant Self-Regulation and Early Childhood Media Exposure. *Pediatrics*, 133(5), 1172–1178. <https://doi.org/10.1542/peds.2013-2367>
394. Radesky, J., Schumacher, J. i Zuckerman, B. (2015). Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135, 1–3. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-2251>
395. Radesky, J. S. i Christakis, D. A. (2016). Increased screen time: implications for early childhood development and behavior. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 827-839. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2016.06.006>
396. Radesky, J. S., Weeks, H. M., Ball, R., Schaller, A., Yeo, S., Durnez, J., Tamayo-Rios, M., Epstein, M., Kirkorian, H., Coyne, S., i Barr, R. (2020). Young children’s use of smartphones and tablets. *Pediatrics*, 146(1), 1-8. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3518>
397. Rahman, S. i Farzana, S. (2019). Role of parents in making children’s use of media screen time more worthwhile. U S. Böhm i S. Suntrayuth (ur.), *3rd International Workshop on Entrepreneurship, Electronic and Mobile Business* (str. 1–15). Vestfold, Norway: University of South-Eastern Norway (USN), Vestfold Campus.
398. Rasmussen, E. C., White, S. R., King, A. J., Holiday, S. i Densley, R. L. (2016a). Predicting Parental Mediation Behaviors: The Direct and Indirect Influence of Parents' Critical Thinking about Media and Attitudes about Parent-Child Interactions. *Journal of Media Literacy Education*, 8(2), 1-21. <https://doi.org/10.23860/jmle-2016-08-02-01>
399. Rasmussen, E. E., Shafer, A., Colwell, M. J., White, S., Punyanunt-Carter, N., Densley, R. L. i Wrigt, H. (2016b). Relation between active mediation, exposure to Daniel Tiger’s neighborhood, and US preschoolers’ social and emotional development. *Journal of Children and Media*, 10(4), 443–461. <https://dx.doi.org/10.1080/17482798.2016.1203806>
400. Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement*, 21(2), 173–184. <https://doi.org/10.1177/01466216970212006>
401. Reddy, D. P., Earan, S. K., Kalaimani, T. i Arunagirinathan, A. (2023). Mobile phones and children: exposure and pattern of usage of mobile phones among children -

- a descriptive cross-sectional study. *International Journal of Contemporary Pediatrics* 10(6), 873-877. <https://doi.org/10.18203/2349-3291.ijcp20231492>
402. Reich, S. M., Aladé, F., Cingel, D. P., Takeuchi, L., Warren, R. i Uhls, Y. T. (2025). Media and parenting: Current findings and future directions. U D. A. Christakis i L. Hale (ur.), *Handbook of children and screens* (str. 1–15). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5\\_52](https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5_52)
403. Ricci, S. S., Kyle, T. i Carman, S. (2017). Maternity and pediatric nursing. 3rd edition. U *Growth and development of the preschooler* (str. 1022-1049). Philadelphia: Wolters Kluwer.
404. Rice, M. (2003). Information and communication technologies and the global digital divide: Technology transfer, development, and least developing countries. *Comparative Technology Transfer and Society*, 1(1), 72–88. <https://doi.org/10.1353/ctt.2003.0009>
405. Rideout, V., Saphir, M., Pai, S. i Rudd, A. (2013). Zero to eight: Children's media use in America 2013. *Common Sense Media*. Preuzeto s: <https://www.commonsensemedia.org/research/zero-to-eight-childrens-media-use-in-america-2013> (05.09.2024.)
406. Rideout, V. (2017). The Common Sense Census: Media Use by Kids Age Zero to Eight in America, *A Common Sense Media Research Study, 2013, 2017*. <https://doi.org/10.3886/ICPSR37491.v2>
407. Rideout, V. i Robb, M. B. (2020). *The Common Sense Census: Media use by kids age zero to eight, 2020*. Common Sense Media.
408. Rizk, J. i Hillier, C. (2020). “Everything’s technology now”: The role of technology in home-and school-based summer learning activities in Canada. *Journal of children and media*, 15(5), 1-19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2020.1778498>
409. Robin, L., McEachan, R. R. C., Conner, M., Taylor, N. J. i Lawton, R. J. (2010). Prospective prediction of health-related behaviors with the Theory of Planned Behavior: A meta-analysis. *Health Psychology Review*, 4(2), 97–144. <https://doi.org/10.1080/17437199.2010.521684>
410. Rocha, B. i Nunes, C. (2020). Benefits and damages of the use of touchscreen devices for the development and behavior of children under 5 years old — a systematic review. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33, 24, 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00163-8>

411. Rochat, P., Broesch, T. i Jayne, K. (2012). Social awareness and early self-recognition. *Consciousness and Cognition*, 21(3), 1491-1497. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2012.04.007>.
412. RODA. (2024). *Djeca u digitalnom okruženju: Vodič za roditelje predškolaraca*. Preuzeto s: [https://www.roda.hr/media/attachments/udruga/dokumenti/brosure\\_leci/djeca\\_u\\_digitalnom\\_okruzenju\\_WEB2024.pdf](https://www.roda.hr/media/attachments/udruga/dokumenti/brosure_leci/djeca_u_digitalnom_okruzenju_WEB2024.pdf) (03.10.2025.)
413. Rodrigues, D., Gama, A., Machado-Rodrigues, A. M., Nogueira, H., Silva, M. G., Rosado-Marques, V. i Padez, C. (2020). Social inequalities in traditional and emerging screen devices among Portuguese children?: a cross-sectional study. *BMC Public Health* 20(1), 1-10 . <https://doi.org/10.1186/s12889-020-09026-4>
414. Roje-Đapić, M., Buljan-Flander, G. i Selak Bagarić, E. (2020). Mala djeca pred malim ekranima: Hrvatska u odnosu na Europu i svijet. *Napredak*, 161(1-2), 45-61. <https://hrcak.srce.hr/239891>
415. Rose-Krasnor, L. i Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. U K. Rubin, W. Bukowski i B. Laursen (ur.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (str. 162–179). NY: Guilford Press.
416. Ross, J., Anderson, J. R. i Campbell, R. N. (2010). Situational changes in self-awareness influence 3- and 4-year-olds' self-regulation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(1), 126-138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.003>
417. Ruh Linder, J. i Werner, N.E. (2012). Relationally aggressive media exposure and children's normative beliefs: Does parental mediation matter? *Family Relations*, 61(3), 488-500. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00707.x>
418. Rumble, A. C., Van Lange, P. A. i Parks, C. D. (2010). The benefits of empathy: When empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40(5), 856–866. <https://doi.org/10.1002/ejsp.659>
419. Salovey, P. i Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
420. Salsabila, Hasanati, N. i Pahmiah. (2024). Exploring Digital Parenting: A Systematic Review of Approaches, Challenges, and Outcomes. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, 3(4), 1856–1867. <https://doi.org/10.58526/jsret.v3i4.601>

421. Sanders, M. (2021). *Social Emotional Competence in School Leaders*. UNF Graduate Theses and Dissertations. 1111. <https://digitalcommons.unf.edu/etd/1111>
422. Savina, E., Mills, J. L., Atwood, K. i Cha, J. (2017). Digital Media and Youth: a Primer for School Psychologists. *Contemporary School Psychology*, 21(1), 80-91. <https://doi.org/10.1007/s40688-017-0119-0>
423. Scairpon, D. A. (2021). *Digital screen time: The effects on social and emotional development of four and five-year-old children* (Doctoral dissertation, Centenary University). ProQuest Dissertations and Theses Global.
424. Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. i Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research - Online*, 8, 23-74.
425. Schoon, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.515313>
426. Schwarzer, C., Grafe, N., Hiemisch, A., Kiess, W. i Poulain, T. (2021). Associations of media use and early childhood development: cross-sectional findings from the LIFE child study. *Pediatric Research*, 91(1), 247–253. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01433>
427. Sciacca, B., Laffan, D. A., O'Higgins, N. J. i Milošević, T. (2022). Parental mediation in pandemic: Predictors and relationship with children's digital skills and time spent online in Ireland. *Computers in Human Behavior*, 127, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107081>
428. Screen Time in Early Childhood: A Review of Prevalence, Evidence and Guidelines. Preuzeto s: [https://www.researchgate.net/publication/344337644\\_Screen\\_Time\\_in\\_Early\\_Childhood\\_A\\_Review\\_of\\_Prevalence\\_Evidence\\_and\\_Guidelines](https://www.researchgate.net/publication/344337644_Screen_Time_in_Early_Childhood_A_Review_of_Prevalence_Evidence_and_Guidelines) (02.09.2024.)
429. Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/331498>
430. Shah, S.A. i Phadke, V. D. (2023). Mobile phone use by young children and parent's views on children's mobile phone usage. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 12(12), 3351-3355. [https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe\\_703\\_23](https://doi.org/10.4103/jfmpe.jfmpe_703_23)

431. Shawcroft, J., Blake, H., Gonzalez, A. i Coyne, S. M. (2023). Structures for screens: Longitudinal associations between parental media rules and problematic media use in early childhood. *Technology, Mind, and Behavior*, 4(2), Article e10,1037/tmb0000104, 1-10. <https://doi.org/10.1037/tmb0000104>
432. Shin, W. i Huh, J. (2011). Parental Mediation of Teenagers' Video Game Playing: Antecedents and Consequences. *New Media & Society*, 13(6), 945–962. <https://doi.org/10.1177/1461444810388025>
433. Shin, W. i Li, B. (2017). Parental mediation of children's digital technology use in Singapore. *Journal of Children and Media*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1203807>
434. Shin, W. (2018). Empowered parents: the role of self-efficacy in parental mediation of children's smartphone use in the United States. *Journal of Children and Media*, 12(4), 465–477. <https://doi.org/10.1080/17482798.2018.1486331>
435. Shin, M. i Kemps, E. (2020). Media multitasking as an avoidance coping strategy against emotionally negative stimuli. *Anxiety, Stress & Coping*, 33(4), 440–451. <https://doi.org/10.1080/10615806.2020.1745194>
436. Shin, W. i Lwin, M. O. (2022). Parental mediation of children's digital media use in high digital penetration countries: perspectives from Singapore and Australia. *Asian Journal of Communication*, 32(4), 309–326. <https://doi.org/10.1080/01292986>
437. Sigelman, C. K., Rider, E. A. i De George-Walker, L. (2016). *Life span human development. 2nd edition*. Cengage Learning. South Melbourne, Victoria: Australia.
438. Sim, M., Kim, S.-Y. i Suh, Y. (2022). Sample size requirements for simple and complex mediation models. *Educational and Psychological Measurement*, 82(1), 76–106. <https://doi.org/10.1177/00131644211003261>
439. Sioshansi, F. P. (2019). *Consumer, prosumer, prosumer: How service 360 innovations will disrupt the utility business model*. Academic Press. <https://doi.org/10.1016/C2018-0-02566-2>
440. Skalická, V., Wold Hygen, B., Stenseng, F., Kårstad, S.B. i Wichstrøm, L. (2019). Screen time and the development of emotion understanding from age 4 to age 8: A community study. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(3), 427-443. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12283>
441. Smahelova, M., Juhová, D., Cermak, I. i Smahel, D. (2017). Mediation of young children's digital technology use: The parents' perspective. *Cyberpsychology: Journal*

*of Psychosocial Research on Cyberspace*, 11(3), 1-17 . <https://doi.org/10.5817/CP2017-3-4>

442. Sohn, S., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N. J. i Carter, B. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: a systematic review, metaanalysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, 19, 356. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2350-x>
443. Sonck, N., Nikken, P. i de Haan, J. (2013). Determinants of internet mediation: A comparison of the reports by Dutch parents and children. *Journal of Children and Media*, 7(1), 96-113. <https://doi.org/10.1080/17482798.2012.739806>
444. Soyooof, A., Reynolds, B. L., Neumann, M., Scull, J., Tour, E. i McLay, K. (2024). The impact of parent mediation on young children's home digital literacy practices and learning: A narrative review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(1), 65–88. <https://doi.org/10.1111/jcal.12866>
445. Spinrad, T. L. i Eisenberg, N. (2017). Prosocial behavior and empathy-related responding: Relations to children's well-being. U M. D. Robinson i M. Eid (ur.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (str. 331–347). Cham: Springer.
446. Steinfeld, N. (2021). Parental mediation of adolescent Internet use: Combining strategies to promote awareness, autonomy and self-regulation in preparing youth for life on the web. *Education and Information Technologies*, 26, 1897–1920. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10342-w>
447. Stewart, T., Duncan, S., Walker, C., Berry, S. i Schofield, G. (2019). *Effects of screen time on preschool health and development*. Ministry of Social Development: Wellington. Preuzeto s: <https://www.msd.govt.nz/documents/about-msd-and-our-work/publications-resources/research/screen-time-on-preschoolers/children-and-families-research-fund-report-effects-of-screen-time-on-p....pdf> (05.12.2024.)
448. Sticca, F., Brauchli, V. i Lannen, P. (2025). Screen on = development off? A systematic scoping review and a developmental psychology perspective on the effects of screen time on early childhood development. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2, 1439040, 1-35. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1439040>
449. Stiglic, N. i Viner, R.M. (2019). Effects of screentime on the health and well-being of children and adolescents: A systematic review of reviews. *BMJ Open*, 9(1), 1-15. <http://orcid.org/0000-0003-3047-2247>
450. Stoilova, M., Nandagiri, R. i Livingstone, S. (2021). Children's understanding of personal data and privacy online—a systematic evidence mapping. *Information*,

- Communication & Society*, 24(4), 557–575.  
<https://doi.org/10.1080/1369118X.2019.1657164>
451. Strouse, G. A. i Ganea, P. A. (2021). Learning to learn from video? 30-month-olds benefit from continued use of supportive scaffolding. *Infant Behavior and Development*, 64, 1-13. <https://doi.org/10.1016/J.INFBEH.2021.101574>
452. Suh, B., Kirkorian, H., Barr, R., Kucker, S. C., Torres, C. i Radesky, J. S. (2024). Measuring parents' regulatory media use for themselves and their children. *Frontiers in Developmental Psychology*, 2, 1377998, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fdpys.2024.1377998>
453. Sun, R., Gao, Q. i Xiang, Y. (2022). Perceived parental monitoring of smartphones and problematic smartphone use in adolescents: Mediating roles of self-efficacy and self-control. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 25(12). <https://doi.org/10.1089/cyber.2022.0040>
454. Swider-Cios, E., Vermeij, A. i Sitskoorn, M. M. (2023). Young children and screen-based media: The impact on cognitive and socioemotional development and the importance of parental mediation. *Cognitive Development*, 66. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2023.101319>
455. Symons, K., Ponnet, K., Emmery, K., Walrave, M. i Heirman, W. (2017). A factorial validation of parental mediation strategies with regard to internet use. *Psychologica Belgica*, 57(2), 93–111. <https://doi.org/10.5334/pb.372>
456. Šimić Šašić, S. i Rodić, M. (2021). Korelati korištenja medija kod djece predškolske dobi. *Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19(1), 167-182. <https://doi.org/10.31192/np.19.1.12>
457. Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2007) *Using multivariate statistics. Fifth Edition*. Pearson Education Inc.
458. Takahashi, Y., Okada, K., Hoshino, T. i Anme, T. (2015). Developmental trajectories of social skills during early childhood and links to parenting practices in a Japanese sample. *PloS ONE*, 10(8), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0135357>
459. Talves, K. i Kalmus, V. (2015). Gendered mediation of children's internet use: A keyhole for looking into changing socialization practices. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 9(1), 1-18. <https://doi.org/10.5817/CP2015-1-4>
460. Tamana, S. K., Ezeugwu, V., Chikuma, J., Lefebvre, D. L., Azad, M. B., Moraes, T. J., Subbarao, P., Becker, A. B., Turvey, S. E., Sears, M. R., Dick, B. D., Carson, V.,

- Rasmussen, C., Pei, J., Mandhane, P. J. i CHILD Study Investigators. (2019). Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. *PLOS ONE*, *14*(4), e0213995, 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213995>
461. Tan, T. X. i Camras, L. A. (2011). Social skills of adopted chinese girls at home and in school: Parent and teacher ratings. *Children and Youth Services Review*, *33*(10), 1813–1821. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2011.05.006>
462. Tan, C. Y., Xu, N., Liang, M. i Li, L. (2025). Meta-analysis of associations between digital parenting and children's digital wellbeing. *Educational Research Review*, *48*, 100699, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100699>
463. Tang, L., Darlington, G., Ma, D. W. L., Haines, J. i Guelph Family Health Study (2018). Mothers' and fathers' media parenting practices associated with young children's screen-time: A cross-sectional study. *BMC Obesity*, *5*(37), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40608-018-0214-4>
464. Tatalović-Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, *50*(2), 102-117. <https://hrcak.srce.hr/131196>
465. Tatalović Vorkapić, S., Anthony, C. J., Elliott, S. N., Grazzani, I. i Cavioni, V. (2024). Measuring social and emotional learning skills of preschool children in Croatia: Initial validation of the SSIS SEL Brief Scales. *The International Journal of Emotional Education*, *16*(1), 50–69. <https://doi.org/10.56300/RRMN9191>
466. Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. i Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, *88*(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
467. Thompson, D. A., Tschann, J. M., Jimenez-Zambrano, A. M., Martinez, S. M., Reyes, G. A., Solis, G. A. i Clark, L. (2023). Screen-related discord and dismay in low-income Mexican American families with toddlers: A qualitative study. *Journal of Pediatric Nursing*, *68*, 60–67. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2022.09.009>
468. Throuvala, M. A., Griffiths, M. D., Rennoldson, M. i Kuss, D. J. (2021). Policy recommendations for preventing problematic internet use in schools: A qualitative study of parental perspectives. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(9), 4522, 1-23. <https://doi.org/10.3390/ijerph18094522>

469. Top, N. (2016). Socio-demographic differences in parental monitoring of children in late childhood and adolescents' screen-based media use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(2), 195–212. <http://dx.doi.org/10.1080/08838151.2016.1164168>
470. Trawick-Smith, J. W. (2023). *Early Childhood Development: A Multicultural Perspective. 8th edition*. Pearson Education. UK: England.
471. Troseth, G. L., Russo, C. E. i Strouse, G. A. (2016). What's next for research on young children's interactive media? *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62. <https://doi.org/10.1080/17482798.2015.1123166>
472. Troseth, G. L., Strouse, G. A., Verdine, B. N. i Saylor, M. M. (2018). Let's chat: on-screen social responsiveness is not sufficient to support toddlers' word learning from video. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02195>
473. Truglio, R. T., Murphy, K. C., Oppenheimer, S., Huston, A. C. i Wright, J. C. (1996). Predictors of children's entertainment television viewing: Why are they tuning in? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17(4), 475–493. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(96\)90012-X](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(96)90012-X)
474. Tugerul Korucu, A. i Alkan, A. (2011). Differences between m-learning (mobile learning) and e-learning, basic terminology and usage of m-learning in education. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 1925–1930. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.029>
475. Twenge, J. M. i Campbel, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 18(12), 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
476. Uhls, Y. T. i Robb, M. B. (2017). How parents mediate children's media consumption. U F. C. Blumberg i P. J. Brooks (ur.), *Cognitive development in digital contexts* (str. 325–343). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809481-5.00016-X>
477. Ukegawa, S. (1996). Empathy and altruistic behavior among preschoolers: An attempt to measure empathy of children based on teacher's report. *Research and Clinical Center for Child Development Annual Report*, 18, 53-61.
478. UNICEF (2023). *Analiza troškova i koristi ulaganja u rani rast i razvoj djece u FBiH*. UNICEF. <https://www.unicef.org/bih/media/8986/file/ANALIZA%20TRO%C5%A0KOVA%20>

[I%20KORISTI%20ULAGANJA%20U%20RANI%20RAST%20I%20RAZVOJ%20DJECE%20U%20FBIH.pdf](#)

479. UNICEF. (2025). *Nasilje u odgoju djece u Hrvatskoj: Što roditelji rade, kako razmišljaju i što je potrebno mijenjati*. UNICEF Hrvatska. Preuzeto s: chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.unicef.org/croatia/media/18236/file/Nasilje%20u%20odgoju%20djece\_Sazetak.pdf (19.01.2026.)
480. Uzundag, B. A., Altundal, M. N. i Kessafoglu, D. (2022). Screen Media Exposure in Early Childhood and Its Relation to Children's Self-Regulation. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 1-34. <https://doi.org/10.1155/2022/4490166>
481. Vandewater, E. A., Park, S., Huang, X. i Wartella, E. A. (2005). „No--you can't watch that“: parental rules and young children's media use. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 608-623. <https://doi.org/10.1177/0002764204271497>
482. Valkenburg, P. M., Krcmar, M., Peeters, A. L. i Marseille, N. M. (1999). Developing a Scale to Assess Three Styles of Television Mediation: “Instructive mediation,” “Restrictive Mediation,” and “Social Coviewing”. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 43(1), 52-66. <https://doi.org/10.1080/08838159909364474>
483. Valkenburg, P. M., Piotrowski, J. T., Hermanns, J. i de Leeuw, R. (2013). Developing and validating the perceived parental media mediation scale: A self-determination perspective. *Human Communication Research*, 39(4), 445–469. <https://doi.org/10.1111/hcre.12010>
484. Valkenburg, P. M. i Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged in. How Media Attract and Affect Youth*. Yale University Press.
485. Van den Eijnden, R. J., Spijkerman, R., Vermulst, A. A., van Rooij, T. J. i Engels, R. C. (2010). Compulsive internet use among adolescents: bidirectional parent-child relationships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(1), 77-89. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9347-8>
486. Vance, A. J. i Brandon, D. H. (2017). Delineating among parenting confidence, parenting self-efficacy and competence. *Advances in Nursing Science*, 40(4), 18-37. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000179>
487. van den Bulck, J. i Eggermont, S. (2018). Modeling media use: A study of the direct and indirect influences of parents on children's media use. *Communication Research*, 45(1), 44–67. <https://doi.org/10.1177/0093650215623837>
488. Van Hook, J., McHale, S. M. i King, V. (2018). *Families and Technology*. Springer International Publishing.

489. Vasta, R., Haith Marshall, M. i Miller Scott, A. (1997). *Dječja psihologija*. Zagreb: Naklada Slap.
490. Wan, M. W., Fitch-Bunce, C., Heron, K. i Lester, E. (2021). Infant screen media usage and social-emotional functioning. *Infant Behavior and Development*, 62(2). <https://doi.org/10.1016/J.INFBEH.2020.101509>
491. Vinter, K. i Siibak, A. (2019). The role of parents in guiding pre-school children's use of computers and the Internet: Analyzing perceptions of Estonian children and parents. U J. Mikk, M. Veisson i P. Luik (ur.), *Lifelong learning and teacher development* (str. 78–94). Switzerland: Peter Lang Publishers.
492. Wang, A.Y. i Richarde, R. S. (2017). Global versus task-specific measures of self-efficacy. *The Psychological Record*, 38(4), 533–541.
493. Wang, X., Zhang, Y., Zhao, J., Shan, W., Zhang, Z., Wang, G., Jiang, Y., Zhu, W., Zhang, D., He, Y., Mao, H., Qu, J., Zhu, Q. i Jiang, F. (2021). Cohort Profile: The Shanghai Children's Health, Education and Lifestyle Evaluation, Preschool (SCHEDULE-P) Study. *International Journal of Epidemiology*, 50(2), 391–399. <https://doi.org/10.1093/ije/dyaa279>
494. Wang, X., Li, H., Chen, Y. i Zhang, L. (2025). The moderation effect of parental mediation on the association between electronic device use, executive function, and learning quality in preschool children. *Frontiers in Public Health*, 13, 1609878. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1609878>
495. Warren, R. (2001). In words and deeds: Parental involvement and mediation of children's television viewing. *Journal of Family Communication*, 1, 211–231. [https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327698JFC0104_01)
496. Warren, R. (2003). Parental mediation of preschool children's television viewing. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 47(3), 394–417. [https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4703\\_5](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4703_5)
497. Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. i Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. U J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg i T. P. Gullotta (ur.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (str. 3–20). The Guilford Press.
498. Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(1), 10–16. <https://doi.org/10.1080/10459880903286755>

499. Wittkowski, A., Garrett, C., Calam, R. i Weisberg, D. (2017). Self-report measures of parental self-efficacy: A systematic review of the current literature. *Journal of Child and Family Studies*, 26(11), 2960–2978. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0830-5>
500. Woolf, K. D. (2010). Children, parents and prosocial television for children: Accounting for viewing and looking for effects. *Dissertation Abstracts International: Section A*, 71, 28.
501. World Health Organization (2019). WHO guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age. Geneva: World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/311664>
502. Worthington, R. L. i Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
503. Wu, C. S., Fowler, C., Lam, W. Y., Wong, H.T., Wong, C. H. i Yuen Loke, A. (2014). Parenting approaches and digital technology use of preschool age children in a Chinese community. *Italian Journal of Pediatrics*, 40(44), 1-8. <https://doi.org/10.1186/1824-7288-40-44>
504. Wu, X., Tao, S., Rutayisire, E., Chen, Y., Huang, K. i Tao, F. (2017). The relationship between screen time, night time sleep duration, and behavioural problems in preschool children in China. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26, 541–548. <https://doi.org/10.1007/s00787-016-0912-8>
505. Xu, H., Wen, L. M. i Rissel, C. (2014). Associations of maternal influences with outdoor play and screen time of two-year-olds: findings from the healthy beginnings trial. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 50(9), 680–686. <https://doi.org/10.1111/jpc.12604>
506. Xu, Y. i Qiao, L. (2025). Digital screen exposure and emotional symptoms in preschool children: mediation by parent–child relationship and moderation by peer relationships. *Frontiers in Psychology*, 16, 1584919, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1584919>
507. Yadav, S. i Chakraborty, P. (2022). Child–smartphone interaction: Relevance and positive and negative implications. *Universal Access in the Information Society*, 21, 573-586. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00807-1>

509. Yang, H., Ng, W.Q., Yang, Y. i Yang, S. (2022). Inconsistent Media Mediation and Problematic Smartphone Use in Preschoolers: Maternal Conflict Resolution Styles as Moderators. *Children*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.3390/children9060816>
510. Yildirim, Y., Celikten Demirel, S. i Avcioglu, B. (2025). Shaping children's digital futures: The role of parenting strategies in regulating children's technology use. *Acta Psychologica*, 258, 105265, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105265>
511. Youn, S. (2008). Parental influence and teens' attitude toward online privacy protection. *Journal of Consumer Affairs*, 42, 362-388. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1745-6606.2008.00113.x>
512. Yurtseven, R., Akkaş Baysal E. i Ocak, G. (2021). Analysis of the relationship between decision making skills and problem solving skills of primary school students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 2117-2130.
513. Zahra, S., Azam, K. i Latif, A. (2025). The impact of parental mediation on children's digital content exposure. *Policy Journal of Social Science Review*, 3(12), 522–536. Preuzeto s: <https://policyjssr.com/index.php/PJSSR/article/view/688> (10.11.2025.)
514. Zakaria, W. N. F. W., Omar, S. K., Aziz, A. I. i Said, A. (2022). Parents' attitudes towards digital technology use in early childhood. *Social Sciences*, 12(10), 2531–2548. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v12-i10/15204>
515. Zaman, B., Nouwen, M., Vanattenhoven, J., de Ferrerre, E. i Looy, J. V. (2016). A qualitative inquiry into the contextualized parental mediation practices of young Children's digital media use at home. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 60(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/08838151.2015.1127240>
516. Zhang, H., Li, D. i Li, X. (2015). Temperament and problematic internet use in adolescents: A moderated mediation model of maladaptive cognition and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 24(7), 1886–1897. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-9990-8>
517. Zhao, J., Zhang, Y., Jiang, F., Ip, P., KaWing Ho, F., Zhang, Y. i Huang, H. (2018). Excessive screen time and psycho-social well-being: The mediating role of body mass index, sleep duration, and parent-child interaction. *JAMA Pediatrics*, 202, 7–62. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.06.029>
518. Zhao, P., Bazarova, N. N. i Valle, N. (2023). Digital parenting divides: the role of parental capital and digital parenting readiness in parental digital mediation, *Journal*

of *Computer-Mediated Communication*, 28(5), 1-13.  
<https://doi.org/10.1093/jcmc/zmad032>

519. Zhou, M. i Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.
520. Zimmerman, F. J. i Christakis, D. A. (2007). Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. *Pediatrics*, 120(5), 986-992. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-3322>
521. Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (ur.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* NY: Teachers College Press.
522. Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school readiness in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 306–320. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.08.009>
523. Žulec, A., Merkaš, M. i Varga, V. (2023). Screen-based activities among children in Croatia: A media diary approach. *Media Education*, 63(1), 49–59. <https://doi.org/10.13187/me.2023.1.49>

## 12. PRILOZI

### PRILOG 1

Odobrenje Etičkog povjerenstva Sveučilišta u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta

Sveučilište u Zagrebu  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet  
Etičko povjerenstvo  
Klasa: 602-25/23-01/33  
Ur.broj: 251-74/23-02-7/2  
Zagreb, 10.11.2023.

Darko Roviš  
[darkorovis@yahoo.com](mailto:darkorovis@yahoo.com)  
Zrinka Selestrin  
[zrinka.selestrin@gmail.com](mailto:zrinka.selestrin@gmail.com)

**Predmet: Mišljenje Etičkog povjerenstva o provođenju istraživanja „Socijalno-emocionalne vještine i problemi u ponašanju predškolske djece: uloga korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama“**

Etičko povjerenstvo Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu pregledalo je dokumentaciju priloženu uz zahtjev za davanje mišljenja o usklađenosti projektnog prijedloga „*Socijalno-emocionalne vještine i problemi u ponašanju predškolske djece: uloga korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama*“ (voditelj projekta *doc.dr.sc. Darko Roviš*) s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu. Istraživačica Zrinka Selestrin povjerenstvu je dostavila ispunjen obrazac nacrtu istraživanja i instrument te obrasce informiranog pristanka i suglasnost za ravnatelje predškolskih ustanova.

Iz dostavljene dokumentacije razvidno je da se istraživanje:

- planira provesti sa svrhom kreiranja novih znanja važnih za dobrobit pojedinca i znanosti;
- planira provesti uz uvažavanje načela svjesnog i pisanog pristanka sudionika danog na temelju odgovarajuće obaviještenosti o svrsi, ciljevima i postupcima istraživanja te načinima zaštite privatnosti podataka i identiteta sudionika, odnosno odustajanja od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku;
- planira provesti uz uvažavanje prava i dostojanstva svih koji sudjeluju kao ispitanici i drugi sudionici u znanstvenom istraživanju;
- planira provesti uz prepoznavanje eventualnih rizika koji se mogu pojaviti tijekom provođenja istraživanja;
- planira provesti uz poštivanje načela tajnosti podataka prikupljenih istraživanjem;
- planira provesti sa predviđenim načinom informiranja sudionika o dobivenim rezultatima te informiranjem o svrsi i načinu korištenja rezultata istraživanja;
- planira provesti uz dozvolu čelnika nadležne institucije.

Sukladno prethodno navedenom, Etičko povjerenstvo zaključuje kako je predloženi istraživački prijedlog usklađen s Etičkim kodeksom Sveučilišta u Zagrebu te daje pozitivno mišljenje za njegovo provođenje.

  
Prof.dr.sc. Irma Kovčo Vukadin

Predsjednica Etičkog povjerenstva

## PRILOG 2

Odobrenje Ministarstva znanosti i obrazovanja za provođenje istraživanja

	<b>REPUBLIKA HRVATSKA</b> MINISTARSTVO ZNANOSTI I OBRAZOVANJA mzo.gov.hr	<small>Nastavni ZAVOD ZA JAVNO ZDRAVSTVO PRIMORSKO-GORANSKE ŽUPANIJE</small> Primijeno: <u>23. 8. 2023</u> Ur.br.:
KLASA:	601-01/23-03/00448	
URBROJ:	533-05-23-0004	
Zagreb,	4. kolovoza 2023.	
<b>Nastavni zavod za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije 51 000 Rijeka Krešimirova25 a</b>		
<p><b>PREDMET:</b> Istraživanje naziva „Povezanost obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskog ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnih tehnologija s razvojem socijalno-emocionalnih vještina i problemima u ponašanju predškolske djece“ - suglasnost za provođenje istraživanja, daje se</p>		
<p>Poštovani,</p> <p>podneskom od 10. srpnja 2023. godine zatražili ste suglasnost ovoga ministarstva za provođenje istraživanja „Povezanost obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskog ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnih tehnologija s razvojem socijalno-emocionalnih vještina i problemima u ponašanju predškolske djece“ u predškolskim ustanovama u Primorsko-goranskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji.</p> <p>Slijedom navedenoga, nakon uvida u dostavljenu dokumentaciju i na temelju pozitivnog stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanja, Ministarstvo znanosti i obrazovanja daje suglasnost za provođenje istraživanja „Povezanost obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskog ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnih tehnologija s razvojem socijalno-emocionalnih vještina i problemima u ponašanju predškolske djece“ u predškolskim ustanovama u Primorsko-goranskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji, uz odobrenje ravnatelja predškolskih ustanova.</p>		
<p>S poštovanjem,</p>		
		 <b>RAVNATELJICA UPRAVE</b> mr. sc. Vesna Šorepac
<p><i>Privitak: Stručno mišljenje Agencije za odgoj i obrazovanje (dvije stranice)</i></p>		
<p><u>Dostaviti:</u></p> <ol style="list-style-type: none"><li>Naslovu</li><li>Pismohrani, ovdje.</li></ol>		
		

## PRILOG 3

### Obavijest i pisani pristanak za sudjelovanje u istraživanju - roditelji

#### Informacija za roditelje

Poštovani roditelji,

Nastavni Zavod za javno zdravstvo PGŽ-a u suradnji sa Filozofskom fakultetom u Splitu u sklopu provedbe programa jačanja otpornosti djece pod nazivom **RESCUR: Na valovima** provodi istraživanje pod nazivom: **Socijalno-emocionalne vještine i problemi u ponašanju predškolske djece: uloga korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama.**

Cilj istraživanja je analiza odnosa obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija (televizije, mobilnog uređaja, računala) i roditeljskih ponašanja (pravila, discipline, zabrana) u vezi kontrole izlaganja digitalnim tehnologijama sa razvojem socijalno-emocionalnih kompetencija (samosvijest, socijalna svijest, upravljanje sobom, odgovorno donošenje odluka, dobri odnosi) te internaliziranim (anksioznost, povučenost, potištenost, depresivnost) i eksternaliziranim (agresivnost, nasilničko ponašanje) problemima u ponašanju predškolske djece u Primorsko-goranskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji. Ovim se istraživanjem prikupljaju znanstveni podatci o pojavnosti i načinima obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi kontrole izlaganja digitalnim tehnologijama kao i njihovim povezanim pojavama u populaciji djece predškolske dobi.

Istraživanje će provesti Odsjek za promicanje i zaštitu mentalnog zdravlja Nastavnog zavoda za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije i Filozofski fakultet u Splitu. Istraživanje će se provesti na uzorku od 500 djece koja pohađaju 16 odgojnih skupina na području grada Rijeke i 10 odgojnih skupina na području grada Splita. Sastoji se od primjene upitnika za roditelje i odgajatelje. Primjena upitnika traje oko 30 minuta i provodit će se u predškolskoj ustanovi.

Sudjelovanje u istraživanju je u potpunosti anonimno i dragovoljno<sup>1</sup>. Identitet svakog roditelja i djeteta je u potpunosti zaštićen, a prikupljeni podatci će se statistički obraditi na razini cijele županije, tako da se odgovori pojedinih roditelja neće posebno razmatrati.

Ovo istraživanje ne bi trebalo prouzročiti rizike za sudionike veće od onih u kojima se svakodnevno mogu nalaziti. Ispunjavanjem upitnika sudionici su pozvani na samoanalizu koja može dovesti do dubljih razmišljanja o sebi, svojoj obitelji, roditeljskim sposobnostima i vještinama čime je moguće stvoriti manju razinu neugode ukoliko postoje neka neugodna ponašanja ili iskustva s kojima se sami sudionici suočavaju.

Od sudionika se očekuje da **iskreno** odgovore na pitanja u upitniku koja se odnose na njihove navike, stavove, uvjerenja i ponašanja u vezi vlastitog korištenja te kontrole djetetovog korištenja elektroničkih uređaja. Osim od Vas kao roditelja, podaci o određenim ponašanjima Vašeg djeteta bit će prikupljeni i od odgajatelja. Za svako dijete čiji roditelji pristanu na sudjelovanje u istraživanju, podaci roditelja i odgajatelja bit će upareni uz pomoć šifre.

Sudionici će o rezultatima istraživanja biti informirani putem istraživačkog izvješća koje će pripremiti istraživački tim. Istraživački tim će proslijediti izvješće predškolskim ustanovama i roditeljima nakon provedenog istraživanja. Svaka predškolska ustanova dobit će svoje rezultate i usporedbu s županijskim prosjecima za potrebe planiranja preventivnih programa. Nakon obrade rezultate, pripremit će se plakat s glavnim rezultatima istraživanja koji će biti postavljen u predškolske ustanove kao dodatna povratna informacija.

Odgovore na Vaša pitanja o ovom istraživanju možete dobiti na e-mail adresi: [rescurpgz@gmail.com](mailto:rescurpgz@gmail.com).

U slučaju pritužbe na postupak istraživanja možete se obratiti Etičkom povjerenstvu Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na adresu: [eticko.povjerenstvo@erf.hr](mailto:eticko.povjerenstvo@erf.hr).

Molimo Vas da nam pomognete u provedbi planiranog istraživanja i popunite priloženi obrazac kojim iskazujete svoju suglasnost za sudjelovanje u istraživanju.

---

<sup>1</sup> Svi podatci će biti prikupljeni i tretirani u skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka i Uredbi (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka (GDPR).

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Naziv istraživanja: *"Socijalno-emocionalne vještine i problemi u ponašanju predškolske djece: uloga korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama."*

1. Potvrđujem da sam pročitao/pročitala informaciju vezanu uz gore navedeno istraživanje te sam imao/imala priliku postavljati pitanja.
2. Razumijem da je moje sudjelovanje dragovoljno te da se iz ispitivanja mogu povući u bilo koje vrijeme, bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica.
3. Dajem pristanak da podatcima imaju pristup odgovorni pojedinci, tj. glavni istraživač i njegovi suradnici.
4. Suglasan sam za sudjelovanje u istraživanju.
5. Suglasan sam da odgajatelj procjeni moje dijete prema odabranim skalama u upitniku.

Ime i prezime djeteta:	
Ime i prezime roditelja/staratelja:	
Potpis	
Mjesto:	Datum:

---

<sup>1</sup> Svi podatci će biti prikupljeni i tretirani u skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka i Uredbi (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka (GDPR).

## PRILOG 4

### Obavijest i pisani pristanak za sudjelovanje u istraživanju - ravnatelji

#### Informacija za ravnatelje

Poštovani ravnatelji/ce,

Nastavni Zavod za javno zdravstvo PGŽ-a u suradnji sa Filozofskom fakultetom u Splitu u sklopu provedbe kurikuluma jačanja otpornosti djece pod nazivom **RESCUR: Na valovima** provodi istraživanje pod nazivom: *"Socijalno-emocionalne vještine i problemi u ponašanju predškolske djece: uloga korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama."*

Cilj istraživanja je analiza odnosa obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama s razvojem socijalno-emocionalnih vještina te internaliziranim i eksternaliziranim problemima u ponašanju predškolske djece u Primorsko-goranskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji. Ovim se istraživanjem prikupljaju relevantni podatci o pojavnosti i strukturi obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi kontrole izlaganja digitalnim tehnologijama kao i njihovim korelatima u populaciji djece predškolske dobi.

Istraživanje će provesti Odsjek za promicanje i zaštitu mentalnog zdravlja Nastavnog zavoda za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije i Filozofski fakultet u Splitu. Istraživanje će se provesti na uzorku od 500 djece koja pohađaju 15 odgojnih skupina na području grada Rijeke i 10 odgojnih skupina na području grada Splita. Sastoji se od primjene upitnika za roditelje i odgajatelje. Primjena upitnika traje oko 30 minuta i provodit će se u predškolskoj ustanovi.

Sudjelovanje u istraživanje je u potpunosti anonimno i dragovoljno<sup>1</sup>. Identitet svakog odgajatelja i djeteta je u potpunosti zaštićen, a prikupljeni podatci će se statistički obraditi na razini cijele županije, tako da se odgovori pojedinih odgajatelja neće posebno razmatrati.

Ovo istraživanje ne bi trebalo prouzročiti rizike za sudionike veće od onih u kojima se svakodnevno mogu nalaziti.

Sudionici će o rezultatima istraživanja biti informirani putem istraživačkog izvješća koje će pripremiti istraživački tim. Istraživački tim će prosljediti izvješće predškolskim ustanovama i roditeljima nakon provedenog istraživanja. Svaka predškolska ustanova dobit će svoje rezultate i usporedbu s županijskim prosjecima za potrebe planiranja preventivnih programa. Nakon obrade rezultate, pripremit će se plakat s glavnim rezultatima istraživanja koji će biti postavljen u predškolske ustanove kao dodatna povratna informacija.

Odgovore na Vaša pitanja o ovom istraživanju možete dobiti na e-mail adresi: [rescurpgz@gmail.com](mailto:rescurpgz@gmail.com).

Molimo Vas da nam pomognete u provedbi planiranog istraživanja i popunite priloženi obrazac kojim iskazujete svoju suglasnost za sudjelovanje odgajatelja u popunjavanju upitnika.

---

<sup>1</sup> Svi podatci će biti prikupljeni i tretirani u skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka i Uredbi (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka (GDPR).

**SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU**

Naziv istraživanja: "Povezanost obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama s razvojem socijalno-emocionalnih vještina i problemima u ponašanju predškolske djece."

1. Potvrđujem da sam pročitao/pročitala informaciju vezanu uz gore navedeno istraživanje te sam imao/imala priliku postavljati pitanja.
2. Razumijem da je sudjelovanje odgajatelja dragovoljno te da se iz ispitivanja mogu povući u bilo koje vrijeme, bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica.
3. Dajem pristanak da podacima imaju pristup odgovorni pojedinci, tj. glavni istraživač i njegovi suradnici.
4. Suglasan/suglasna sam za kontakiranje roditelja te za provođenje istraživanja u predškolskoj ustanovi čiji sam ravnatelj/ravnateljica.

Ime vrtića:	
Ime i prezime ravnatelja/ice:	
Potpis	
Mjesto:	Datum:

---

<sup>1</sup> Svi podatci će biti prikupljeni i tretirani u skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka i Uredbi (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka (GDPR).

## PRILOG 5

### Obavijest i pisani pristanak za sudjelovanje u istraživanju - odgojitelji

#### Informacija za odgajatelje

Poštovani odgajatelji,

Nastavni Zavod za javno zdravstvo PGŽ-a u suradnji sa Filozofskom fakultetom u Splitu u sklopu provedbe kurikuluma jačanja otpornosti djece pod nazivom **RESCUR: Na valovima** provodi istraživanje pod nazivom: **"Socijalno-emocionalne vještine i problemi u ponašanju predškolske djece: uloga korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama."**

Cilj istraživanja je analiza odnosa obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama s razvojem socijalno-emocionalnih vještina te internaliziranim i eksternaliziranim problemima u ponašanju predškolske djece u Primorsko-goranskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji. Ovim se istraživanjem prikupljaju relevantni podatci o pojavnosti i strukturi obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama kao i njihovim korelatima u populaciji djece predškolske dobi.

Istraživanje će provesti Odsjek za promicanje i zaštitu mentalnog zdravlja Nastavnog zavoda za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije i Filozofski fakultet u Splitu. Istraživanje će se provesti na uzorku od 500 djece koja pohađaju 16 odgojnih skupina na području grada Rijeke i 10 odgojnih skupina na području grada Splita. Sastoji se od primjene upitnika za roditelje i odgajatelje. Primjena upitnika traje oko 30 minuta i provodit će se u predškolskoj ustanovi.

Sudjelovanje u istraživanju je u potpunosti anonimno i dragovoljno<sup>1</sup>. Identitet svakog odgajatelja i djeteta je u potpunosti zaštićen, a prikupljeni podatci će se statistički obraditi na razini cijele županije, tako da se odgovori pojedinih odgajatelja neće posebno razmatrati. Ovo istraživanje ne bi trebalo prouzročiti rizike za sudionike veće od onih u kojima se svakodnevno mogu nalaziti.

Od sudionika se očekuje da naprave procjenu za svako dijete u ispitivanim područjima (socijalno-emocionalne vještine, socijalni, ponašajni i emocionalni problemi u ponašanju) čiji roditelji će unaprijed dati suglasnost za sudjelovanje u istraživanju. Za svako dijete čiji roditelji pristanu na sudjelovanje u istraživanju, podaci roditelja i odgajatelja bit će upareni uz pomoć šifre.

Sudionici će o rezultatima istraživanja biti informirani putem istraživačkog izvješća koje će pripremiti istraživački tim. Istraživački tim će prosljediti izvješće predškolskim ustanovama i roditeljima nakon provedenog istraživanja. Svaka predškolska ustanova dobit će svoje rezultate i usporedbu s županijskim prosjecima za potrebe planiranja preventivnih programa. Nakon obrade rezultate, pripremit će se plakat s glavnim rezultatima istraživanja koji će biti postavljen u predškolske ustanove kao dodatna povratna informacija.

Odgovore na Vaša pitanja o ovom istraživanju možete dobiti na e-mail adresi: [rescurpgz@gmail.com](mailto:rescurpgz@gmail.com).

U slučaju pritužbe na postupak istraživanja možete se obratiti Etičkom povjerenstvu Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na adresu: [eticcko.povjerenstvo@erf.hr](mailto:eticcko.povjerenstvo@erf.hr).

Molimo Vas da nam pomognete u provedbi planiranog istraživanja i popunite priloženi obrazac kojim iskazujete svoju suglasnost za sudjelovanje odgajatelja u popunjavanju upitnika.

---

<sup>1</sup> Svi podatci će biti prikupljeni i tretirani u skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka i Uredbi (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka (GDPR).

**SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU**

Naziv istraživanja: *"Socijalno-emocionalne vještine i problemi u ponašanju predškolske djece: uloga korištenja digitalnih tehnologija i roditeljske regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama."*

Potvrđujem da sam pročitao/pročitala informaciju vezanu uz gore navedeno istraživanje te sam imao/imala priliku postavljati pitanja.

1. Razumijem da je moje sudjelovanje dragovoljno te da se iz ispitivanja mogu povući u bilo koje vrijeme, bez navođenja razloga i bez ikakvih posljedica.
2. Dajem pristanak da podacima imaju pristup odgovorni pojedinci, tj. glavni istraživač i njegovi suradnici.
3. Suglasan/na sam za sudjelovanje u istraživanju i davanje procjene djeteta u ispitivanim područjima (socijalno-emocionalne vještine, socijalni, ponašajni i emocionalni problemi u ponašanju).

Ime i prezime odgovajatelja:	
Potpis	
Mjesto:	Datum:

---

<sup>1</sup> Svi podatci će biti prikupljeni i tretirani u skladu sa Zakonom o zaštiti osobnih podataka i Uredbi (EU) 2016/679 Europskog parlamenta i vijeća od 27. travnja 2016. o zaštiti pojedinaca u vezi s obradom osobnih podataka i o slobodnom kretanju takvih podataka (GDPR).

## PRILOG 6

### Upitnik za roditelje

Poštovani roditelji,

u nastavku je upitnik za roditelje kojim istražujemo odnos između obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama s razvojem socijalno-emocionalnih kompetencija predškolske djece. Istraživanje je inicirano od strane Nastavnog Zavoda za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije u suradnji s Filozofskim fakultetom u Splitu Sveučilišta u Splitu.

U ovom istraživanju nastojimo analizirati odnose obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija (televizije, mobilnih uređaja, računala) i roditeljskih ponašanja (pravila, discipline, zabrana) u vezi kontrole izlaganja digitalnim tehnologijama s razvojem socijalno-emocionalnih kompetencija (samosvijest, socijalna svijest, upravljanje sobom, odgovorno donošenje odluka, dobri odnosi) te internaliziranim (anksioznost, povučенost, potišтенost, depresivnost) i eksternaliziranim (agresivnost, nasilničko ponašanje) problemima u ponašanju predškolske djece u Primorsko-goranskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji. Ovim se istraživanjem prikupljaju znanstveni podatci o pojavnosti i načinima obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi kontrole izlaganja digitalnim tehnologijama kao i njihovim povezanim pojavama u populaciji djece predškolske dobi.

Ovo istraživanje ne bi trebalo prouzročiti rizike za sudionike veće od onih u kojima se svakodnevno mogu nalaziti. Ispunjavanjem upitnika sudionici su pozvani na samoanalizu koja može dovesti do dubljih razmišljanja o sebi, svojoj obitelji, roditeljskim sposobnostima i vještinama čime je moguće stvoriti manju razinu neugode ukoliko postoje neka neugodna ponašanja ili iskustva s kojima se sami sudionici suočavaju.

Od sudionika se očekuje da **iskreno** odgovore na pitanja u upitniku koja se odnose na njihove navike, stavove, uvjerenja, subjektivne norme i ponašanja u vezi vlastitog korištenja te kontrole dječjeg korištenja elektroničkih uređaja.

Sva pitanja u ovom upitniku odnose se na **Vaša razmišljanja, ponašanja i iskustva**, stoga **nema točnih i netočnih odgovora** pa Vas zato molimo da pri odgovaranju budete potpuno **iskreni** te da odgovorite na sva pitanja. Ispunjavanje je potpuno **dobrovoljno** te ako želite, možete u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja. Također, ispunjavanje je **anonimno**, dakle Vaš identitet se nikako neće moći povezati uz dobivene podatke. Kako bismo mogli povezati Vaš upitnik s upitnikom Vašeg djeteta (bez da dijelite svoje osobne podatke), bit će potrebno da kreirate šifru prema uputama. Ukoliko više Vaše djece polazi isti vrtić, molimo Vas da se u odgovaranju usmjerite na jedno od njih.

Način formiranja šifre (primjer):

Neobranjena verzija = Pre-defense version

Ime: T O N I

Prezime: M A N D A R I Ć

Datum rođenja: 

2	5	0	2	1	9	9	8
DAN		MJESEC		GODINA			

Šifra za upitnik: O M N 2 5

Ime i prezime te datum rođenja Vašeg djeteta (molimo ne upisujte podatke već samo izradite šifru):

Ime:

Prezime:

Datum rođenja: 

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
DAN		MJESEC		GODINA			

Šifra Vašeg djeteta za upitnik: \_\_\_\_\_

Očekivano vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika je oko **30 minuta**.

Unaprijed hvala na pomoći i izdvojenom vremenu!

## UPITNIK ZA RODITELJE

Ime vrtića koji dijete pohađa:

### 1. Opći sociodemografski podaci

Molimo Vas da odgovorite na niz općih demografskih pitanja tako da zaokružite odgovor koji se odnosi na Vas i Vaše dijete. Odgovori su u potpunosti anonimni.

1. Spol roditelja	M Ž
2. Dob roditelja	
3. Vaša stručna sprema	a) NSS b) SSS c) VŠS (preddiplomski studij) d) VSS (diplomski studij)
4. Kako biste ocijenili svoj imovinski status?	a) ispodprosječan b) prosječan c) iznadprosječan
5. Broj djece	
6. Dob djeteta koje pohađa ovaj vrtić u godinama i mjesecima	
7. Spol djeteta koje pohađa ovaj vrtić	M Ž
8. U vašem kućanstvu postoji: (moguće označiti više odgovora)	a) TV b) radio c) računalo d) laptop e) tablet f) mobitel g) igraća konzola
9. Dijete ima svoj mobitel	DA NE
10. Dijete ima svoj tablet	DA NE

### 2. Roditeljske navike korištenja elektroničkih uređaja

Molimo Vas da na sljedeća pitanja na skali od 1 do 6 zaokružite u kojoj mjeri se određeno ponašanje odnosi na Vas. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

- 1- uopće ne koristim
- 2- manje od 30 minuta
- 3- od 30 minuta do 1 sata
- 4- 1-2 sata
- 5- 2-4 sata
- 6- više od 4 sata

1. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće koristite <b>mobitel</b> ?	1	2	3	4	5	6
2. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće koristite <b>računalo/laptop</b> ?	1	2	3	4	5	6

3. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće koristite <b>tablet</b> ?	1	2	3	4	5	6
4. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće koristite <b>televizor</b> ?	1	2	3	4	5	6
5. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće koristite <b>igraće konzole</b> ?	1	2	3	4	5	6

Molimo Vas da na sljedeća pitanja na skali od 1 do 5 zaokružite uolikoj mjeri se određeno ponašanje odnosi na **Vas**. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

- 1- manje od 30 minuta
- 2- od 30 minuta do 1 sata
- 3- 1-2 sata
- 4- 2-4 sata
- 5- više od 4 sata

6. Koliko vremena dnevno Vi koristite neki elektronički uređaj u <b>poslovne</b> svrhe?	1	2	3	4	5
7. Koliko vremena dnevno Vi koristite neki elektronički uređaj u svrhu <b>osobne komunikacije</b> (SMS, Viber, WhatsApp)?	1	2	3	4	5
8. Koliko vremena dnevno Vi koristite neki elektronički uređaj u <b>edukativne</b> svrhe?	1	2	3	4	5
9. Koliko vremena dnevno Vi koristite neki elektronički uređaj u svrhu <b>zabave i razonode</b> (društvene mreže – Youtube, Facebook, Instagram, Twitter)?	1	2	3	4	5
10. Koliko vremena dnevno Vi koristite mobitel u <b>ostale</b> svrhe?	1	2	3	4	5

### 3. Djetetove navike korištenja elektroničkih uređaja

Molimo Vas da na sljedeća pitanja na skali od 1 do 6 zaokružite uolikoj mjeri se određeno ponašanje odnosi na **Vaše dijete**. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

- 1- uopće ne koristi
- 2- manje od 30 minuta
- 3- od 30 minuta do 1 sata
- 4- 1-2 sata
- 5- 2-4 sata
- 6- više od 4 sata

1. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće <b>Vaše dijete</b> koristi <b>mobitel</b> ?	1	2	3	4	5	6
2. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće <b>Vaše dijete</b> koristi <b>računalo/laptop</b> ?	1	2	3	4	5	6
3. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće <b>Vaše dijete</b> koristi <b>tablet</b> ?	1	2	3	4	5	6
4. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće <b>Vaše dijete</b> koristi <b>televizor</b> ?	1	2	3	4	5	6
5. Koliko vremena u prosječnom radnom danu tijekom svog vremena kod kuće <b>Vaše dijete</b> koristi <b>igraće konzole</b> ?	1	2	3	4	5	6

6. Ljestvica roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja

Pred Vama se nalazi upitnik roditeljske medijacije korištenja elektroničkih uređaja. Molimo Vas da na sljedeća pitanja na skali od 1 do 5 označite u kolikoj mjeri se određeno ponašanje odnosi na Vas. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

- 1- potpuno netočno
- 2- djelomično netočno
- 3- ni točno ni netočno
- 4- djelomično točno
- 5- potpuno točno

1. Nadzirem sadržaj koje dijete gleda i skida s Interneta.	1	2	3	4	5
2. Znam što moje dijete voli raditi na mobitelu ili nekom drugom elektroničkom uređaju.	1	2	3	4	5
3. Pitam dijete što radi na elektroničkom uređaju.	1	2	3	4	5
4. Djetetu dozvoljavam igranje samo određenih vrsta igrica.	1	2	3	4	5
5. Biram elektroničke sadržaje koje dijete koristi (npr. igre, aplikacije).	1	2	3	4	5
6. Podsjećam dijete što treba učiniti ako na Internetu naiđe na neugodne sadržaje (nasilje, seks i sl.).	1	2	3	4	5
7. Upozoravam dijete da su neke igrice/aplikacije neprimjerene.	1	2	3	4	5
8. Razgovaram s djetetom o njegovom iskustvu sa sadržajima koje prati na elektroničkim uređajima.	1	2	3	4	5
9. Potičem dijete da ostavi mobitel ili drugi uređaj i ide se van igrati.	1	2	3	4	5
10. Dajem djetetu slobodu u čestini korištenja elektroničkih uređaja.	1	2	3	4	5
11. Dopuštam djetetu upotrebu elektroničkih uređaja u krevetu.	1	2	3	4	5
12. Određujem djetetu koliko dugo može koristiti određeni elektronički uređaj.	1	2	3	4	5
13. Nagradujem dijete kupovinom elektroničke opreme ili sadržaja za elektroničke uređaje (npr. kupnjom nove igre za Playstation).	1	2	3	4	5
14. Dozvoljavam djetetu korištenje mobitela ili drugih uređaja samo kad sam ja uz njega.	1	2	3	4	5
15. Dajem djetetu točan vremenski period u danu kada može koristiti elektroničke uređaje.	1	2	3	4	5
16. Sukobljavam se s djetetom zbog predugog korištenja elektroničkih uređaja.	1	2	3	4	5
17. Korim dijete zbog aktivnosti kojima se bavi na mobitelu ili nekom drugom elektroničkom uređaju.	1	2	3	4	5
18. Sukobljavam se s djetetom oko sadržaja koje smije gledati.	1	2	3	4	5
19. Kažnjavam dijete oduzimanjem elektroničkih uređaja ili zabranom njihova korištenja.	1	2	3	4	5
20. Pojašnjavam djetetu stvarno značenje onoga što vidi na TV-u ili u drugim medijima.	1	2	3	4	5
21. Objašnjavam djetetu zašto su neki postupci likova/glumaca u medijima dobri ili loši.	1	2	3	4	5
22. Zajedno s djetetom gledam našu omiljenu emisiju/program ili igram igricu putem elektroničkog uređaja.	1	2	3	4	5
23. Objašnjavam djetetu zašto su neki sadržaji koje gleda dobri.	1	2	3	4	5
24. Ostajem u blizini u slučaju da djetetu zatreba moja pomoć prilikom korištenja elektroničkog uređaja.	1	2	3	4	5
25. Hvalim dijete što umjereno koristi elektroničke uređaje.	1	2	3	4	5
26. Potičem dijete da koristi određene edukativne sadržaje, aplikacije i igrice.	1	2	3	4	5

7. *Ljestvica roditeljske kompetencije regulacije korištenja medija - samoeфикаsnost*

Pred Vama se nalazi upitnik roditeljske kompetencije regulacije korištenja **digitalnog uređaja – mobitela**. Molimo Vas da na sljedeća pitanja na skali od 1 do 4 označite u kolikoj mjeri se određeno ponašanje odnosi na Vas. Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

- 1- potpuno netočno
- 2- djelomično netočno
- 3- djelomično točno
- 4- potpuno točno

1. Zadovoljna/zadovoljan sam načinom na koji kontroliram korištenje <b>mobitela</b> kod svoje djece.	1	2	3	4
2. Često sam nezadovoljna/nezadovoljan jer znam da sam kao roditelj krivo postupila/postupio u odnosu na korištenje <b>mobitela</b> kod svoje djece.	1	2	3	4
3. Katkad imam osjećaj da nisam dobar roditelj kada se radi o regulaciji korištenja <b>mobitela</b> kod svoje djece.	1	2	3	4
4. Ponosna/ponosan sam što sam roditelj koji razumno koristi <b>mobitel</b> .	1	2	3	4
5. Često se osjećam nedovoljno sposobnom/sposobnim kontrolirati uporabu <b>mobitela</b> kod svoje djece.	1	2	3	4
6. Nisam dobar uzor korištenja <b>mobitela</b> svojoj djeci.	1	2	3	4
7. Zadovoljna/zadovoljan sam svojim roditeljskim sposobnostima regulacije korištenja <b>mobitela</b> kod svoje djece.	1	2	3	4
8. Mogu dobro kontrolirati svoje korištenje <b>mobitela</b> .	1	2	3	4

Ispunili ste cijeli upitnik. Hvala Vam na pomoći! ☺

## PRILOG 7

### Upitnik za odgojitelje

Poštovani odgajatelji,

u nastavku je upitnik za odgajatelje kojim istražujemo odnos između obiteljskog korištenja digitalnih tehnologija i roditeljskih ponašanja u vezi regulacije izlaganja digitalnim tehnologijama s razvojem socijalno-emocionalnih kompetencija i problemima u ponašanju kod predškolske djece. Istraživanje je inicirano od strane Nastavnog Zavoda za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije u suradnji s Filozofskim fakultetom u Splitu Sveučilišta u Splitu.

U ovom istraživanju nastojimo utvrditi roditeljske navike, stavove, uvjerenja i subjektivne norme o korištenju digitalnih tehnologija te roditeljsku samoeфикаsnost u reguliranju korištenja digitalnih tehnologija u odnosu na provedeno vrijeme na ekranu, socijalno-emocionalne kompetencije kao i procjene odgajatelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama.

Sva pitanja u ovom upitniku odnose se na Vašu procjenu djeteta, stoga **nema točnih i netočnih odgovora** pa Vas zato molimo da pri odgovaranju budete potpuno **iskreni** te da odgovorite na sva pitanja. Ispunjavanje je potpuno **dobrovoljno** te ako želite, možete u bilo kojem trenutku odustati od ispunjavanja. Također, ispunjavanje je **anonimno**, dakle Vaš identitet se nikako neće moći povezati uz dobivene podatke. Kako bismo mogli povezati Vaš upitnik s upitnikom roditelja (bez da dijelite svoje osobne podatke), bit će potrebno da kreirate šifru djeteta za koje ispunjavate procjenu.

Način formiranja šifre (primjer):

Ime: 

T	O	N	I								
---	---	---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Prezime: 

M	A	N	D	A	R	I	Ć				
---	---	---	---	---	---	---	---	--	--	--	--

Datum rođenja: 

2	5	0	2	1	9	9	8
DAN		MJESEC		GODINA			

Šifra za upitnik: 

O	M	N	2	5
---	---	---	---	---

**Neobranjena verzija = Pre-defense version**

Ime i prezime te datum rođenja djeteta (molimo ne upisujte podatke već samo izradite šifru):

Ime:

Prezime:

Datum rođenja:        
DAN MIESEC GODINA

Šifra djeteta za upitnik: \_\_\_\_\_

Očekivano vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika je oko **30 minuta**.

Unaprijed hvala na pomoći i izdvojenom vremenu!

## UPITNIK ZA ODGAJATELJE

**Datum:**

***Vaši podaci***

Spol: M Ž

Dob:

Radno mjesto:

- 1) Odgajatelj
- 2) Stručni suradnik
- 3) Pomoćnik djetetu s teškoćama

Koliko dugo poznajete ovo dijete (u godinama i mjesecima)?

Koju odgojnu skupinu poučavate?

***Podaci o djetetu***

Vrtić:

Dob djeteta u godinama i mjesecima:

Spol djeteta: M Ž

### *1. SSIS SEL Brief Scales*

Pred Vama se nalazi upitnik socijalno-emocionalnih vještina djeteta. Pred Vama je 20 izjava koje opisuju djetetovo ponašanje. Molimo da pročitate svaku izjavu i razmislite o ponašanju djeteta tijekom **prošlog mjeseca**.

Zatim odlučite **koliko često** to dijete iskazuje navedeno ponašanje.

Molimo Vas zaokružite samo jedan odgovor. Brojke imaju sljedeća značenja:

- 1- nikada
- 2- rijetko
- 3- često
- 4- gotovo uvijek

**Molimo odgovorite na svaku izjavu.** U nekim slučajevima, možda niste kod djeteta primijetili određeno ponašanje. Ako niste sigurni u svoj odgovor na izjavu, dajte svoju najbolju procjenu. Nema ispravnih ili pogrešnih odgovora. Prije početka obavezno navedite sve demografske podatke.

	nikada	rijetko	često	gotovo uvijek
1. Traži pomoć kada je to potrebno.	1	2	3	4
2. Dovršava zadatke bez zamaranja drugih.	1	2	3	4
3. Pokazuje brigu za druge.	1	2	3	4
4. Dobro surađuje s drugom djecom.	1	2	3	4
5. Preuzima odgovornost za vlastite postupke.	1	2	3	4
6. Precizno prepoznaje vlastite emocije.	1	2	3	4
7. Ostaje miran kada se ne slaže s drugima.	1	2	3	4
8. Zauzima se za druge s kojima se ne postupa pravedno.	1	2	3	4
9. Poziva ostale da se pridruže aktivnostima.	1	2	3	4
10. Poštuje tuđe vlasništvo.	1	2	3	4
11. Procjenjuje socijalno-emocionalne snage i slabosti.	1	2	3	4
12. Zanemaruje djecu iz odgojne skupine kada ga ometaju.	1	2	3	4
13. Pokazuje ljubaznost prema drugima kada su uznemireni.	1	2	3	4
14. Dobro reagira kada drugi započnu razgovor ili aktivnost.	1	2	3	4
15. Preuzima odgovornost za dio grupne aktivnosti.	1	2	3	4
16. Pokazuje pozitivan stav u teškim socijalnim situacijama.	1	2	3	4
17. Pridržava se pravila odgojne skupine.	1	2	3	4
18. Oprašta drugima.	1	2	3	4
19. Ostvaruje kompromis tijekom sukoba.	1	2	3	4
20. Ponaša se odgovorno kada je u društvu.	1	2	3	4

### 13. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Zrinka Selestrin rođena je 31.03.1994. u Zadru, Republika Hrvatska. Nakon završetka Klasične gimnazije Ivana Pavla II. s pravom javnosti u Zadru, upisuje preddiplomski sveučilišni studij Socijalne pedagogije na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Po završetku preddiplomskog sveučilišnog studija, upisuje diplomski sveučilišni studij Socijalne pedagogije na istoimenom fakultetu. Diplomirala je 2017. godine čime je stekla zvanje magistre socijalne pedagogije obranivši diplomski rad pod nazivom „*Odnos školskog uspjeha, privrženosti školi i individualnih čimbenika otpornosti adolescenata grada Zagreba*“. Tokom studija dobila je dva priznanja, Dekanovu nagradu za najuspješnijeg studenta po završetku preddiplomskog i diplomskog studija. Dvije godine nakon, u ožujku 2019. godine upisuje Poslijediplomski sveučilišni doktorski studij Prevenzijska znanost i studij invaliditeta, studijski program Prevenzijska znanost na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Od siječnja do svibnja 2018. godine bila je zaposlena kao stručna suradnica pri Ministarstvu pravosuđa u Upravi za europske poslove, međunarodnu i pravosudnu suradnju, Sektor za suzbijanje korupcije. Od siječnja do prosinca 2019. godine bila je zaposlena kao zdravstvena suradnica pri Nastavnom zavodu za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije, Odjel za prevenciju i izvanbolničko liječenje bolesti ovisnosti, na Odsjeku za promicanje i zaštitu mentalnog zdravlja. Od siječnja 2021. do ožujka 2022. godine bila je zaposlena kao stručna suradnica u Osnovnoj školi Pehlin u Rijeci. Od siječnja 2022. do svibnja 2024. godine bila je zaposlena kao zdravstvena suradnica pri Nastavnom zavodu za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije, Odjel za prevenciju i izvanbolničko liječenje bolesti ovisnosti, na Odsjeku za promicanje i zaštitu mentalnog zdravlja. Od siječnja 2025. godine zaposlena je na istoimenom radnom mjestu.

Sudjelovala je u više znanstvenih projekata, a trenutno je suradnica na projektu Nastavnog zavoda za javno zdravstvo Primorsko-goranske županije u Republici Hrvatskoj pod nazivom: „*Višekomponentni program prevencije ovisnosti o alkoholu, kockanju i novim tehnologijama u Primorsko-goranskoj županiji (VPPO)*“. Aktivno je i pasivno sudjelovala na nekoliko međunarodnih i domaćih skupova. Kao vanjska suradnica, sudjeluje u izvedbi nastave pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci na projektu „*Razvoj Programa obrazovanja za stjecanje mikrokvifikacije odgojno-obrazovnog rada za unapređenje mentalnog zdravlja i dobrobiti*“.

Do sada je objavila ukupno znanstvenih radova (1 rad A1 kategorije, 2 rada A2 kategorije). Članica je Hrvatske komore socijalnih pedagoga. Završila je osnovnu razinu edukacije iz Realitetne terapije i Teorije izbora.

POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

*Znanstveni radovi A2 kategorije:*

1. Selestrin, Z. i Belošević, M. (2022). Doprinos tjelesne aktivnosti kognitivnom razvoju i mentalnom zdravlju djece i mladih. *Napredak*, 163 (3 - 4), 399-420. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/287437> (15.12.2025.)
2. Belošević, M., Selestrin, Z. i Ferić, M. (2021). DOPRINOS INDIVIDUALNIH ČIMBENIKA OTPORNOSTI U OBJAŠNJENJU RIZIČNOG SEKSUALNOG PONAŠANJA ADOLESCENATA. *Ljetopis socijalnog rada*, 28 (3), 555-581. <https://doi.org/10.3935/ljsr.v28i3.402>
3. Selestrin, Z. (2021). Odnos prevencije mentalnih, emocionalnih i ponašajnih problema i promocije mentalnog zdravlja. *Kriminologija & socijalna integracija*, 29 (2), 248-267. <https://doi.org/10.31299/ksi.29.2.3>