

Uloga školske klime i socijalno demografskih obilježja u objašnjenju postignuća učenika u OŠ Ilača-Banovci, Ilača

Dević, Marija

Professional thesis / Završni specijalistički

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:878226>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-27**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Marija Dević

**Uloga školske klime i socijalno demografskih
obilježja u objašnjenju postignuća učenika u OŠ
Ilača-Banovci, Ilača**

Završni specijalistički rad

Zadar, 2020.

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom

Uloga školske klime i socijalno demografskih obilježja u objašnjenju postignuća učenika u OŠ Ilača-Banovci, Ilača

Završni specijalistički rad

Student/ica:

Marija Dević

Mentor/ica:

Dr.sc. Irena Burić

Zadar, 2020.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marija Dević**, ovime izjavljujem da je moj **završni specijalistički** rad pod naslovom **Uloga školske klime i socijalno demografskih obilježja u objašnjenju postignuća učenika u OŠ Ilača-Banovci, Ilača** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 16. svibnja 2021.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Školsko postignuće	2
<i>1.1.1. Mjerenje školskog postignuća učenika</i>	3
<i>1.1.2. Važnost proučavanja školskog postignuća učenika</i>	7
1.2. Školska klima	8
<i>1.2.1. Mjerenje školske klime</i>	13
<i>1.2.2. Učeničke percepcije školske klime</i>	15
<i>1.2.3. Važnost proučavanja školske klime</i>	16
1.3. Uloga školske klime u objašnjenju školskog postignuća učenika	18
1.4. Povezanost socijalno demografskih karakteristika sa školskim postignućem i percepcijom školske klime	20
1.5. Specifičnosti OŠ Ilača-Banovci	24
2. CILJ	25
3. METODA	25
3.1. Ispitanici	25
3.2. Instrumenti i korištene mjere	26
3.3. Postupak	27
4. REZULTATI I RASPRAVA	27
4.1. Školsko postignuće učenika	27
4.2. Percepcija školske klime	29
4.3. Povezanost učeničke percepcije školske klime i školskog postignuća	34
4.4. Ograničenja provedenog istraživanja	34
5. ZAKLJUČAK	35
6. LITERATURA	37
PRILOZI	43

1. UVOD

Mnogo je čimbenika koji utječu na školsko postignuće učenika, a interes velikog broja istraživača za ovo područje potkrepljuje važnost sustavnog proučavanja relevantnih faktora koji igraju ulogu u uspješnom obrazovanju. Sve veći interes za područje kvalitete obrazovnog procesa i uloge škole u uspješnosti učenika razvija se šezdesetih godina prošloga stoljeća, što je pridonijelo boljem prepoznavanju faktora bitnih za uspjeh škola i njihovih učenika (Burušić i suradnici, 2012). Brojna istraživanja pokazuju kako se školsko postignuće zasigurno može predvidjeti promatrajući osobne varijable učenika, npr. spol, opći faktor inteligencije, motivaciju učenika, samoprocjenu sposobnosti (Steinmayr i Spinath, 2009), određene osobine ličnosti (Steinmayr i Spinath, 2008), ali i vanjske faktore od kojih je najvažnije spomenuti socijalne čimbenike (obitelj, nastavnici¹, vršnjaci), strukturu i organizaciju nastavnog procesa te same škole i školskog ozračja u kojem učenici svakodnevno borave. Tome u prilog ide i istraživanje provedeno od strane Babarović i suradnici (2009), a gdje su se značajnim prediktorima školskog postignuća učenika pokazali već spomenuto obrazovanje roditelja i obiteljska struktura, ali i faktori nastavnika i nastave, veličina škole, njezin osnivač te stručni i rukovodeći kadar. Također, brojna su istraživanja provedena i na temu utjecaja različitih aspekata školskog ozračja na postignuće učenika, a rezultati ukazuju na postojanje povezanosti između kvalitete školskog ozračja i učeničkog uspjeha (npr. Hoy i Hannum, 1997; Koludrović i Kalebić Jakupčević, 2017).

Vidljivo je kako je školsko postignuće ovisno o mnogobrojnim čimbenicima - preko unutarnjih osobina učenika, njihovih obitelji i socijalnog okruženja pa sve do karakteristika i organizacije same škole i njezinog kadra te mnogih drugih faktora koji imaju značajan direktan ili indirektan utjecaj na učenike. Uz nepobitnu činjenicu da je odgojno-obrazovni sustav kompleksan spoj niza odrednica koje zajednički utječu na (ne)uspjeh svih njegovih sudionika, a posebice učenika, ovaj rad osvrnut će se na nešto manji broj varijabli. Najveći fokus pridat će se ulozi socijalno demografskih obilježja (dob i spol učenika, zaposlenost, obrazovanje i radni odnos roditelja, prihodi i struktura obitelji), kao i školske klime i njezinih određenih aspekata u objašnjenju školskog postignuća učenika. Važnost istraživanja ovih konstrukata raste u razdoblju u kojem se događaju velike promjene u odgojno-obrazovnom procesu, ali i društvu općenito: osim započete reforme školstva, dodatan izazov predstavlja i potreba za mijenjanjem ustaljenog načina provedbe nastave, a s druge strane prisutna je i opća neizvjesnost u društvu, posebice po pitanju sigurnosti radnih mjesta i stalnosti prihoda.

¹ Pojam nastavnik u ovom će se radu koristiti obuhvatno za sve predavače u osnovnoj i srednjoj školi.

Obzirom da je osnovnoškolsko obrazovanje u Republici Hrvatskoj obavezno za svu djecu, a da je za nastavak obrazovanja ključan školski uspjeh postignut u završnim razredima osnovne škole, čimbenici koji utječu na uspješnost samih učenika, ali i škola postaje važno društveno i istraživačko pitanje. Kako je uspješnost učenika već od osnovne škole važan aspekt njihovog kasnijeg obrazovanja, a potom i krajnje konkurentnosti na tržištu rada, od iznimnog je značaja istraživati upravo one faktore koji utječu na povećanje učeničke uspješnosti (Burušić i suradnici, 2019). Prema Bedeniković Lež, (2009), uloga škole jest omogućavanje učenicima da postignu uspjeh u skladu sa svojim mogućnostima kroz osiguravanje zdrave školske klime i okruženja za učenje. Učenikova sposobnost učenja, a kasnije i njegov uspjeh, uvelike ovise o međudjelovanju mnogobrojnih procesa unutar njih samih, ali i u njihovoj posrednoj i neposrednoj okolini.

1.1. Školsko postignuće

Iako različiti autori na različite načine definiraju i mjere konstrukt školskog postignuća, općenito se ono može definirati kao „stupanj u kojem su učenici trajno usvojili nastavnim programom propisana znanja, vještine i navike, razvili psihofizičke sposobnosti i formirali moralno spoznavanje, htijenje i djelovanje” (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963 prema Bedeniković Lež, 2009). Weinert (2000) uz znanje koje učenici trebaju steći u školi navodi i druge aspekte postignuća: učenici trebaju dodatno razviti i sposobnost učenja, vlastite socijalne kompetencije, a očekuje se i da razvijaju pozitivne vrijednosti te da usavrše i neke druge važne kompetencije koje mogu koristiti izvan školskog konteksta. Danas škole, kao odgojno-obrazovne ustanove, za cilj nemaju isključivo prenošenje znanja - cilj odgojno-obrazovnog sustava je postao mnogo širi: razvijati kompetencije učenika, njegove sposobnosti i potencijale te ga osposobiti za cjeloživotno učenje (Mirkov i Opačić, 1997). Dakle, pojam školskog postignuća relativno je subjektivne naravi, kako u smislu svega što on obuhvaća, onoga što na njega utječe, a posebice u kontekstu njegova mjerenja.

Različite mjere uspjeha i kvalitete obrazovanja (pomoću npr. standardiziranih testova, podataka o postignuću učenika, uspješnosti završavanja određenih razina obrazovanja, stope odustajanja i slično) moguće je iskazati na različitim razinama ovisno o cilju i metodološkom pristupu istraživanja, a to su, prema Burušić i suradnicima, (2019), nacionalna, regionalna, školska razina te razina učenika. Navedeni autori donose prikaz literature koja svaku od ovih razina ukratko objašnjava:

- *Nacionalna razina* odnosi se na vrednovanje školskog postignuća primjenom standardiziranih testova uz prikupljanje demografskih i socijalno ekonomskih podataka o

učenicima/školama i to u svim školama ili barem na njihovom reprezentativnom uzorku. Vrednovanje na ovoj razini omogućuje praćenje kvalitete obrazovnog sustava, identificirajući njegove jače i slabije strane, stvarajući podlogu za promjene i poboljšanja. Prednost mjerenja postignuća na ovoj razini jest mogućnost sveobuhvatne analize velikog broja podataka, ali u tome se krije i njezin nedostatak, odnosno smanjena mogućnost orijentiranja na specifičnije faktore koji doprinose učeničkom postignuću.

- *Regionalna razina* uvelike je slična nacionalnoj, a temeljna razlika očituje se u promatranju i vrednovanju postignuća u pojedinim regijama, što podrazumijeva i usmjerenost na specifičniji i detaljniji pristup u detektiranju obilježja povezanih s postignućem. Obzirom da je pokazano kako okruženje pojedinih državnih područja utječe na odgojno-obrazovni proces, vrednovanje na regionalnoj razini značajno je u funkciji poboljšanja regionalnih politika usmjerenih na obrazovanje.
- *Školska razina* ima za cilj utvrditi koja to specifična obilježja same škole utječu na njezin uspjeh. Zbog detaljnijeg pristupa vrednovanju postignuća učenika, uz standardizirane testove na ovoj razini koriste upitnici o određenim karakteristikama škole te kvalitativni pristup (razgovori s ravnateljima, nastavnicima, školskim kadrom, školski i razredni procesi i slično). Glavna prednost školske razine jest upravo mogućnost proučavanja većeg broja čimbenika koji igraju značajnu ulogu u uspješnosti svojih učenika.
- *Razina učenika* je ona razina koja prati jesu li obrazovni ishodi ostvareni kod pojedinih učenika: mjeri se količina usvojenog znanja (ovdje se najčešće kao pokazatelj koriste ocjene), ali i suvremeniji ishodi kao što su razvoj stilova učenja, strategija rješavanja problema, usvajanje stavova, emocija i slično. Sve češće se u ovom pristupu koriste kombinirane procjene (samoprocjene učenika, roditelja, nastavnika, istraživača) kako bi se stekao uvid u širi spektar komponenata učenja.

Obzirom da je u ovom radu naglasak upravo na mjerenju školskog postignuća na razini učenika, u nastavku slijedi detaljniji prikaz mjera koje se koriste u tu svrhu.

1.1.1. Mjerenje školskog postignuća učenika

Školski uspjeh učenika se u istraživanjima najčešće iskazuje školskim ocjenama. Ocjena predstavlja povratnu informaciju o kvaliteti učenikova znanja, a osim učenicima, namijenjena je i njihovim roditeljima, nastavnicima, stručnoj službi, a kasnije i komisijama za upis u više

razine obrazovanja. Razina učenikova postignuća direktno ovisi o ocjenjivanju znanja jer način provedbe ocjenjivanja značajno utječe na motivaciju učenika za učenje te na kvalitetu same nastave. Ono što je problematično u pristupu mjerenja postignuća preko školskih ocjena jest to što pojedine ocjene na kraju jednog razreda ne donose informaciju o uspjehu tog učenika u prethodnim razredima. Osim toga, ocjenjivanje provode različiti nastavnici za svoje (različite) predmete, koji zasigurno nisu u potpunosti usporedivi, stoga se prosjek ocjena nekog učenika ne može smatrati standardiziranom mjerom. U istraživanjima se najčešće kao mjera školskog postignuća uzima opći prosjek ocjena, ili završna ocjena iz određenih predmeta na polugodištu ili na kraju nastavne godine (najčešće onih koje su nužne za upis na višu razinu obrazovanja – npr. hrvatski jezik, matematika, strani jezik). Neki autori u istraživanjima koriste opći prosjek ocjena na polugodištu, a ne na kraju završenog razreda, smatrajući ga objektivnijom procjenom usvojenosti sadržaja (Pekić, 2011). Prema Jokić i Ristić Dedić (2010), iskazivanje školskog postignuća učenika pomoću općeg uspjeha na kraju nastavne godine i zaključne ocjene iz pojedinog predmeta (npr. hrvatski jezik) opravdano je jer se ovakvi pokazatelji školskog postignuća uobičajeno koriste u istraživanjima. Uz navedeno, predstavljaju osnovne pokazatelje učeničkog postignuća u hrvatskom sustavu obrazovanja. Iako se ocjenjivanjem od strane nastavnika nastoji mjeriti količina usvojenog znanja, ono u pravilu ne uzima u obzir ostale aspekte učenika (npr. razvojne i subjektivne), što suvremeni pristup vrednovanja obrazovanja ipak nastoji obuhvatiti (Burušić i suradnici, 2019).

Unazad nekoliko godina, u vrijeme aktivne reforme školstva u Hrvatskoj, pojam ocjenjivanja zamijenjen je pojmom vrednovanja, nastojeći osuvremeniti procjenu obrazovne uspješnosti učenika. Tako se ocjenjivanje/vrednovanje može definirati kao postupak prikupljanja podataka na temelju kojih se vrednuje kvaliteta učeničkog postignuća u različitim područjima znanja, pri čemu se vrijednosni sud izražava na različite načine, a trebao bi biti lišen osobina nastavnika te subjektivnosti u procjenama. Danas se prakticiraju dvije vrste vrednovanja učeničkog postignuća, a to su:

- *Sumativno vrednovanje* koje predstavlja procjenu ishoda učenja i poučavanja. Provodi se na kraju određenog obrazovnog razdoblja ili cjeline uglavnom putem standardiziranih tehnika (testovi znanja, eseji), a odnosi se na kvalitetu učeničkog znanja nakon poučavanja te na kvalitetu pouke. Ova vrsta vrednovanja češća je kod tradicionalnijih nastavnih metoda i oblika.
- *Formativno vrednovanje* koje predstavlja procjenu kvalitete znanja usvojenog tijekom određenog dijela pouke, uglavnom putem zadavanja praktičnih zadataka, promatranjem i bilježenjem aktivnosti učenika tijekom nastavnog procesa, razgovorom te standardiziranim

tehnikama koje se koriste u sumativnom vrednovanju. Formativno vrednovanje nudi davanje i primanje povratnih informacija, kako učeniku tako i nastavniku, o tome što je dobro naučeno, na čemu još treba poraditi te koje metode učenja i poučavanja su se pokazale efikasnim, a koje treba modificirati. Dobro provedeno formativno vrednovanje utječe na razvijanje kvalitete u nastavnom procesu, jača motivaciju za učenjem, a krajnji rezultat je i više školsko postignuće učenika (Nimac, 2010). I Hattie (2009) navodi kako se praksa formativnog ocjenjivanja učenika pokazala snažnim faktorom koji doprinosi obrazovnim postignućima.

Osim školskih ocjena često se za iskazivanje školskog postignuća koriste i standardizirani testovi znanja (npr. PISA, PIRLS, TIMSS), što uvelike pomaže u objektivnom sagledavanju uspješnosti školskih sustava različitih zemalja te mogućnost njihove usporedbe, a zatim i prilagodbe u svrhu poboljšanja. Obzirom da istraživanje koje je provedeno od strane Yaghoubi i suradnika, (2008), pokazuje kako na koncept školskog postignuća može utjecati i kultura (definicije školskog postignuća od strane majki i njihove djece objašnjavale su se ili na temelju krajnjeg rezultata ili na temelju procesa, različito atribuirajući uspjeh), vrlo je bitno na istraživačkom polju težiti objektivnim i kulturalno nepristranim pokazateljima uspješnosti.

Program međunarodnog procjenjivanja učenika – PISA (engl. Programme for International Student Assessment) odnosi se na program u sklopu Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD). Iako je Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj usmjerena uglavnom na područje ekonomske politike, obrazovanje je u njezinom sklopu dobilo velik značaj, posebice u okviru ljudskog kapitala i kompetencija vezanih uz novonastalu „ekonomiju znanja“. Tako OECD postaje važan akter u razvoju pokazatelja i komparativnih mjera obrazovne uspješnosti i to na globalnoj razini (Grek, 2009), što ukazuje na važnost istraživanja i sustavnog proučavanja školskog uspjeha učenika koji ima važan temelj kako za obrazovnu, tako i za tržišno-ekonomsku budućnost. PISA se provodi u trogodišnjim ciklusima putem standardiziranih testova znanja i vještina u sustavu obaveznog obrazovanja određene zemlje na 15-ogodišnjim učenicima. Ovaj program pruža mogućnost međunarodne usporedbe obrazovnih sustava pomoću kulturalno nepristranih mjera kompetencija važnih za svakodnevni život (OECD 2001, prema Grek, 2009). PISA testovi standardizirani su te služe za mjerenje čitanja, matematičke i znanstvene pismenosti, a specifični su po tome što ne ispituju učeničko savladavanje školskih kurikuluma već se baziraju na procjenu sposobnosti učenika da u svakodnevnom životu praktično primijene svoje znanje i sposobnost za ulazak na tržište rada s osnovnim vještinama (npr. pismenost i računanje). PISA je jedan od prvih programa koji

prepoznaje važnost uključivanja „cjeloživotnog učenja“ u sustave obrazovanja, a naglasak je na razvijanju odgovornosti za usavršavanje pojedinaca već od ranije dobi (OECD 2003, prema Grek, 2009). Značajno je i to što PISA program ispituje različite indekse koji omogućuju utvrđivanje povezanosti između obrazovnog postignuća učenika i nekih komponenata socijalno ekonomskog statusa (Jokić i Ristić Dedić, 2010).

Uz PISU, često korišteni standardizirani internacionalni programi razvijeni su od strane IEA-e (engl. International Association for the Evaluation of Educational Achievement), a obuhvaćaju procjenu čitanja (PIRLS) te matematičkih i prirodoslovnih sposobnosti (TIMSS) kod djece u sustavu osnovnoškolskog obrazovanja. PIRLS (engl. Progress in International Reading Literacy Study) se bazira na jezičnom području, a predstavlja međunarodnu procjenu znanja i vještina čitalačke pismenosti (Jokić i Ristić Dedić, 2010) kod učenika nakon četiri godine školovanja. Obzirom da je razvoj čitalačke pismenosti preduvjet za daljnje kvalitetno obrazovanje učenika, procjene učeničkog postignuća pomoću PIRLS programa daju važne spoznaje o uspješnosti obrazovnih sustava raznih zemalja, a isto tako omogućuju i njihove međusobne usporedbe. Uz mjerenje čitalačkih trendova, ovaj program obuhvaća i niz dodatnih kontekstualnih upitnika namijenjenih za roditelje/skrbnike, škole, nastavnike i same učenike. Set kontekstualnih upitnika ispituje upravo kontekst u kojem djeca uče čitati – njihova iskustva, podršku i mogućnosti za razvoj ove vještine koju dobivaju od svoje najbliže okoline, odnosno od kuće i iz škole (Mullis i Martin, 2019).

S druge strane, TIMSS (engl. Third International Mathematics and Science Study) provodi se na učenicima osmih razreda, također s ciljem boljeg razumijevanja uspješnosti obrazovnih sustava. TIMSS prirodoslovni test pokriva šest znanstvenih područja: znanost o zemlji, „znanost o životu“, fiziku, kemiju, probleme okoliša i prirodnih resursa, znanstveno istraživanje i prirodu znanosti. Jednako kao i PIRLS, TIMSS također prikuplja opsežne kontekstualne podatke o okruženju učenika kod kuće i u školi, uz navedene testove postignuća u određenim znanstvenim područjima (Mullis i Martin, 2013).

Iako su sva tri navedena programa internacionalna i pružaju mogućnost usporedbe obrazovnih sustava različitih zemalja te se baziraju na standardiziranim procjenama, glavna razlika (osim u područjima mjerenja) očituje se u tome što su PIRLS i TIMSS usmjereni na školsko postignuće mjereno kod djece osnovnoškolskog uzrasta, dok je PISA program usmjeren na procjenu razvoja kompetencija važnih za svakodnevni život, a ne samo na čisto usvajanje znanja kod 15-ogodišnjaka.

Nešto rjeđe se za mjerenje školskog postignuća koriste i mjere koje zahvaćaju specifične pokazatelje, kao na primjer, učeničke stavove prema određenim predmetima, tehnike učenja,

vjerovanja, emocije, motivaciju i ponašanja nastavnika i njihov pristup (Mirkov i Opačić, 1997; De Jager, 2002). De Jager u svom radu navodi kako se najveći dio školskog postignuća objašnjava upravo karakteristikama učenika (npr. spol, socijalno ekonomski status, prethodno postignuće), dok se manji dio može objasniti pomoću obilježja škola i nastavnika. Sukladno njegovim nalazima, i meta-analiza s preko 800 pojedinačnih istraživanja (Hattie, 2009) pokazuje da školsko postignuće određuju u najvećoj mjeri individualna obilježja učenika, i to prvenstveno njihova kognitivna i motivacijska obilježja a tek zatim obilježja njihove obitelji, obilježja škole te obilježja njihove šire životne okoline.

1.1.2. Važnost proučavanja školskog postignuća učenika

Školski uspjeh već u ranoj dobi učenika neosporno ima značajnu ulogu i u njihovom kasnijem obrazovnom razvoju, što potkrepljuju i istraživanja školskog postignuća u kojima su dobivene pozitivne povezanosti trenutnog općeg uspjeha učenika s budućim općim uspjehom u osnovnoj i srednjoj školi te s kasnijim uspjehom na fakultetu (Kuncel i suradnici, 2004; Ramist, 1984). Također Khattab, (2015) u svom radu nalazi kako učenici s visokim aspiracijama i očekivanjima imaju i bolji školski uspjeh, dok ova tri čimbenika zajedno čine važan prediktor za buduće akademsko ponašanje učenika. Rezultati dodatnih istraživanja ukazuju i na postojanje pozitivne korelacije između školskog postignuća i kasnijeg uspjeha u poslu, pri čemu poslodavci često vjeruju kako su ocjene potencijalnih zaposlenika dobar prediktor učinka na radnome mjestu (Roth i suradnici, 1996).

Važnost proučavanja ovog konstrukta već je spomenut u sklopu Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj, čiji je cilj, između ostalog, identificirati i razviti vještine kao i znanja koja su potrebna za obavljanje boljih aktivnosti i razvoj ekonomije, što zatim pridonosi i boljoj kvaliteti života. Dakle, školsko postignuće je odličan istraživački konstrukt čije poznavanje ima široku i međuresornu primjenu: osim što daje važne podatke o sustavu školstva, omogućuje usporedbu, praćenje i poboljšanje obrazovnog sustava, ali i praćenje ekonomske i tržišne situacije. Uz društvenu korist, istraživanje školskog postignuća i s njime povezanih čimbenika od velikog je značaja i za svakog učenika, prvenstveno kako bi se omogućilo da se svako dijete razvija u najboljem mogućem smjeru i ostvari svoj puni potencijal.

Iako je već spomenuto kako brojni čimbenici i njihovo međudjelovanje djeluju na uspjeh učenika u školi, ovdje je naglasak na utjecaju školske klime na školsko postignuće.

1.2. Školska klima

Školska klima kao konstrukt detaljnije se počinje istraživati 1970-ih godina kao dio reforme obrazovanja, gdje istraživači primjećuju kako upravo školsko okruženje ima utjecaj na učenička postignuća i iskustva u učenju, iako su te veze do tada bile nejasne. Brojna istraživanja pokazuju kako sredina u kojoj se odvijaju školski procesi uvelike utječe na njihovu kvalitetu te da je škola zapravo „organizacija koja uči“ pri čemu mnogi organizacijski faktori utječu na njezinu učinkovitost, a školska klima je jedan od njih. Pionir u istraživanju socijalne klime u različitim organizacijama i skupinama je Rudolf Moos (Baranović i suradnici, 2006). Njegov trodimenzionalni model psihosocijalne klime koji je generalno primjenjiv u kontekstu raznih organiziranih skupina sadrži dimenzije koje su povezane s odnosom, osobnim razvojem tj. Orijentacijom k cilju te održavanju sustava i njegovoj promjeni. Njegov je model, uz određene modifikacije, primjenjiv i u proučavanju školske klime (Baranović i suradnici, 2006).

Hoy i Hannum (1997) naglašavaju važnost specifičnijeg definiranja konstrukta školske klime kako bi se bolje razumjela njezina povezanost sa školskim postignućem, obzirom da je do tada pojam školske klime bio vrlo široko definiran i korišten, i to uglavnom za grupiranje studija o školskom okruženju, okruženju i klime za učenje, osjećaja zajednice, vodstva te akademske i socijalne klime. Unatoč prisutnosti brojnim definicijama školske klime, većina se složila oko toga da je školska klima stabilan, multidimenzionalan i relativno trajan fenomen zasnovan na iskustvu, koji je zajednička točka članovima neke definirane škole, a koji dalje utječe na ponašanje svih svojih članova (Koys i DeCotiis, 1991; Hoy i Hannum, 1997). Još jednu definiciju školske klime pružili su Peterson i Skiba (2000), objašnjavajući je kao niz zajedničkih osjećaja koje školsko osoblje i učenici imaju prema školi u određenom vremenu, a koji se temelje na procjeni pojedinca koliko mu je ugodno boraviti u školi, pri čemu se procjenjuje osjeća li pojedinac pozitivnost ili negativnost u vezi vremena provedenog u školi. Školska klima je, između ostalog, i pod utjecajem ličnosti sudionika, kao i formalne i neformalne organizacije te školskim upravljanjem (Baranović i sur., 2006). Potonja definicija sukladna je definiciji *zdrave* organizacijske klime i predstavlja jednu perspektivu u definiranju školske klime, implicirajući kako zdravi i pozitivni odnosi neke organizacije/škole omogućuju uspješno savladavanje izazova i usmjeravanje energije na ostvarenje zajedničkog cilja, što je u skladu s Moosovom dimenzijom osobnog razvoja ili orijentacije prema cilju. Druga se perspektiva odnosi na proučavanje školske klime kao „osobnosti“ škole pri čemu se ta „osobnost“ kreće na kontinuumu otvorena-zatvorena (Halpin i Croft, 1963, prema Hoy i Hannum, 1997), a pokazuje sličnosti s Moosovom dimenzijom održavanja i promjene sustava. Obje perspektive, kao i modificirani Moosov trodimenzionalni model, služili su kao podloga u

razvoju i konstrukciji instrumentarija za mjerenje školske klime. Halpin (1966, prema Rapti, 2013) razlikuje šest tipova školske klime unutar perspektive „klima kao osobnost“, a to su: otvorena, kontrolirana, autonomna, paternalistička, familijarna i zatvorena klima. U otvorenoj klimi ravnatelj je jako posvećen svom poslu i podržava sve djelatnike škole. Kontrolirana klima odnosi se na postojanje strogih pravila unutar škole. Autonomna klima predstavlja vrstu klime u kojoj nastavnici imaju veliku autonomiju u školi. Familijarnu klimu karakterizira stil vođenja u kojem ravnatelj podržava ispunjavanje različitih zadataka te u takvoj klimi nastavnici često ne izvršavaju svoje primarne zadatke. Zatvorena klima predstavlja suprotnost otvorenoj klimi te ju karakterizira nedostatak predanosti i produktivnosti djelatnika škole.

Važan aspekt konstrukta školske klime jest to da je ona subjektivni fenomen, što znači da je u njezinu određivanju vrlo bitna procjena svih članova određene škole, kako stručnog i nastavnog kadra, tako i učenika. Puzić i suradnici, (2011) objašnjavaju da je percepcija u međusobnoj povezanosti doživljaja pojedinca njegovog školskog okruženja, npr. osjećaj ugode u školi, okruženju, pruža li okruženje potporu u učenju i poučavanju, pruža li primjerenu sigurnost i organiziranost. U odnosu na interese, vrijednosti, motiviranost i druge karakteristike pojedinog učenika ili nastavnika, školsku se klimu može doživjeti kao poticaj u individualnom razvoju. Ona može doprinijeti konstruktivnom ponašanju i tome da se pojedinaca uključi u aktivnosti škole, ali se može percipirati i u negativnom kontekstu koji doprinosi pasivnom ponašanju, pružanju otpora i agresivnosti. Kada govorimo o školskoj klimi obično se misli na širok spektar varijabli poput karakteristika škola, stila poučavanja pojedinih nastavnika, ali i specifičnosti samih učenika, njihovih obitelji i međusobnih odnosa (Holtappels i Meier, 2000).

Helmut Fend (1977) opisuje tri bitne dimenzije školske klime koje su međusobno povezane:

(1) *sadržaji ili obrasci očekivanja*: pružaju mogućnosti za usvajanje pozitivnih normi i vrijednosti u školi dok istovremeno mogu biti obilježeni strogim pravilima i raznim pritiscima (npr. pritisak od uspjeha, pritisak od strane discipline).

(2) *interakcije*: oblici ophođenja između sudionika i njihovo međusobno utjecanje, posebice kontrola, mogućnost suodređivanja i oblici argumentiranja. Kroz npr. grupne rasprave i zajedničkim odlučivanjem, ova dimenzija omogućuje učenicima direktno sudjelovanje u životu škole, dok s druge strane može označavati i autoritativne stavove.

(3) *socijalni odnosi*: ova dimenzija odnosi se na intenzitet i kvalitetu socijalnih odnosa i veza u školi (emocionalna kvaliteta, načini rješavanja konflikata između svih osoba koje čine školsku klimu). Također, ovdje se naglašava veza učenik-nastavnik kroz povjerenje, razumijevanje i spremnost na pomoć te veza učenik-učenik kroz solidarnost, integraciju i grupnu koheziju.

Iako su Fendov i Moosov modeli socijalne klime trodimenzionalni, postoji još mnogo aspekata školske klime koji su bili predmetom istraživanja. Valja navesti malo kompleksniju podjelu obilježja školske klime koje Kantorova (2009) dijeli na: odnos i motivaciju prema školi, kompetencije i kvalitetu nastavnika, školska pravila i disciplinu, razrednu koheziju te fizičke uvjete rada škole (arhitektonski, estetski i higijenski uvjeti). Različiti autori u svojim radovima koriste i različite mjere školske klime, ovisno o ciljevima pojedinih istraživanja. Tako npr. Baranović i suradnici (2006) daju pregled istraživanja u kojima je napravljena distinkcija u konstruktima klime na *razini razreda* i na *razini škole* unatoč njihovoj logičnoj teorijskoj povezanosti. Tako varijabla *razredne klime* ispituje odnose nastavnik-učenik ili samo učenik-učenik u određenom razredu preko učeničkih ili nastavničkih percepcija, dok varijabla *školske klime* uključuje odnose nastavnik-nastavnik, nastavnik-učenik te ostale odnose prema administrativnom osoblju i rukovodećem kadru i to uglavnom iz perspektive nastavnika, pretpostavljajući da učenici nisu dovoljno dobro upućeni u šire aspekte rada škole te ne mogu adekvatno procijeniti školsku klimu. Slično navedenom, Prvičić (2001) navodi kako se razredno ozračje odnosi na procese u užoj okolini, odnosno unutar istog razreda sa zajedničkim idealima i ciljevima, standardima i normama ponašanja, što čini sustav međusobno povezanih uloga i položaja. S druge strane, globalnije školsko ozračje odnosi se na širi spektar odnosa među zaposlenicima škole, načine donošenja odluka i rukovođenja ustanovom, pritisak na radnom mjestu, ali uključuje i način potpore učeničkih interesa, oblikovanje školskih ciljeva, stupanj stvaralaštva te ostale čimbenike koje čine vidljivu razliku među različitim školama (Bošnjak, 1997).

Nadalje, školsku klimu moguće je promatrati i kroz četiri elementa koji oblikuju ovaj konstrukt, dobivenih u radu autora Thapa i suradnika, (2013), a to su: (1) odnosi, (2) sigurnost, (3) poučavanje i učenje te (4) okruženje.

(1) Odnosi

S obzirom na to da odnosi unutar školske zajednice utječu na ponašanje svih članova te zajednice, ovaj element ključan je u oblikovanju pozitivne školske klime. Tableman (2014) u svom priručniku *Best Practice Briefs - School Climate and Learning* opisuje karakteristike školskih okruženja. Pozitivno školsko okruženje očituje se u aktivnoj komunikaciji i interakciji između učenika i nastavnog kadra, povjerenju učenika u nastavnike te u podršci i brizi nastavnika. I nastavnici i učenici osposobljeni su za prevenciju i rješavanje sukoba. Također, škole pozitivne klime visoko su moralne i tolerantne za različitosti, a između svih članova školske zajednice (nastavnici, učenici, roditelji, ostalo školsko osoblje) postoji poštovanje i

partnerski odnos. Bitan aspekt jest i donošenje odluka koje se u pozitivnom školskom okruženju donose odmah, uvažavajući učeničke prijedloge i potičući ih na sudjelovanje u odlučivanju. U ovakvim školama postoji osjećaj zajedništva, a škola je percipirana srdačnom i korisnom, kako od strane učenika, tako i od njihovih obitelji.

S druge strane, škole s narušenim elementom odnosa stvaraju okruženje u kojem izostaje interakcija učenik-nastavnik ili je ta interakcija minimalna, učenici su međusobno izolirani, nedostaje partnerski odnos roditelja u odgojno-obrazovnom procesu, a odluke se donose centralizirano. Ovakvo okruženje rezultira percepcijom učenika da nastavnici ne rade u njihovom interesu, niskim moralom među školskim osobljem, smanjenjem motivacije kod svih članova školske zajednice, a osjećaji učenika i roditelja spram škole negativni su.

Iz navedenog je jasno kako je odgovornost škola poraditi na odnosima unutar svoje zajednice, oblikujući pozitivnu školsku klimu, koja zatim stvara, između ostalog, podlogu za adekvatan socijalni, emocionalni i akademski razvoj svojih učenika (Thapa i suradnici, 2013).

(2) Sigurnost

Drugi važan element u oblikovanju školske klime jest osjećaj sigurnosti u školi, a koji proizlazi iz socijalnih i kontekstualnih varijabli školske klime. Fizička i psihička sigurnost učenika u školama ovisi o uspostavljenim normama, podržavajućoj okolini te postojanju odnosno nepostojanju strukture. U nepodržavajućim okruženjima u kojima nedostaje strukture veća je vjerojatnost da će se učenici osjećati manje sigurnima, odnosno da će doživjeti neki oblik vršnjačkog nasilja, češće izostajati s nastave te ostvariti lošiji školski uspjeh. Sigurnije škole imaju jasno i konzistentno postavljena pravila ponašanja koja se dosljedno provode, što utječe na strukturiranost i podršku u školama (Thapa i suradnici, 2013).

(3) Učenje i poučavanje

Kao što je već spomenuto, jasno definirane norme, ciljevi i vrijednosti školskog okruženja nužni su za oblikovanje pozitivne školske klime u kojoj se gotovo svakodnevno odvijaju procesi učenja i poučavanja. Tableman, (2014) navodi kako podržavajuće školsko okruženje ima naglasak na postignuću dok se istovremeno potiču učeničke sposobnosti i njihova inteligencija. Također, u ovakvom pozitivnom okruženju bitan je individualan pristup različitim načinima na koje različita djeca uče te se svim učenicima pružaju jednake prilike i visoka očekivanja za uspjeh koji se redovito i potiče od strane nastavnika. Učenici i roditelji pravovremeno dobivaju povratnu informaciju o rezultatima vrednovanja koji se zatim koriste za eventualnu promjenu sadržaja i načina poučavanja. U pozitivnom i suportivnom školskom

okruženju nastavnici su samopouzdana i teže usavršavanju, dok se učenička postignuća pohvaljuju i nagrađuju.

Suprotno ovakvom školskom okruženju, negativna školska klima na dimenziji učenja i poučavanja rezultira niskim očekivanjima i nemogućnostima učenika za ostvarivanje napretka zbog neredovitog vrednovanja i minimalne količine povratnih informacija, ne uvažavaju se individualne razlike djece u stilovima učenja i učenički uspjesi se ne nagrađuju. Krajnji rezultat ovakvog okruženja je ponavljanje neuspjeha i kod nastavnika i kod učenika pri čemu je vidljiva nesigurnost nastavnog kadra.

Dakle, pozitivno školsko okruženje uvelike utječe na sigurnost nastavnika, što je povezano i s kvalitetom njihova poučavanja, a s druge strane unapređuje suradničko učenje, grupnu koheziju, poštovanje prema drugima i međusobno povjerenje te općenito učeničke sposobnosti učenja (Thapa i suradnici, 2013).

(4) Okruženje

Okruženje u određenoj školskoj ustanovi može se podijeliti u dvije kategorije: uključenost i angažman škole te fizičko okruženje škole, uključujući i njezine dostupne resurse i zalihe (Thapa i suradnici, 2013). Ovaj element značajan je u oblikovanju povoljne klime i uz prethodno navedeno uključuje i varijable okoliša, uređenosti škole i njezina estetska izgleda, opremljenosti škole (izgled učionica, postojanje školske dvorane i kantine, dostupna nastavna sredstva i pomagala) te sama lokacija škole (Bezinović, 2010). Tableman, (2014) u svom priručniku navodi koje su to karakteristike elementa okruženja koji doprinose pozitivnoj školskoj klimi: urednost i čistoća učionica, postojanje prikladnih mjesta za razne aktivnosti, ograničen broj učenika u pojedinim prostorima zgrade, niska razina buke, osjećaj ugodnosti i sigurnosti boravka u školskom okruženju te posjedovanje dovoljne količine nastavnih sredstava i materijala.

Thapa i suradnici, (2013) u svojoj analizi elemenata navode kako istraživanja pokazuju da manje škole mogu uvelike poboljšati školsku klimu koja rezultira boljim postignućem svojih učenika i kvalitetnijim odnosima među članovima školske zajednice. Također, fizički izgled i prostor određene školske ustanove ima utjecaja na osjećaj sigurnosti u školi, posebice oni prostori koji su pod nekom vrstom nadgledanja. U istraživanjima se sve češće ispituju utjecaji okolinskih varijabli (npr. raspored učionica, interakcije nastavnika i učenika, raspored aktivnosti) na ponašanje članova zajednice i njihov osjećaj sigurnosti u njoj.

Nažalost, u Hrvatskoj se brojne škole suočavaju s problemima fizičkog okruženja školskih ustanova, pri čemu velik broj škola ne posjeduje čak niti dovoljan broj učionica,

športskih dvorana, u nekim se ustanovama nastava odvija u više smjena, a neke škole dijele prostor s drugom školom. Samim time, mnogo škola nema prostora ni za razvijanje izvannastavnih i dodatnih aktivnosti, nije moguće organizirati dnevni boravak, a učenici tijekom boravka u školi nemaju ni adekvatan prostor za druženje (Bezinović, 2010).

Iz navedenog pregleda teorijskog pokušaja definiranja školske klime jasno je kako su mnogi autori prepoznali važnost njezina istraživanja u proteklih nekoliko desetljeća te da je ovaj konstrukt neizostavan u promatranju funkcioniranja odgojno-obrazovnog procesa i reforme u sustavu obrazovanja. Iako postoji veliki broj definicija ovog konstrukta, a različiti ciljevi istraživanja podrazumijevaju i različit način operacionalizacije i objašnjenja pojedinih aspekata školske klime, može se zaključiti kako postoji suglasje o nekoliko elemenata koji značajno utječu na oblikovanje školske klime: međuljudski odnosi unutar školske zajednice, osjećaj sigurnosti i ugone boravka u školi te kvaliteta procesa učenja za učenike i poučavanja od strane nastavnika.

Sumarno o školskoj klimi možemo reći kako se ona odnosi na kvalitetu i karakter školskog okruženja, a temelji se na iskustvima članova školske zajednice te je odraz normi i, ciljeva, međuljudskih odnosa i vrijednosti, ona odražava praksu učenja i poučavanja i samu strukturu organizacije. Ona predstavlja skupni fenomen u kojem i učenici i nastavnici i njihove obitelji doprinose razvoju pozitivnog i održivog okruženja u kojem se svi članovi osjećaju socijalno, emocionalno i fizički sigurno (Cohen i suradnici, 2009).

Dužnost svih školskih ustanova i njihovih članova jest razvijati i konstantno poboljšavati kvalitetu navedenih elemenata budući da je povoljna školska klima neosporno povezana s nizom pozitivnih ishoda koji imaju dugotrajne učinke na život svojih učenika, ali i cjelokupnog školskog osoblja.

1.2.1. Mjerenje školske klime

Pristupi mjerenju školske klime u ranijim istraživanjima razvili su se iz modela organizacijske klime uz potrebne modifikacije za primjenu u obrazovnom sustavu. Prethodno spomenuti model R. Moosa i perspektive „zdrave“ i „otvorene“ organizacijske klime služili su za konstrukciju instrumenata za mjerenje školske klime. Tako je iz perspektive „dobrobiti i zdravlja“ škole razvijen Upitnik organizacijskog zdravlja (*engl. Organizational Health Inventory – OHI*; Hoy i Hannum, 1997), dok je iz perspektive „otvorenosti i ličnosti“ škole nastao Upitnik opisa organizacijske klime (*engl. Organizational Climate Descriptive Questionnaire – OCDQ*; Hoy i Hannum, 1997). Isti autori navode kako je odabir prikladne

skale za mjerenje školske klime ovisan o specifičnim ciljevima istraživanja koji moraju biti sukladni teorijskoj podlozi korištenog upitnika. Moos prema svom modelu razvija Skalu razrednog okruženja (engl. The Classroom Environment Scale – CES; Trickett i Moos, 1973) koja mjeri razredno ozračje iz perspektive učenika i nastavnika kroz devet subskala, orijentirajući se na osjećaj uključenosti, pripadnosti, podrške od strane nastavnika, uključenost u nastavni proces te stupanj brige koje nastavnici pokazuju spram učenika (Hearn i Moos, 1978). Od toga razdoblja konstruirane su brojne skale koje mjere različite domene školske klime (npr. Nacionalna obrazovna longitudinalna studija (engl. National Education Longitudinal Study – NELS), Kalifornijska studija školske klime i sigurnosti (engl. California School Climate and Safety Survey – CSCSS), Sveobuhvatna procjena školskog okruženja (engl. Comprehensive Assessment of School Environments – CASE), Program razvoja škola (engl. School Development Program - SDP), a suvremeniji pristupi mjerenja uključuju kombiniranje čestica iz različitih upitnika u novi, sveobuhvatniji i pouzdaniji instrument kako bi se ispitivanje psihosocijalnog okruženja u školama što detaljnije istražilo, uz dodavanje socijalno demografskih varijabli (Zullig i suradnici, 2010) ili drugih varijabli koje ispunjavaju cilj određenog istraživanja. Doživljaji o školskoj klimi moguće je vrednovati kroz učeničke percepcije okruženja, kroz percepcije nastavnika i ostalog osoblja škole, kombiniranjem percepcija učenika, nastavnika i ostalog osoblja škole u ukupan rezultat, ali i uključivanjem roditelja u procjenu kvalitete školskog okruženja. Tako na primjer istraživanje školske klime škole Delaware (engl. Delaware School Climate Survey – DSCS; Bear i suradnici, 2011) nudi verzije za procjenu klime kroz percepcije učenika i njihovih obitelji (DSCD-Student), koji posebice mjeri dimenzije socijalne podrške i strukture kroz subskale odnosa nastavnik-učenik, učenik-učenik, pravednost pravila, sviđanje škole i sigurnost u školi (Bear i suradnici, 2011) i verziju za procjenu od strane nastavnika i osoblja (SDCD-Teacher/Staff) koja također mjeri dimenzije odnosa nastavnik-učenik, učenik-učenik, komunikacije nastavnika s obitelji, poštivanje različitosti, sigurnost škole, pravednost pravila i jasnoću očekivanja (Bear i suradnici, 2014).

U Hrvatskoj se za mjerenje školske klime koristi *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U) kojeg su konstruirali Velki i Kuterovac Jagodić (2012). Ovaj upitnik namijenjen je brzom i jednostavnom mjerenju kvalitete školskog okruženja na općoj razini, za učenje i psihološkog doživljaja atmosfere u školi, mjeri osjećaj sigurnosti u školi te pripadnost, odnose nastavnika i učenika, atmosferu za učenje kao i roditeljsku povezanost sa školom i njihovo uključivanje u školski život djece, a namijenjen je učenicima viših razreda. HUŠK-U instrument korišten je i u ovom istraživanju.

Za mjerenje dimenzije sigurnosti dostupan je i *Upitnik općih podataka i osjećaja sigurnosti u školskom okruženju* (Velki, i suradnici, 2011, prema Velki i Antunović, 2014), koji mjeri osjećaj vršnjačke prihvaćenosti, osjećaj sigurnosti u školskom okruženju, a obuhvaća i pitanja o demografskim podacima i akademskom i socijalnom funkcioniranju učenika, kao npr. dob, spol, ocjene, broj prijatelja i ostalo. Također, neka istraživanja koriste i prevedene i adaptirane upitnike za mjerenje razrednog ozračja, npr. upitnike „Moj razred“ i „Razredna okolina“ (Zabukovec, 1998, prema Božić, 2015).

Postoje i ostale metode koje služe za prikupljanje podataka u istraživanjima školske klime: intervjui s nastavnicima, obiteljima, ravnateljima, opažanja unutar razreda, fokus grupe, ali i korištenje arhivske građe s podacima o prošlim uspjesima i neuspjesima škole i učenika. (Velki i Antunović., 2014; Puzić i suradnici, 2011), a odabir najprikladnije ovisi o ciljevima i svrsi pojedinog istraživanja.

1.2.2. Učeničke percepcije školske klime

Iako ispitivanju školske klime u određenoj ustanovi valja pristupiti na globalnoj razini, odnosno i iz perspektive učenika i perspektive nastavnika te kombinirajući dobivene procjene u ukupan rezultat, što je bitno posebice u kontekstu dimenzije učenja i poučavanja te eventualnih potreba za poboljšanjem kvalitete ukupnog školskog ozračja (Thapa i suradnici, 2013), u ovom će se radu naglasiti učeničke procjene školske klime.

U istraživanju učeničkih percepcija školske klime zanimljiv je nalaz kako s porastom razine obrazovanja učenici školsko okruženje procjenjuju negativnijim. Ovaj rezultat objašnjava se padom motivacije kod starijih učenika kao i učestalijom pojavom problema u ponašanju. Također, okruženje u osnovnim i srednjim školama bitno se razlikuje i to po pitanjima strukturiranosti zadataka, socijalne usporedbe i kontrole, ali i akademskim standardima i očekivanjima. Također, kada se ispitala razlika percepcije školske klime kod američke i kineske kulture, dobiveno je kako je pozitivnija procjena školskog okruženja kod onih učenika koji su duže s istim nastavnikom i koji ne mijenjaju često razredne grupe, što pridonosi stvaranju kvalitetnijih odnosa među učenicima, učenika s nastavnicima, a samim time i stvaranju bolje strukture normi i pravila (Yang i suradnici, 2013).

Prilikom istraživanja Kotha i suradnika, (2008) kod osnovnoškolaca relativno velikog broja javnih škola, pronađene su različitosti percepcije školske klime vezano za spol i to na način lošijeg sviđanja školskog okruženja od strane dječaka, koji u odnosu na djevojčice slabije procjenjuju aspekte reda i discipline (odnosno osjećaju se manje sigurnima) te imaju nižu

motivaciju za akademskim postignućem. Isti autori nalaze i kako učenici koji pripadaju nekoj od manjina iskazuju nepovoljniju procjenu osjećaja sigurnosti u školi i nižu akademsku motivaciju. Također, na razini pojedinih škola, ali i razreda, rezultati ovog istraživanja pokazuju kako veći broj učenika u školi značajno negativno korelira s akademskom motivacijom učenika i osjećajem sigurnosti, dok je velika fluktuacija nastavnog osoblja povezana s nižom percepcijom reda i discipline unutar škole. Također, učenici kojima nastavu održavaju noviji nastavnici, dimenziju sigurnosti procjenjuju lošijom u odnosu na učenike kojima isti nastavnik predaje duže vrijeme, jednako kao i u gore opisanom istraživanju Yanga i suradnika (2013). Koth i suradnici, (2008) nalaze i kako je zadovoljstvo školskom klimom iz perspektive učenika povezano i sa specifičnim razrednim faktorima. Naime, učenici koji pohađaju razred u kojem je veći udio djece s problemima u ponašanju daju negativnije procjene školskog okruženja, posebice za aspekte reda i discipline. Ovaj nalaz sugerira kako su učenici osjetljivi na ometajuća ponašanja svojih razrednih kolega te da njihova percepcija dimenzija sigurnosti i učenja ovisi o faktorima unutar razreda. Autori nalaze kako su u učeničkim procjenama školske klime najznačajniju ulogu imali čimbenici samih učenika i faktori na razini razreda.

1.2.3. Važnost proučavanja školske klime

Kao što je prethodno već više puta navedeno, u posljednjih nekoliko desetljeća dogodio se porast broja istraživanja u čitavom sustavu obrazovanja, a to dakako uključuje i istraživanja kvalitete školskog okruženja kao bitnog aspekta normalnog svakodnevnog funkcioniranja svih sudionika odgojno-obrazovnih ustanova. Kako je školska klima multidimenzionalan konstrukt te se može raščlaniti na razmjerno velik broj faktora koji sudjeluju u njezinu oblikovanju, važno je razumjeti na koji način se ona stvara i održava, koje su karakteristike pojedinih tipova školskih klima te koji su mogući načini njezina modificiranja i poboljšanja kvalitete u praksi. S druge strane, kako bi pogled na ovaj konstrukt i njegovu važnost bio potpuniji, bitno je odrediti i obrnute procese: na koje sve aspekte učenika i osoblja utječe školska klima, koje karakteristike pojedinih tipova školske klime pogoduju povoljnim, a koje nepogodnim ishodima te ima li školsko okruženje dugoročne učinke u kasnijim životima osoba na koje je eventualno u nekom vremenskom periodu utjecala. Dakle, proučavanje školske klime trebalo bi biti dvosmjerno: s jedne strane važno je odrediti koji faktori utječu na formiranje školske klime, a s druge strane važno je ustanoviti na koje to aspekte školska klima utječe. Obzirom da je raščlanjivanje konstrukta školske klime na pojedine dimenzije od strane različitih autora već prethodno

opisano, a naglasak ovog rada je na učenicima, u ovom poglavlju će se navesti kratak pregled nekoliko istraživanja koji govore o ishodima povoljne školske klime na osobine učenika.

Dosadašnja istraživanja pokazuju povezanost pozitivne školske klime s manje problema kod učenika po pitanju emocija i ponašanja. Kuperminc i suradnici, (2001) u svom su se radu bavili doprinosom psihološke ranjivosti srednjoškolaca i njihovom percepcijom školske klime ustanove koju pohađaju u razvoju emocionalnih i ponašajnih problema. Rezultati ukazuju na to da manje internaliziranih i eksternaliziranih problema razvijaju oni učenici koji školu doživljavaju kao uređeno i pravedno mjesto, s jednakim mogućnostima za sve i pozitivnim međuljudskim odnosima. Suprotno njima, negativne učeničke percepcije školske klime povezane su i s porastom emocionalnih i bihevioralnih problema. Također, autori su zaključili i kako različite dimenzije percepcija školske klime pridonose globalnom osjećaju školske klime kao pozitivne ili negativne, posebice u kontekstu dimenzija odnosa i strukture. Njihovo istraživanje ukazuje na potrebu usklađivanja školskog okruženja i razvojnih potreba učenika, posebice u srednjim školama gdje su učenici pod utjecajem većeg broja okruženja (obiteljsko, vršnjačko, školsko, izvannastavne aktivnosti). Jednako tako, rezultati pokazuju kako poboljšanje odnosa učenik-nastavnik i procjene pravednosti u provođenju pravila mogu rezultirati i poboljšanjem ponašanja učenika te smanjenja ometajućih ponašanja.

Na tragu navedenog, i Loukas, (2007) navodi kako učeničke percepcije školske klime utječu na njihovu motivaciju i postignuće, ali i na njihovo ponašanje i emocionalne probleme. Percepcija visokokvalitetne školske klime može prevenirati negativne ishode učenika koji su u rizičnoj skupini za razvoj određenih ponašajnih ili emocionalnih teškoća na način da pozitivna školska klima potiče osjećaj pripadnosti učenika i njihovu povezanost sa školskom zajednicom te tako čini zaštitni faktor. S obzirom na to kvalitetna školska klima može pomoći u prevenciji negativnih ishoda kod nekih učenika, vrlo je bitno istraživati i razumjeti kako se učenici osjećaju u vezi i unutar svoje škole te na vrijeme reagirati ukoliko je potrebno poboljšanje školskog okruženja.

Hoge i suradnici, (1990) proveli su longitudinalno istraživanje uloge školskih iskustava (ocjene, školska klima, procjene nastavnika o radnim i socijalnim aspektima, nagrade i sudjelovanja te učeničke procjene nastavnika) u predviđanju samopoštovanja učenika viših razreda osnovne škole. Rezultati pokazuju kako su na svim mjerenim dimenzijama školska klima i nastavničke procjene značajno predviđale globalno samopoštovanje učenika, dok su ocjene bile važne za učeničko samopoštovanje vezano uz specifične discipline. Međutim, ovi odnosi nisu bili konstantni kroz vrijeme što ukazuje na važnost poboljšanja kvalitete specifičnih školskih iskustava i odnosa s nastavnicima. LaRusso i suradnici, (2008) u svom radu nalaze

kako je pozitivnija procjena školske klime povezana s manjom konzumacijom sredstava ovisnosti. Ovdje je također dobiveno kako srednjoškolci koji svoje nastavnike procjenjuju brižnima i suportivnima imaju razvijeniji osjećaj pripadnosti i poštovanja te daju bolje procjene kvalitete školske klime. Autori navode kako škole koje razvijaju klimu temeljenu na poštovanju omogućuju razvoj učeničke percepcije zdravih školskih normi, a koje zatim djeluju zaštitno kod rizika upotrebe opijata te druženja s rizičnim vršnjacima. Škole koje podupiru osjećaj pripadnosti i poštovanja u odnosima između učenika i nastavnika povezane su s manjim iskazivanjem simptoma depresije kod učenika te njihovim boljim mentalnih zdravljem. Među važnijim ishodima koji su povezani s pozitivnom školskom klimom valja navesti i bolje mentalno zdravlje učenika (Payton i suradnici, 2008, prema Thapa i suradnici, 2013) te manje izostajanja u školi (Gottfredson i Gottfredson, 1989).

Brojna istraživanja pokazuju i kako je pozitivna školska klima izrazito važna za dobrobit učenika te je značajno povezana i s boljim školskim postignućem (Haahr i suradnici, 2005; McEvoy i Welker, 2000). Potonje istraživanje pronalazi značajnu korelaciju između antisocijalnog ponašanja i školskog neuspjeha, a autori napominju kako se unutar nepovoljnog školskog ozračja mogu identificirati uvjeti koji predviđaju problematično ponašanje. Ovaj rezultat nudi odličan temelj za razvoj programa prevencije i intervencije namijenjenih mijenjanju nepovoljnih školskih okruženja i, posljedično tome, smanjenju ometajućih ponašanja. Uspjeh takvih programa ovisi o njihovoj sposobnosti prepoznavanja i modificiranja klime u kojima bi se akademski neuspjeh i problematična ponašanja mogla pojaviti, stoga je važnost proučavanja elemenata školske klime i u ovom kontekstu neupitna.

1.3. Uloga školske klime u objašnjenju školskog postignuća učenika

Školska klima od velike je važnosti prilikom objašnjenja školskog uspjeha te je u brojnim istraživanjima dokazana upravo povezanost između pozitivne školske klime i postizanja boljeg školskog uspjeha (McEvoy i Welker, 2000). Neki autori navode čak i da je školska klima koncept koji je nastao upravo prilikom istraživanja koliko je škola učinkovita te je od autora koji pokrivaju to područje definirana kao dosta trajna kvaliteta školske okoline s utjecajem na ponašanje njezinih članova, a ima uporište u zajedničkoj percepciji ponašanja u školi te je pod utjecajem formalne kao i neformalne organizacije, ličnosti sudionika i samim školskim upravljanjem (Hoy i Miskel, 1991).

Simpson (2014) je provela istraživanje s ciljem utvrđivanja povezanosti organizacijskih, socijalnih i emocionalnih čimbenika na pojedinačne ishode učenika. Rezultati pokazuju kako

učenička percepcija strukturiranog i podržavajućeg školskog okruženja rezultira pozitivnijim doživljajem učenika spram škole i boravka u njoj, a posljedično tome povećava i vjerojatnost učenika da nastave s obrazovanjem. U ovom kontekstu važni pokazatelji uspjeha su i maturiranje te diplomiranje učenika/studenata što je rezultat ustrajnosti i samoefikasnosti učenika. Ova studija nastoji naglasiti važnost prioritizacije aspekata školske klime te socijalnih i emocionalnih faktora unutar politike obrazovanja, obzirom da ove varijable imaju značajnu ulogu u formiranju specifičnih ishoda učenika. Autorica smatra kako visoko učinkovite škole, osim visokih rezultata na akademskim testovima trebaju postizati i visoke rezultate i na procjeni školskih klimatskih čimbenika.

Koludrović i Kalebić Jakupčević, (2017) u svom su istraživanju odnosa razrednog ozračja i školskog uspjeha osnovnoškolaca dobile značajan odnos između ovih dviju proučavanih varijabli. Tako učenici koji ostvaruju lošiji opći školski uspjeh (ali i uspjeh iz određenih predmeta, npr. hrvatski jezik i matematika) lošijim procjenjuju i školsku klimu. Iako su dobivene korelacije niske, one su se pokazale značajnima za sve aspekte razredno-nastavnog ozračja iz čega možemo iščitati važnost kvalitete školskog ozračja u oblikovanju učeničkog postignuća i njihove dobrobiti. Ovi rezultati ističu važnost razumijevanja što većeg dijela varijabli unutar konstrukta školskog ozračja koje čine odrednicu učeničkog postignuća. Autorice upućuju na potrebu kreiranja pozitivnijeg razredno-nastavnog ozračja, posebice u višim razredima osnovne škole (predmetna nastava), gdje je uočen pad kvalitete razredne klime, a istovremeno i pad u općem uspjehu učenika u odnosu na učenike nižih razreda.

Iako teorijski pregled ne nudi jedinstvenu podjelu aspekata školske klime, dimenzije sigurnosti, okruženja, međuljudskih odnosa te uvjeta za učenje i poučavanje konzistentni su kroz više istraživanja. Pozitivna školska klima često je odraz odnosa uspostavljenog između ravnatelja i nastavnika, među nastavnicima, između nastavnika i učenika, ali i među roditeljima. Od iznimne je važnosti raditi na konstantom poboljšanju glavnih aspekata školskog ozračja iz nekoliko razloga: pozitivnu školsku klima povezuje se s boljim uspjehom, uz nju se veže i više samopouzdanje, smanjenje anksioznosti, depresija i usamljenost učenika koji, u skladu s time, manje pribjegavaju lošem ponašanju, a također se lakše obrate za pomoć djelatnicima škole ukoliko dođe do nasilnog ponašanja. Uspostavljanje i održavanje pozitivne klime u školi je itekako potrebno za rast i razvoj učenika. Učenici će zasigurno mnogo bolje razviti svoje potencijale u okruženju u kojem se osjećaju ugodno i prema kojem imaju osjećaj pripadnosti. Škola je idealno mjesto gdje se uspostavlja odnos prema poučavanju i učenju, gdje se stvaraju učeničke percepcije o životu, stoga bi ona trebala predstavljati sigurno i pozitivno mjesto i preuzeti ulogu voditelja u procesu učenja, promicati pozitivne odnose i pomagati učenicima da

se bolje pripreme za suočavanje sa životnim izazovima koji ih čekaju (Rapti, 2013). Svakako je potrebno naglasiti da se ta uloga voditelja odnosi na usmjeravanje učenika k razvoju njegovih potencijala.

1.4. Povezanost socijalno demografskih karakteristika sa školskim postignućem i percepcijom školske klime

Ono što je karakteristično i za školsku klimu i za školski uspjeh učenika je to da postoje brojne socijalno demografske karakteristike koje su povezane s oba konstrukta, pri čemu se u istraživanjima najčešće spominju spol i dob učenika, urbanost mjesta iz kojeg dolaze odnosno veličina škole i razreda koje pohađaju, obiteljski čimbenici kao što su struktura obitelji, roditeljski stilovi, obrazovanje roditelja, vrsta posla kojeg obavljaju te ostali socijalno ekonomski faktori, među kojima su materijalna i kulturna dobra koje obitelji posjeduju, emocionalni bračni sklad roditelja i slično. Ovaj rad osvrnut će se na ulogu socijalno demografskih čimbenika, i to dobi i spola učenika, zaposlenosti, obrazovanja i radnog odnosa roditelja, prihoda i strukture obitelji na objašnjenje postignuća učenika, uz već opisanu ulogu školske klime u oblikovanju učeničkog školskog uspjeha.

Brojnim istraživanjima utvrđene su spolne i dobne razlike u školskom postignuću. Prilično konzistentno se pokazuje kako djevojčice postižu bolje školsko postignuće u odnosu na dječake i to u svim školskim predmetima kada se postignuće iskazuje školskim ocjenama, no kada se školski uspjeh iskaže rezultatom vanjskog vrednovanja, rezultati nisu posve konzistentni (Duckworth i Seligman, 2006; Mickelson, 1989; Perkins i suradnici, 2004, Babarović i suradnici, 2009). Vanjska vrednovanja koja obuhvaćaju znanja, sposobnosti i vještine pokazuju da su bolji rezultati na standardiziranim testiranjima iz matematike postignuti od strane dječaka, dok su djevojčice pokazale bolje obrazovne rezultate kada su ispitivani čitanje i jezik (Baker i Jones, 1993). Spolne razlike u obrazovnom postignuću povećavaju se i s dobi učenika, pri čemu djevojčice na većem stupnju obrazovanja imaju značajnije bolji školski uspjeh nego dječaci (Jokić i Ristić Dedić, 2010).

Također, već je spomenuto kako brojna istraživanja pokazuju da procjena pozitivnosti školske klime pada s dobi učenika, odnosno s porastom razine obrazovanja – iz razredne nastave u predmetnu nastavu, ali i na prijelazu iz osnovne škole u srednju školu. Ovi rezultati objašnjavaju se razlikama u strukturi ozračja koja su karakteristična za pojedini stupanj obrazovanja, pri čemu se s porastom stupnja obrazovanja mijenja način organizacije rada s učenicima, slabe odnosi nastavnik-učenik zbog veće fluktuacije nastavnog osoblja, fleksibilnost

radnih zadataka se smanjuje pri čemu se mijenjaju i disciplinska pravila. Uz navedene faktore koji utječu na školsku klimu, s rastom dobi učenika veća je vjerojatnost pojave problematičnih ponašanja, a što su učenici stariji, veći je i „pritisak“ na njihovo svakodnevno funkcioniranje od strane različitih okolina (obitelj, vršnjaci, izvanškolske aktivnosti). Sukladno navedenom, učenička percepcija školske klime postaje negativnija s povećanjem njihove dobi, a istovremeno je prisutan i pad uspješnosti u pokazateljima školskog postignuća (Koludrović i Kalebić Jakupčević, 2017; Simpson, 2014; Haahr i suradnici, 2005; McEvoy i Welker, 2000).

Karakteristika obitelji koja može značajno utjecati na uspjeh učenika u školi je njena struktura, odnosno broj djece i prisutnost oba roditelja u obitelji te kvaliteta roditeljskog odnosa s djecom. Što se tiče obiteljske strukture, u dosadašnjim je istraživanjima dobiveno kako veličina obitelji značajno utječe na akademski uspjeh djece. Prilično je konzistentan nalaz o negativnoj vezi između broja djece u obitelji i postignutog školskog uspjeha pa je tako dobiveno da djeca koja imaju jednog brata ili sestru na kraju šestog razreda osnovne škole postižu slabije rezultate na testovima čitanja i jezika u odnosu na djecu jedince, a ovdje se naglasak stavlja na sposobnostima nastavnika da se nose s ovakvim različitostima u razrednom okruženju (Hanushek, 1992). Dodatna istraživanja pokazuju i da je život u jednoroditeljskoj obitelji (i to prvenstveno život sa samohranom majkom) tijekom djetinjstva značajno povezan s postizanjem lošijeg školskog uspjeha (Ginther i Pollak, 2004). Unatoč ovakvim nalazima, nije posve jasno zašto veći broj braće i sestara doprinosi postizanju lošijeg školskog uspjeha, a moguće objašnjenje jest da svako dodatno dijete umanjuje materijalne (npr. novac i obrazovna sredstva) i nematerijalne resurse (npr. pažnja, učestalost razgovora, vrijeme posvećeno svakom djetetu) obitelji (Booth i Kee, 2009).

Socijalno ekonomski status obitelji također se pokazao značajnim prediktorom školskog uspjeha. Istraživači najčešće navode tri aspekta koja čine SES obitelji, a to su roditeljski prihodi, roditeljsko obrazovanje i njihovo zanimanje. Karakteristike obitelji kao prediktora školskog postignuća istraživali su i Deslandes i suradnici, (1999), stavljajući naglasak na roditeljsku uključenost i stilove roditeljstva. Ovdje je pronađeno da su obiteljska struktura i obrazovanje roditelja povezani sa školskim uspjehom djece, a taj odnos posredovan je varijablama roditeljskih stilova, točnije roditeljske topline, nadzora i emocionalne podrške. Dodatno, Jokić i Ristić Dedić (2010) provode istraživanje koje proučava razlike u školskom uspjehu osnovnoškolaca s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja. Školsko postignuće ovdje je mjereno prosječnim postignućem te završnom ocjenom iz hrvatskog jezika na kraju određenog razreda. Rezultati pokazuju kako obje proučavane varijable utječu na školsko postignuće učenika, pri čemu je za varijablu obrazovanja roditelja pronađen snažniji učinak i to u slučaju

obje mjere školskog uspjeha. Dakle, djevojčice kao i učenici čiji roditelji pokazuju povoljniju strukturu obrazovanja postižu bolji uspjeh u školi. Također, usporedba veličine efekta obrazovanja roditelja u dvije generacije učenika (treći i sedmi razredni osnovne škole) ukazuju na stabilnost ove varijable u pogledu obrazovnog postignuća.

Slične varijable u svom je radu proučavala i Bedeniković Lež (2009), fokusirajući se na socijalno demografske karakteristike majke (dob i obrazovanje) te njezinu uključenost u školski proces. Dobiveni rezultati ukazuju na to da se majke različitog stupnja obrazovanja i različite dobi ne razlikuju s obzirom na neposrednu uključenost u školski proces, dok obrazovanje majke igra značajnu ulogu u posrednoj uključenosti majke. Neposredna uključenost odnosi se na pomaganje djetetu, brigu za udovoljavanje školskim zadacima te pozitivne stavove i očekivanja koja majka ima prema školskom napredovanju njezinog djeteta, dok se direktno uključivanje odnosi na zajedničke aktivnosti majke i djeteta izvan škole, u slobodno vrijeme (npr. odlasci u kazalište, kino, knjižnicu, razgovor o interesima djeteta te kvalitetno slobodno vrijeme koje se provodi kod kuće) te suradnju roditelja sa školom (koliko kvalitetno majka komunicira s nastavnicima, koliko je redovno prisutna na pojedinačnim razgovorima i roditeljskim sastancima te zadovoljstvo suradivanjem koje je postignuto.). Rezultati ovog istraživanja upućuju i na postojanje značajne razlike između majki koje imaju nisku stručnu spremu i majki koje imaju višu odnosno visoku stručnu spremu te dobi majke, u smjeru da obrazovanije i starije majke ulažu više truda i sudjeluju više u izvanškolskim aktivnostima u odnosu na majke niže stručne spreme, što znači da djeca majki koje su obrazovanije dobivaju više pažnje te posrednog i neposrednog poučavanja od svojih majki. Ovisno o dobi učenika razlikuje se i neposredna uključenost majki u njegov školski razvoj. Naime, prelaskom učenika u viši razred smanjuje se direktno sudjelovanje majke u djetetovom učenju. Zaključno, autorica navodi kako su veća uključenost majke u školski razvoj djeteta te veći stupanj obrazovanja majke povezani s boljim obrazovnim uspjehom djeteta. Ipak, na uspjeh djeteta u školi ponajviše utječe neposredno uključivanje majke, prilikom čega nije presudno njezino obrazovanje i razred u koji dijete ide. Međutim, valja istaknuti kako je za uspjeh djeteta važna međusobna suradnja oba roditelja: skladni odnosi unutar obitelji preduvjet su za kvalitetno roditeljstvo, a očeva uključenost značajno doprinosi u poboljšanju djetetovog školskog napretka (Čudina-Obradović i Obradović, 1995).

Još jedno istraživanje utjecaja socijalno oekonomskog statusa na obrazovna postignuća učenika proveo je i Baucal, (2012). On nalazi kako učenici s niskim SES-om ostvaruju i niži obrazovni uspjeh, ali je zanimljiv rezultat kako SES ipak nije značajno povezana s motivacijom za učenje. Učenici s nižim socijalno ekonomskim statusom iskazuju viši stupanj anksioznosti

što je povezano i s njihovim lošijim procjenama dimenzije sigurnosti u školskom okruženju, posebice u pogledu ocjenjivanja. Također, u nekih učenika SES može povećati motivaciju za pojedina područja učenja (npr. čitanje), što može dovesti i do povećanja akademskih postignuća. Potonji nalaz vrlo je značajan u terminima proučavanja uloge školske klime i socijalno demografskih faktora u objašnjenju učenikovog školskog postignuća, uzevši u obzir da sugerira kako svi učenici bez obzira na nepovoljnije obiteljske faktore mogu biti jednako zainteresirani za razvoj znanja i kompetencija u školama, pri čemu se naglašava i važnost odnosa nastavnik-učenik u pružanju kvalitetne brige i podrške u poučavanju. Whiteova (1982) metaanaliza pokazala je da prosječna korelacija socijalno ekonomskog statusa obitelji i školskog postignuća iznosi 0.34, dok druga metaanaliza (Hattie, 2009) pokazuje povezanost između istih konstrukata u iznosu 0.29.

Što se tiče povezanosti zaposlenja roditelja s akademskim razvojem djece, longitudinalno istraživanje autora Harvey, (1999) pokazalo je minimalne učinke ranog zaposlenja roditelja na razvoj i kasnije funkcioniranje djece. Pronađeno je kako je duže radno vrijeme roditelja povezano s nešto slabijim kognitivnim razvojem djeteta do devete godine te nižim školskim uspjehom, ali bez utjecaja na pojavu problema u ponašanju i smanjenje samopoštovanja. S druge strane, ranije zaposlenje roditelja pokazalo se korisnim za obitelji s nižim prihodima te samohrane majke kod kojih je pronađen pozitivan utjecaj povećanja obiteljskih prihoda na razvoj djece. Norberg-Schönfeldt, (2008) istražuje povezanost radnog odnosa roditelja u kontekstu prihoda i radnog vremena s obrazovnim postignućem njihove djece. Dobiveni rezultati pokazuju da postoji pozitivna veza između roditeljskog dohotka i prosjeka ocjena djece, što je sukladno nalazima koje je dobio Harvey, (1999). Međutim, istraživanje je pokazalo i kako kraće radno vrijeme majke pozitivno utječe na školski uspjeh djeteta tijekom cijelog školovanja, dok se ovaj efekt za očeve odnosi samo tijekom djetetova pohađanja srednje škole.

Školska klima češće se povezuje s obilježjima škole i školskog procesa nego s obilježjima učenika i roditelja te je tako potvrđena veza među školskim ozračjem i osjećajem obostranog povjerenja između nastavnika te povjerenja među ravnateljem i nastavnicima (Tarter i Hoy, 1988). Školsku se klimu povezuje i s osjećajem predanosti nastavnika, odnosno nastavnikovom identifikacijom sa školom, a njihovo uključivanje u život škole se povećava s povoljnijom školskom klimom (Tarter i suradnici, 1989; Tarter i suradnici, 1990). Konkretnije, unutar zdravog i pozitivnog školskog okruženja u kontekstu kvalitetnih međuljudskih odnosa dobiveno je kako učenici postižu bolji obrazovni uspjeh. Hoy i Hannum, (1997) navode kako dimenzija odnosa školske klime na razini cijele škole na nekoliko načina utječe na učenike i

njihove akademske ishode: podrška ravnatelja nastavnom osoblju u smislu povjerenja i spremnosti na pribavljanje potrebnih sredstava i materijala, nekontrolirajući stil njihova rukovođenja te kolegijalni odnosi unutar ustanove utječu na zadovoljstvo i motivaciju nastavnika. Ovakvi pozitivni odnosi na relaciji ravnatelj-nastavnik dalje se očituju kvalitetnijim provođenjem nastave unutar razreda i većom brigom nastavnika za individualne potrebe djece, dovodeći do veće motivacije učenika te boljim školskim rezultatima. Dakle, otvoreni, podržavajući i predani ravnatelji i nastavnici najvjerojatnije će stvoriti školsku klimu pogodnu za dostizanje visokih obrazovnih postignuća učenika. Ako škole stvore i održavaju kvalitetne odnose među učenicima, nastavnicima i ravnateljem te rade na aktivnoj komunikaciji s roditeljima i resornim vlastima, tada bi postignuća učenika trebala biti visoka. Gotovo svi aspekti zdrave školske klime pozitivno su povezani s postignućima učenika - što je jače ukupno organizacijsko zdravlje škole, to su veća postignuća učenika.

Iz navedenog pregleda literature na temu uloge pojedinih socijalno demografskih karakteristika i različitih percepcija školske klime u objašnjenju školskog postignuća učenika, jasno je kako oba konstrukta pokazuju značajne efekte na obrazovne ishode djece, ali je vidljivo i njihovo međudjelovanje. Iz tog razloga vrlo je bitno detaljnije se posvetiti proučavanju ovih varijabli, kako zasebno, tako i u njihovoj interakciji, uzimajući u obzir da su djeca kapital budućnosti i da je njihovo kvalitetno obrazovanje od ključne važnosti kako za njihove živote, tako i za bolje funkcioniranje šire zajednice.

1.5. Specifičnosti OŠ Ilača-Banovci

Ispitivanje uloge školske klime i socijalno demografskih obilježja u objašnjenju postignuća učenika provedeno je u Osnovnoj školi Ilača-Banovci. Ova škola specifična je po tome što se radi o kulturološko heterogenoj školi gdje se nastava u područnoj školi odvija po modelima A i C. Za model A karakteristično je u ovom slučaju izvođenje cjelokupne nastave na jeziku i pismu srpske nacionalne manjine. Model C uključuje izvođenje nastave na hrvatskom jeziku uz dodatne školske sate gdje se njeguju jezik i kultura srpske nacionalne manjine kroz učenje jezika i književnosti nacionalne manjine. Ova škola ističe se po tome što ju čine učenici različitih vjeroispovijesti i kultura. Uz heterogeni sastav učenika česte su i migracije i doseljenja. Zbog izrazite heterogenosti učenika s obzirom na različite čimbenike, u ovom istraživanju naglasak će se staviti na socijalno demografska obilježja učenika i njihovih obitelji, a to su: dob i spol učenika, zaposlenost roditelja, obrazovanje i radni odnos roditelja, roditeljski prihodi i struktura obitelji. Sukladno navadenomu postavljen je i cilj ovog rada.

2. CILJ

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu učeničke percepcije školske klime i socijalno demografskih karakteristika učenika u objašnjenju školskog postignuća učenika OŠ Ilača-Banovci. U radu su postavljeni i specifični istraživački problemi:

1. Ispitati razlike u školskom postignuću učenika različitih socijalno demografskih obilježja (dob i spol učenika, zaposlenost, obrazovanje i radni odnos roditelja, roditeljski prihodi, struktura obitelj).
2. Ispitati razlike u percepciji školske klime učenika različitih socijalno demografskih obilježja (dob i spol učenika, zaposlenost, obrazovanje i radni odnos roditelja, roditeljski prihodi, struktura obitelj).
3. Ispitati povezanost između učeničke percepcije školske klime i školskog postignuća učenika.

3. METODA

3.1. Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali svi učenici viših razreda (5.-8. razred) OŠ Ilača-Banovci (N=39). Učenici su u rasponu od 11 do 15 godina te je među ispitanim učenicima nešto više dječaka (59%) nego djevojčica. Većina učenika je iz cjelovitih obitelji te njih 84,6% živi s oba roditelja. Roditelji ispitanih učenika su srednjeg i nižeg obrazovanja te je 97,4% majki i 94,9% očeva završilo OŠ ili SŠ. Što se tiče socijalno ekonomskog stanja, 82,1% učenika procjenjuje da njihova obitelj živi podjednako dobro u usporedbi s drugima. Detaljni socijalno demografski podaci prikazani su u *Tablici 1*.

Tablica 1: Raspodjela ispitanika s obzirom na socijalno demografska obilježja

		<i>f</i>	%
Spol	M	23	59,0
	Ž	16	41,0
Razred	5. razred	8	20,5
	6. razred	10	25,6
	7. razred	8	20,5
	8. razred	13	33,3

Razina obrazovanja roditelja (majka)	OŠ	5	12,8
	SŠ	33	84,6
	VŠS/VSS	1	2,6
Razina obrazovanja roditelja (otac)	OŠ	5	12,8
	SŠ	32	82,1
	VŠS/VSS	2	5,1
Zaposlenost majke	Da	21	53,8
	Ne	18	46,2
Zaposlenost oca	Da	29	74,4
	Ne	10	25,6
U usporedbi s drugima, moja obitelj živi ²	Kao drugi	32	82,1
	Malo bolje od drugih	7	17,9

3.2. Instrumenti i korištene mjere

Za mjerenje školske klime korišten je Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U, Velki i Antunović, 2014) kojim se mjeri opća kvaliteta školskog okruženja za učenje i psihološka atmosfera u školi kod učenika viših razreda osnovne škole. Upitnik sadrži ukupno 15 tvrdnji, a odnose se na doživljaj odnosno osjećaj sigurnosti i pripadnosti školi (npr. *Osjećam da pripadam školi koju pohađam*), međuljudske odnose između nastavnika i učenika (npr. *Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike*), atmosferu u kojoj se uči (npr. *Moja škola je ugodno mjesto*) te koliko su roditelji povezani sa školom i uključeni u školski život svoje djece (npr. *Moji roditelji/skrbnici su ponosni na mene*). Učenicima je bilo zadano da na Likertovoj skali označe u kojoj se mjeri slažu s tvrdnjama koje su im ponuđene, pri čemu 1 znači “potpuno se slažem”, a 5 “uopće se ne slažem”. Ukupan rezultat formira se kao zbroj odgovora na svim česticama te se kreće u rasponu od 15 do 75. Viši rezultat ukazuje na to da je od strane učenika percipirana negativnija školska klima. Pouzdanost izražena Cronbach alfa koeficijentom iznosi 0,90 što predstavlja zadovoljavajuću mjeru pouzdanosti (Velki, 2014). U provedenom istraživanju na uzorku od 39 ispitanika dobivena je zadovoljavajuća pouzdanost, koja izražena Cronbach alfa koeficijentom iznosi 0,89.

Prikupljeni su podaci o socijalno demografskim obilježjima učenika i to o: spolu, razredu, dobi učenika, osnovnim obilježjima obitelji (cjelovitost obitelji, broj članova u obitelji, broj braće i sestara) te socijalno ekonomskom statusu obitelji („U usporedbi s drugima kako živi tvoja obitelj?“). Korišteni upitnik je priložen ovom radu (Prilog 1).

² Pitanje je u upitniku sadržavalo 5 kategorija: 1. Puno lošije od drugih, 2. Malo lošije od drugih, 3. Kao i drugi, 4. Malo bolje od drugih, 5. Puno bolje od drugih. Budući da su izostali odgovori u prve dvije i petoj kategoriji, zadržane su samo dvije kategorije: Kao i drugi te Malo bolje od drugih

Podaci o školskom postignuću učenika prikupljeni su iz e-matice centraliziranog sustava Ministarstva znanosti i obrazovanja a isti sustav služi za unos svih najvažnijih podataka o učenicima i djelatnicima u osnovnim i srednjim školama.

3.3. Postupak

Prikupljanje podataka bilo je planirano tijekom redovne nastave u školi u razredu, no budući da to zbog novonastale situacije s pandemijom izazvanom virusom COVID 19 nije bilo moguće, podaci su se prikupljali online upitnikom kojem su učenici mogli pristupiti od kuće. Podaci su prikupljeni u periodu od 15. do 25. lipnja 2020. godine. Prije početka istraživanja od ravnatelja škole te od roditelja učenika prikupljene su pisane suglasnosti za pristanak na sudjelovanje u istraživanju (Prilog 2). Prije nego li su ispunili upitnik, učenici su dali i dodatno zatraženu usmenu suglasnost za sudjelovanje u istraživanju te su im objašnjeni cilj i postupak istraživanja, kao što im je bilo objašnjeno da je sudjelovanje na dobrovoljnoj bazi i da mogu u bilo kojem trenutku odustati. Stopa odaziva na istraživanje iznosi 86%.

4. REZULTATI I RASPRAVA

U skladu s postavljenim ciljevima najprije su analizirane razlike u školskom postignuću učenika različitih socijalno demografskih obilježja (dob i spol učenika te zaposlenost i obrazovanje roditelja) te zatim razlike u percepciji školske klime s obzirom na ista socijalno demografska obilježja. Nakon toga izračunata je povezanost između školskog postignuća i percepcije školske klime.

4.1. Školsko postignuće učenika

Prosjek ocjena svih učenika zajedno na kraju školske godine 2019./20 iznosi $M=3,80$ ($SD=0,57$). Distribucija koja je dobivena ne razlikuje se statistički značajno od normalne distribucije ($KS-Z=0,13$; $p=0,099$). Ukupne završne ocjene kreću se u rasponu od 2,93 do 4,88.

Kako bi se dobio odgovor na prvo istraživačko pitanje, tj. ispitale razlike u školskom uspjehu učenika s obzirom na različita socijalno demografskih obilježja provedeno je osam t-testova za male nezavisne uzorke sa socijalno demografskim obilježjima kao nezavisnim

varijablama te školskim uspjehom kao zavisnom varijablom. Prije provedbe t-testova ispitana je homogenost varijanci između skupina. U slučaju da varijance nisu homogene, u tablici je prikazana korigirana t-vrijednost. Rezultati provedenih t-testova prikazani su u *Tablici 2*.

Tablica 2: Školski uspjeh učenika s obzirom na socijalno demografska obilježja

Obilježje	Skupine	N	M	SD	t	p
Spol	M	23	3,82	0,68	0,29	0,773
	Ž	16	3,77	0,37		
Razred	5-6. razred	18	3,97	0,51	2,76	0,046
	7.-8. Razred	21	3,66	0,59		
Životni standard ³	Kao drugi	32	3,83	0,56	0,80	0,424
	Malo ili puno bolje od drugih	7	3,64	0,62		
Cjelovitost obitelji	S jednim roditeljem	6	3,81	0,76	0,07	0,945
	S oba roditelja	33	3,79	0,54		
Zaposlenost majke	Ne	18	3,74	0,64	-0,63	0,533
	Da	21	3,85	0,52		
Zaposlenost oca	Ne	8	3,78	0,56	-1,61	0,342
	Da	29	3,94	0,52		
Obrazovanje majke*	OŠ	5	3,90	0,44	0,43	0,661
	SŠ	33	3,78	0,70		
Obrazovanje oca*	OŠ	5	3,58	0,46	-0,81	0,422
	SŠ	32	3,81	0,58		

*budući da je u kategoriji VŠS/VSS nedovoljan broj ispitanika, ova kategorija je izostavljena u komparaciji

Dobivena je statistički značajna razlika u općem školskom uspjehu s obzirom na razred koji učenici pohađaju ($t=2,76$; $df=36$; $p<0,05$). Pri tome učenici 5. i 6. razreda postižu nešto bolji školski uspjeh na kraju školske godine 2019./20. od učenika 7. i 8. razreda. Ovakvi nalazi sukladni su očekivanjima postavljenima na temelju pregleda literature, gdje je u brojnim istraživanjima također dobiven značajan pad u školskom postignuću s porastom dobi učenika (Koludrović i Kalebić Jakupčević, 2017; Simpson, 2014; Haahr i suradnici, 2005; McEvoy i Welker, 2000). Ovaj rezultat moguće je objasniti promjenom strukture i okolinskih faktora koji nastupaju s povećanjem stupnja obrazovanja, pri čemu najveća razlika nastaje u samom nastavnom procesu: radni zadaci drugačije su formirani u odnosu na niže razrede, njihova

³ Životni standard-pitanje je u upitniku sadržavalo 5 kategorija: 1. Puno lošije od drugih, 2. Malo lošije od drugih, 3. Kao i drugi, 4. Malo bolje od drugih, 5. Puno bolje od drugih. Budući da su izostali odgovori u prve dvije kategorije, zadržane su samo dvije kategorije: Kao i drugi, a druga je kategorija nastala kombinacijom 4. i 5. kategorije izvornog pitanja.

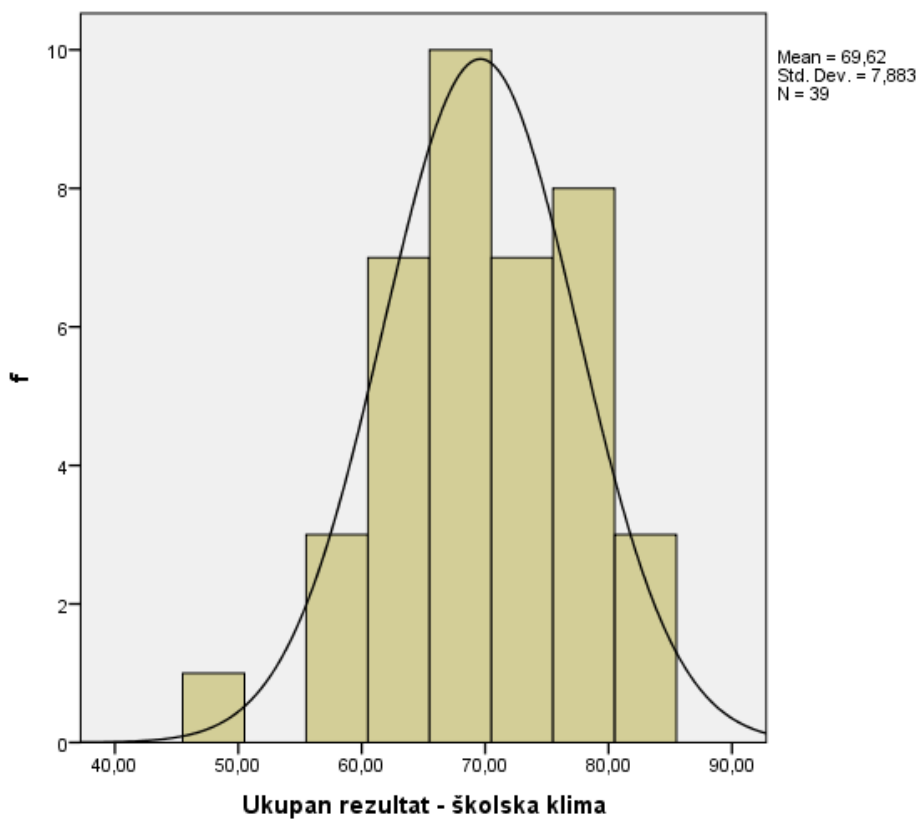
kompleksnost je veća pri čemu se traži i drugačiji angažman učenika, veći je broj nastavnih predmeta, a samim time je veća i fluktuacija nastavnika, što doprinosi padu u odnosu nastavnik-učenik. Uz navedeno, moguć je i veći pritisak na učenike viših razreda osnovne škole i od strane njihovih obitelji i od strane vršnjaka u odnosu na učenike nižih razreda. Školski uspjeh učenika nije se statistički značajno razlikovao uzevši u obzir ostala socijalno demografska obilježja kao što su spol, životni standard, cjelovitost obitelji te zaposlenost i obrazovanje roditelja.

Unatoč tome što se na temelju drugih istraživanja moglo pretpostaviti kako će postojati razlika u školskom uspjehu s obzirom na neki od ovih faktora, ipak neki rezultati pokazuju kako socijalno ekonomski status nema značajan utjecaj na motivaciju za učenjem (Baucal, 2012), što znači da bez obzira na socijalno demografske faktore koji oblikuju SES učenika, oni mogu biti jednako (ne)uspješni u postizanju školskog uspjeha, što je pokazano i u ovom istraživanju. Također, Whiteova (1982) metaanaliza pokazala je da prosječna korelacija SES-a obitelji i školskog postignuća iznosi između 0.29 i 0.34, što zapravo predstavlja nisku do umjerenu povezanost između ovih konstrukata.

Što se tiče spola, iako neka istraživanja pokazuju postizanje boljeg školskog uspjeha u korist djevojčica kada je uspjeh mjeren školskim ocjenama (npr. Jokić i Ristić Dedić, 2010), ipak se ne postižu konzistentni rezultati kada se radi o iskazivanju obrazovnog postignuća rezultatom vanjskog vrednovanja koje uz znanje obuhvaća i vrednovanje sposobnosti i vještina (Duckworth i Seligman, 2006; Mickelson, 1989; Perkins i suradnici, 2004, Babarović i suradnici, 2009). Iako su za potrebe ovog istraživanja kao mjera školskog uspjeha uzete završne ocjene učenika iz centraliziranog sustava, u tijeku reforme obrazovanja u Republici Hrvatskoj pretpostavlja se da ocjene nisu rezultat samo sumativnog, već i formativnog vrednovanja. Također mali broj ispitanika mogao je utjecati na dobivene rezultate jer je s većim brojem ispitanika veća i vjerojatnost da će se razlike pronaći ako one uistinu postoje.

4.2. Percepcija školske klime

Nadalje, u skladu s drugim istraživačkim problemom, ispitane su razlike u percepciji školske klime učenika različitih socijalno demografskih obilježja (spol i razred učenika te zaposlenost i obrazovanje roditelja). Formiran je ukupan rezultat u upitniku te se može zaključiti da učenici školsku klimu percipiraju vrlo pozitivnom $M=69,62$ ($SD=7,88$) (*Grafički prikaz 1*).



Grafički prikaz 1: Distribucija rezultata ukupnog rezultata na upitniku školske klime učenika

Kolmogorov Smirnovljevim testom testirana je normalnost distribucije ukupnog rezultata u testu te može zaključiti da ona ne odstupa statistički značajno od normalne distribucije (Kolmogorov-Smirnov $Z=0,12$; $p=0,17$).

Što se tiče pojedinačnih čestica ovog upitnika, prosječne procjene na svim česticama bile su iznad sredine skale ($M=3$) na kojoj su se procjenjivale (*Tablica 3*).

Tablica 3: Percipirana školska klima od strane učenika

	Min	Max	M	SD	Asimetričnost	Spljoštenost
Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	3	5	4,64	0,58	-1,42 (0,38)	1,15 (0,74)
U mojoj školi školska pravila su pravedna.	3	5	4,46	0,60	-0,61 (0,38)	-0,5 (0,74)
U školi se osjećam sigurno.	3	5	4,44	0,64	-0,7 (0,38)	-0,44 (0,74)
Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.	2	5	4,44	0,85	-1,54 (0,38)	1,77 (0,74)
U mojoj školi se uvijek imam kome obratiti za pomoć ako mi je pomoć potrebna.	1	5	4,41	0,82	-2,13 (0,38)	6,8 (0,74)
Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	3	5	4,38	0,67	-0,65 (0,38)	-0,59 (0,74)
Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	3	5	4,31	0,69	-0,5 (0,38)	-0,77 (0,74)
Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	1	5	4,31	0,86	-1,69 (0,38)	4,3 (0,74)
Moja škola je ugodno mjesto.	3	5	4,26	0,64	-0,27 (0,38)	-0,57 (0,74)
Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	3	5	4,15	0,71	-0,23 (0,38)	-0,92 (0,74)
Moji roditelji su ponosni na mene.	3	5	4,10	0,75	-0,17 (0,38)	-1,18 (0,74)
U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	1	5	4,08	0,93	-1,2 (0,38)	1,99 (0,74)
U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	1	5	3,92	1,06	-0,82 (0,38)	0,12 (0,74)
Uživam učiti u svojoj školi.	1	5	3,69	0,98	-0,57 (0,38)	0,23 (0,74)
Većinom se radujem odlasku u školu.	1	5	3,36	1,22	-0,47 (0,38)	-0,59 (0,74)
Školska klima ukupno	48	83	69,62	7,88	-0,31 (0,38)	0,09 (0,74)

Najveće prosječne ocjene dobivene su za čestice koje se odnose na vlastiti osjećaj uspjeha u školi te za čestice koje se tiču osjećaja sigurnosti u školi kao npr. „Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba“ (M=4,64), čestica „U mojoj školi školska pravila su pravedna.“ (M=4,46), čestica „U školi se osjećam sigurno.“ (M=4,44) te također čestica „Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirivanje i nasilje među učenicima.“ (M=4,44). Također iznadprosječno, no od ponuđenih čestica nešto manje pozitivno učenici percipiraju čestice koje se odnose na učenje i odlazak u školu kao na primjer „Uživam učiti u svojoj školi“ (M=3,69) te „Većinom se radujem odlasku u školu“ (M=3,36). Ovakvi rezultati na navedenim česticama zapravo nisu iznenađujući obzirom na okolnosti prisutne za vrijeme provedbe ispitivanja, uzrokovane COVID-19 pandemijom. Obzirom da su učenici pratili nastavu na

daljinu te nisu bili fizički prisutni u samoj školi relativno dugo vremena, postoji mogućnost da je njihova percepcija ovih dviju čestica promijenjena zbog vanjskih čimbenika.

Dobiveni rezultati o učeničkoj percepciji školske klime sukladni su nalazima drugih istraživanja (npr. Koth i suradnici, 2008), što se djelomice može pripisati i specifičnostima škole u kojoj je ispitivanje provedeno. Naime, pokazano je kako učenici u školama s ukupnim većim brojem učenika negativnije procjenjuju osjećaj sigurnosti u školi, dok je istovremeno velika fluktuacija nastavnog osoblja povezana s nižom percepcijom reda i discipline unutar škole. Obzirom da je OŠ Ilača-Banovci škola s manjim brojem učenika u odnosu na „prosječnu“ veličinu škola, može se pretpostaviti kako je učenička percepcija školske klime u ovom slučaju vrlo povoljna iz nekoliko razloga: nastavnici se zbog manjeg broja učenika u razredu mogu kvalitetnije posvetiti individualnim potrebama svakog djeteta u razredu, što zatim omogućava i bolji akademski razvoj učenika obzirom na to da imaju više mogućnosti za usvajanje nastavnih sadržaja prema svojim potrebama. Ovo objašnjava najveće prosječne ocjene dobivene za vlastiti osjećaj uspjeha u školi. Također, u brojčano manjim razredima i školama stvaraju se kvalitetniji odnosi na relaciji nastavnik-učenik te je povjerenje u školsko osoblje veće. Osim navedenog, manji broj učenika i veće povjerenje u nastavnike označava i sigurniju sredinu za boravak učenika u školi, u kojoj se u konačnici svi osjećaju ugodno.

Kako bi se ispitale razlike u percepciji školske klime učenika s obzirom na različitost socijalno demografskih obilježja provedeno je osam t-testova sa socijalno demografskim obilježjima kao nezavisnim varijablama te školskom klimom kao zavisnom varijablom. Prije provedbe t-testova ispitana je homogenost varijanci između skupina. U slučaju da varijance nisu homogene, u tablici je prikazana korigirana t-vrijednost (Tablica 4).

Tablica 4: Percipirana školska klima od strane učenika s obzirom na socijalno demografska obilježja

Obilježje	Skupine	N	M	SD	t	p
Spol	M	23	70,35	9,22	0,691	0,494
	Ž	16	68,56	5,55		
Razred	5-6. razred	18	68,17	6,34	-1,064	0,294
	7.-8. Razred	21	70,86	8,97		
Životni standard	Kao drugi	32	68,78	6,78	-1,432	0,160
	Malo ili puno bolje od drugih	7	73,43	11,65		
Cjelovitost obitelji	S jednim roditeljem	6	72,17	8,66	0,859	0,396
	S oba roditelja	33	69,15	7,79		
Zaposlenost majke	Ne	18	68,06	9,46	-1,149	0,258
	Da	21	70,95	6,15		
Zaposlenost oca	Ne	8	70,00	7,15	0,203	0,841
	Da	29	69,34	8,32		
Obrazovanje majke*	OŠ	5	66,00	10,07	-1,103	0,278
	SŠ	33	70,21	7,66		
Obrazovanje oca*	OŠ	5	72,40	6,73	0,673	0,505
	SŠ	32	69,94	7,71		

*budući da je u kategoriji VŠS/VSS nedovoljan broj ispitanika, ova kategorija je izostavljena u komparaciji

Iako su dobivene vrlo male razlike u percepciji školske klime s obzirom na spol, razred, životni standard, cjelovitost obitelji te zaposlenost i obrazovanje majke i oca, ipak niti jedna razlika u percepciji školske klime nije dovoljno velika da bi je mogli proglasiti statistički značajnom. Valja uzeti u obzir da su u ovom istraživanju ispitani učenici samo jedne škole te bi rezultati možda bili drugačiji kada bi istraživanje ponovili na većem uzorku koji bi obuhvatio učenike većeg broja škola.

4.3. Povezanost učeničke percepcije školske klime i školskog postignuća

Kako bi ispitali odnos učeničke percepcije školske klime i školskog uspjeha na kraju školske godine 2019./20. izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije između ovih varijabli. Dobivena je korelacija koja iznosi $r = -0,07$; $p = 0,694$; $df = 37$. Prema tome, može se zaključiti da učenička percepcija školske klime nije povezana sa školskim postignućem učenika. Mnogo je čimbenika koju su povezani sa školskim uspjehom no u analiziranoj školi školska klima nije jedna od njih. U budućim istraživanjima valjalo bi uzeti u obzir neke druge čimbenike koji eventualno mogu bolje objasniti školski uspjeh.

Ranija istraživanja ne pokazuju jednoznačne rezultate u pogledu povezanosti školske klime i školskog uspjeha, a ukoliko su i dobivene statistički značajne korelacije, one su uglavnom niske. U istraživanju koje su proveli McEvoy i Welker (2000) dobivena je niska no ipak značajna povezanost između pozitivne školske klime i postizanja boljeg školskog uspjeha. Simpson (2014) je provela istraživanje s ciljem utvrđivanja povezanosti organizacijskih, socijalnih i emocionalnih čimbenika na pojedinačne ishode učenika. Rezultati pokazuju kako učenička percepcija strukturiranog i podražavajućeg školskog okruženja rezultira pozitivnijim doživljajem učenika spram škole i boravka u njoj, a posljedično tome povećava i vjerojatnost učenika da nastave s obrazovanjem. Koludrović i Kalebić Jakupčević (2017) u svom su istraživanju odnosa razrednog ozračja i školskog uspjeha osnovnoškolaca dobile nisku povezanost između ovih dviju varijabli koje se kreće između $r = 0,14$ i $r = 0,21$. Učenici koji ostvaruju lošiji opći školski uspjeh (ali i uspjeh iz određenih predmeta, npr. hrvatski jezik i matematika) lošijim procjenjuju i školsku klimu.

Na dobivene rezultate mogle su utjecati i specifičnost škole OŠ Ilača-Banovci. Škola je specifična po kulturološkoj heterogenosti, po učenicima različitih vjeroispovijesti i kultura te čestih migracija i doseljenja. Specifično za školu je i održavanje nastave u područnoj školi po modelima A i C što podrazumijeva za model A izvođenje nastave na jeziku i pismu srpske nacionalne manjine a za model C izvođenje nastave na hrvatskom jeziku uz dodatne školske sate gdje se njeguju jezik i kultura srpske nacionalne manjine

4.4. Ograničenja provedenog istraživanja

Glavni nedostatak provedenog istraživanja je mali uzorak ispitanih učenika što onemogućuje generalizaciju dobivenih rezultata. Također, mali uzorak ispitanika možda je

uzrok i nekih neznčajnih efekata. Osim toga, posebno ograničenje ovog rada su i specifične okolnosti u kojima je ispitana školska klima. Naime, školska klima ispitana je u lipnju 2020. godine, u periodu novonastale situacije s pandemijom izazvanom virusom COVID-19 te je ona ispitivana online putem za vrijeme nastave na daljinu pa je moguće da je i okruženje u kojem se odvijala nastava utjecalo na percepciju školske klime od strane učenika s obzirom da su te okolnosti u potpunosti drugačije od uobičajene nastave u školi. Osim navedenog, ispitivanje je provedeno na samom kraju školske godine pa je i to potencijalno moglo utjecati na učeničke percepcije školske klime.

Također, korišteni instrument u kojem se na školsku klimu gleda kao na jednodimenzionalan konstrukt mogao je utjecati na dobivene rezultate. U budućim istraživanjima valjalo bi koristiti i neke druge instrumente koji školsku klimu razmatraju kao multidimenzionalan konstrukt te instrumentarij primijeniti na drugom i po mogućnosti većem uzorku ispitanika. Bilo bi korisno ispitati percepcije školske klime i od strane školskog osoblja te roditelja u svrhu dobivanja što realnije slike o stanju okruženja unutar pojedine ustanove. Osim toga, kao pokazatelj školskog uspjeha, u budućim istraživanjima valjalo bi koristiti i neke druge pokazatelje školskog postignuća osim općeg uspjeha učenika.

Bilo bi zanimljivo u istraživanje uključiti i druge škole koje provode nastavu prema istim modelima te usporediti dobivene rezultate i na razini većoj od školske. U tom bi se slučaju zasigurno dobio bolji uvid u određena socijalno-demografska obilježja koja na specifičnim i heterogenim uzorcima učenika i nastavnog osoblja utječu na formiranje, održavanje i percipiranje školske klime i njezine povezanosti s postignućima učenika.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu učeničke percepcije školske klime i socijalno demografskih karakteristika učenika u objašnjenju školskog postignuća učenika OŠ Ilača-Banovci. Razlika u školskom postignuću učenika dobivena je jedino s obzirom na razred koji učenici pohađaju te učenici 5. i 6. razreda postižu nešto bolji školski uspjeh od učenika 7. i 8. razreda. Nisu dobivene statistički značajne razlike u školskom postignuću s obzirom na ostala socijalno demografska obilježja kao što su spol, životni standard, cjelovitost obitelji te zaposlenost i obrazovanje roditelja.

U radu su razmatrane i razlike u percepciji školske klime učenika različitih socijalno demografskih obilježja. Školska klima percipira se vrlo pozitivnom od strane učenika unatoč činjenici da je ona ispitana u periodu novonastale situacije s pandemijom izazvanom virusom

COVID 19. U pogledu razlika u percipiranoj školskoj klimi od strane učenika s obzirom na socijalno demografska obilježja, pokazalo se da nema razlike u percipiranoj školskoj klimi s obzirom na ispitana socijalno demografska obilježja kao što su spol, razred, životni standard, cjelovitost obitelji te zaposlenost i obrazovanje roditelja.

Provjerena je i povezanost između učeničke percepcije školske klime i školskog postignuća učenika, a pokazalo se da ova dva, iako važna obilježja školskog procesa, na ovom uzorku ipak nisu u statistički značajnoj korelaciji.

6. LITERATURA

- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih postignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja* Zagreb, 18(4-5), 673-695.
- Baker, D.P. i Jones, D.P. (1993). Creating gender equality: Cross-national gender stratification and mathematical performance. *Sociology of education*, 91-103.
- Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija sela*, 174(4), 485-504.
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 1, 5-24.
- Bear, G.G., Gaskins, C., Blank, J. i Chen, F.F. (2011). Delaware School Climate Survey—Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. *Journal of School Psychology*, 49(2), 157-174.
- Bear, G.G., Yang, C., Pell, M. i Gaskins, C. (2014). Validation of a brief measure of teachers' perceptions of school climate: relations to student achievement and suspensions. *Learning Environments Research*, 17, 339–354.
- Bedeniković Lež, M. (2009). Uloga majke u školskom uspjehu djeteta. *Školski vjesnik*, 58(3), 331-344.
- Bezinović, P. (ur.) (2010). *Samovrednovanje škola – prva iskustva u osnovnim školama*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Booth, A.L. i Kee, H.J. (2009). Birth Order Matters: The Effect of Family Size and Birth Order on Educational Attainment. *Journal of Popular Economics*, 22(2), 367-397.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.
- Božić, B. (2015). Stvarno i poželjno razredno ozračje u osnovnoj školi. *Život i škola*, 61(1), 93-100.
- Burušić, J., Babarović, T. i Dević, I. (2019). *Obrazovna uspješnost osnovnih škola: Empirijska analiza na primjeru škola Istarske županije*. Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.

- Burušić, J., Šakić, M. i Babarović, T. (2012). *Obrazovna postignuća učenika i škola Makarskog primorja. Makarsko primorje danas. Grad Makarska i Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.*
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. i Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (1995). Utjecaj bračnog emocionalnog sklada roditelja na školski uspjeh i ponašanje djece. *Društvena istraživanja Zagreb*, 18-19(4-5), 627-639.
- De Jager, B. (2002). Teaching reading comprehension: The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition. University of Groningen.
- Deslandes, R., Potvin, P. i Leclerc, D. (1999). Family Characteristics as Predictors of School Achievement: Parental Involvement as A Mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 135-153.
- Duckworth, A.L. i Seligman, M.E. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of educational psychology*, 98(1), 198.
- Fend, H., (1977). *Schulklima: soziale Einflussprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III,1 Weinheim, Basel: Beltz.*
- Ginther, D.K., i Pollak, R.A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41(4), 671-696.
- Gottfredson, G.D. i Gottfredson, D.C. (1989). School climate, academic performance, attendance, and dropout. Washington.
- Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24(1), 23-37.
- Haahr, J.H., Nielsen, T.K., Hansen, M.E. i Jakobsen, S.T. (2005). Explaining student performance: Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys.
- Hanushek, E.A. (1992). The trade-off between child quantity and quality. *Journal of political economy*, 100(1), 84-117.

- Harvey, E. (1999). Short-term and long-term effects of early parental employment on children of the National Longitudinal Survey of Youth. *Developmental Psychology*, 35(2), 445– 459.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Abingdon: Routledge.
- Hearn, J.C. i Moos, R. (1978). Subject Matter and Classroom Climate: A Test of Holland's Environmental Propositions. *American Educational Research Journal*, 15(1), 111-124.
- Hoge, D.R., Smit, E.K. i Hanson, S.L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth-and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117.
- Holtappels, H.G. i Meier, U. (2000). Violence in schools. *European Education*, 32(1), 66-79.
- Hoy, W.K. i Hannum, J.W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W.K. i Miskel, C.G. (1991). *Educational administration: Theory, research and practice* (4th ed). New York: McGraw- Hill.
- Jokić, B. i Ristić Dedić, Z. (2010). Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija socijalne politike*, 17(3), 345-362.
- Kantorova, J. (2009). The School Climate – Theoretical Principles and Research from the Perspective of Students, Teachers and Parents. *Odgojne znanosti*. 11(1(17)), 183-189.
- Khatab, N. (2015). Students' aspirations, expectations and school achievement: what really matters? *British Educational Research Journal*, 41(5), 731–748.
- Koludrović, M. i Kalebić Jakupčević, K. (2017). Odnos razrednog ozračja i školskog uspjeha učenika osnovnoškolske dobi. *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 66(4), 557-571.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. i Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96–104.

- Koys, D.J. i DeCotiis, T.A. (1991). Inductive measures of psychological climate. *Human relations*, 44(3), 265-285.
- Kuncel, N.R., Hezlett, S.A. i Ones, D.S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of personality and social psychology*, 86(1), 148.
- Kuperminc, G.P., Leadbeater, B.J. i Blatt, S.J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141-159.
- LaRusso, M. D., Romer, D. i Selman, R.L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(4), 386.
- Loukas, A. (2007). What Is School Climate? *Leadership Compass*, 5(1).
- McEvoy, A. i Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8(3), 130-140.
- Mickelson, R.A. (1989). Why does Jane read and write so well? The anomaly of women's achievement. *Sociology of Education*, 47-63.
- Mirkov, S. i Opačić, G. (1997). Doprinos različitih faktora u ostvarivanju veza između navika i tehnika učenja i školskog postignuća učenika. *Psihologija*, 3, 181-196.
- Mullis, I.V.S. i Martin, M.O. (2013). *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade—Implications for Early Learning*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I.V.S. i Martin, M.O. (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. Boston College: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Nimac, E. (2010.) *Vrednovanje postignuća učenika na kognitivnom području*. Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Norberg-Schönfeldt, M. (2008) Children's school achievement and parental work: An analysis for Sweden. *Education Economics*, 16(1), 1-17.
- Pekić, J. (2011). Relacije kreativnosti i školskog postignuća u kontekstu različitih akademskih domena. *Primenjena psihologija*, 1, 295-306.

- Perkins, R., Kleiner, B., Roey, S. i Brown, J. (2004). The high school transcript study: A decade of change in curricula and achievement, 1990–2000 (NCES 2004-455). US Department of Education. National Center for Education Statistics. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Peterson, R.L. i Skiba, R. (2000). Creating School Climates That Prevent School Violence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 122-129.
- Prvičić, I. (2001). Razredna dinamika iz perspektive psihologa. *Dijete ili učenik*. Karlovac.
- Puzić, S., Baranović, B. i Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49(3), 335-358.
- Ramist, L. (1984). Predictive validity of the ATP tests. *The College Board technical handbook for the Scholastic Aptitude Test and achievement tests*, 141-170.
- Rapti, D. (2013). School climate as an important component in school effectiveness, The 1st International Conference on “Research and Education – Challenges Towards the Future”, Tirana, Albania, 2013.
- Roth, P.L., BeVier, C.A., Switzer, F.S. i Schippmann, J.S. (1996). Meta-analyzing the relationship between grades and job performance. *Journal of applied psychology*, 81(5), 548.
- Simpson, A. (2014). School Climate and Building Highly Effective Schools: How Student Perception of School Structure and Supportive Learning Environments Affect Their Enjoyment of School. *Dissertations*, 257.
- Steinmayr, R. i Spinath, B. (2008). Predicting School Achievement from Motivation and Personality. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(1), 207-216.
- Steinmayr, R. i Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Tableman, B. (2014). School Climate and Learning, Best Practice Briefs. University-Community Partnerships, Michigan State University.
- Tarter, C.J. i Hoy, W.K. (1988). The context of trust: Teachers and the principal. *The High School Journal*, 72(1), 17-24.

- Tarter, C. J., Hoy, W.K. i Bliss, J.R. (1989). School characteristics and faculty trust in secondary schools. *Educational Administration Quarterly*, 25(3), 294-308.
- Tarter, C. J., Hoy, W.K. i Kottkamp, R.B. (1990). Open school/health, and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro i Gueffey, S. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(2), 357-385.
- Trickett, E. J., & Moos, R. H. (1973). Social environment of junior high and high school classrooms. *Journal of educational psychology*, 65(1), 93.
- Velki, T. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17 (2), 151-165
- Weinert, F.E. (2000). Lehren und Lernen für die Zukunft-Ansprüche an das Lernen in der Schule. *Nachrichten der Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung*, 2, 4-23.
- White, K.R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological bulletin*, 91(3), 461.
- Yaghoub Zadeh, Z., Geva, E. i Rogers, M.A. (2008). The Impact of Acculturation on the Perception of Academic Achievement by Immigrant Mothers and Their Children. *School Psychology International*, 29(1), 39-70.
- Yang, C., Bear, G. G., Chen, F. F., Zhang, W., Blank, J. C. i Huang, X. (2013). Students' perceptions of school climate in the U.S. and China. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 7-24.
- Zullig, K.J., Koopman, T.M., Patton, J.M. i Ubbes, V.A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

6.1 POPIS TABLICA I GRAFIKONA

Tablica 1: Raspodjela ispitanika s obzirom na socijalno demografska obilježja

Tablica 2: Školski uspjeh učenika s obzirom na socijalno demografska obilježja

Tablica 3: Percipirana školska klima od strane učenika

Tablica 4: Percipirana školska klima od strane učenika s obzirom na socijalno demografska obilježja

Grafički prikaz 1: Distribucija rezultata ukupnog rezultata na upitniku školske klime učenika

PRILOZI:

Prilog 1: Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U; Velki i Antunović, 2014)

Ovim upitnikom želimo saznati tvoje mišljenje i stavove o školi koju pohađaš.

Tvoji odgovori su nam vrlo važni stoga te molimo da odgovoriš iskreno na sva pitanja. Molimo te da dobro pročitaš pitanja, daš odgovor odnosno označiš one odgovore koji najbolje opisuju tvoje mišljenje.

*Obavezno

1. Ime i prezime*

2. Razred*

3. Pitanje*

	U potpunosti se slažem	Slažem se	Niti se slažem niti se ne slažem	Ne slažem se	Uopće se ne slažem
1. U školi se osjećam sigurno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Uživam učiti u svojoj školi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Nastavnici u mojoj školi mogu zaustaviti zadirkivanje i nasilje među učenicima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. U mojoj školi nastavnici poštuju učenike.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Nastavnici mi pomažu da imam dobro mišljenje o sebi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Mojim nastavnicima je stalo da budem uspješan u školi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Moji roditelji su ponosni na mene.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. U mojoj školi nastavnici su ravnopravni i fer prema svim učenicima.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ako budem marljivo učio u školi, postat ću uspješna odrasla osoba.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Većinom se radujem odlasku u školu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. U mojoj školi školska pravila su pravedna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Moja škola je ugodno mjesto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Osjećam da pripadam školi koju pohađam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. U mojoj školi se uvijek imam kome obratiti za pomoć ako mi je pomoć potrebna.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Koliko imaš godina? *

5. Spol *

- muško
 žensko

6. Jesi li ranije pohađao neku drugu školu? *

- Da
 Ne

7. S kime živiš u kućanstvu?

- S oba roditelja

- S jednim roditeljem

8. Koliko vas je ukupno članova u kućanstvu uključujući i tebe? (upiši broj) *

9. S kojim uspjehom si prošao razred

- dovoljan
 dobar
 vrlo dobar
 odličan

10. Je li tvoja majka zaposlena?

- Da
 Ne

11. Je li tvoj otac zaposlen?

- Da
 Ne

12. Koju je školu završila tvoja majka?

- osnovnu školu
 srednju školu
 fakultet

13. Koju je školu završio tvoj otac?

- osnovnu školu
 srednju školu
 fakultet

14. Koliko braće i sestara ide u školu? *

15. U usporedbi s drugima, moja obitelj živi: *

- puno lošije od drugih
 malo lošije od drugih
 kao i drugi
 malo bolje od drugih
 puno bolje od drugih

Prilog 2: Roditeljska suglasnost

Poštovani roditelji, poštovani skrbnici,

U našoj školi, OŠ Ilača-Banovci, provodi se istraživanje u okviru izrade diplomskog rada na Postdiplomskom stručnom studiju „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“ na Sveučilištu u Zadru. Osnovni cilj ovog projekta je istražiti kako učenici naše škole percipiraju školsku klimu i kako školska klima zajedno sa socijalno demografskim obilježjima utječe na postignuće naših učenika. Istraživanje provodi ravnateljica škole, prof. Marija Dević.

Ovaj istraživački projekt uključuje i upitnik kojeg će učenici ispuniti online putem.

Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i učenici se mogu povući iz istraživanja u bilo kojem trenutku. Sve prikupljene informacije bit će povjerljive te će se analizirati isključivo grupno, dok se individualni rezultati učenika neće razmatrati. U istraživanju će se prikupiti osobni podaci učenika (ime i prezime, škola i razred) kako bi se isti analizirali.

Sudjelovanje u istraživanju može učenicima biti korisno za daljnji tijek njihovog školovanja te ih može potaknuti da aktivno razmišljaju o svojem školskom uspjehu.

Suglasnost o sudjelovanju djeteta u istraživanju

Svojim potpisom potvrđujem da PRISTAJEM da moje dijete sudjeluje u istraživanju u sklopu izrade postdiplomskog rada na Sveučilištu u Zadru. Proučavat će se školska klima te dajem Privolu da se u tu svrhu prikupe osobni podaci i stavovi mogega djeteta.

Ime i prezime djeteta: _____

Naziv škole i mjesto: _____

Razred: _____

Datum: _____

Ime i prezime roditelja: _____

Potpis roditelja: _____

Hvala Vam na suradnji i podršci u provođenju istraživanja!

Voditeljica istraživanja prof. Marija Dević

CURRICULUM VITAE

OSOBNI PODACI

Ime i prezime: **Marija Dević**

Adresa: **S.Radića 72, 32248 Ilača**

Mobitel: **+385 98/ 573-893**

E-mail: devic.marija@gmail.com

Datum i mjesto rođenja: 15. 8. 1981. g., Vinkovci

Državljanstvo: hrvatsko

ŠKOLSKA IZOBRAZBA

9. 1996. – 7. 2000. g. Gimnazija Matije Antuna Reljkovića u Vinkovcima (prosječna ocjena na maturi: 4,75)
10. 2000. - 3. 2008. g. Studij germanistike i polonistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, stečena visoka stručna sprema i stručno zvanje profesor njemačkog jezika i književnosti i poljskog jezika i književnosti
2017. g - Postdiplomski stručni studij „Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom“ na Sveučilištu u Zadru

RADNO ISKUSTVO

- 2002./2003. g. organizacija izleta u NP Kornati
2004. g. ljetno zapošljavanje za strane studente Scharbeutz (DE)
- 2006./2007. g. Target d.o.o., agencija za istraživanje tržišta
- 2006.- 2008. g. turistički pratitelj, agencija Kompas d.o.o.
9. 2008.g. – 8. 2019. g. OŠ Ilača-Banovci, Ilača Vukovarsko-srijemska županija (nastavnica njemačkoga jezika)
- od 2013. g. suradnja s Državnim arhivom u Vukovaru
- od 2014. g. dopisnik Đakovačko-osječke nadbiskupije
- od 1. 9. 2019. g. do danas Ravnateljica OŠ Ilača-Banovci u Ilači, Vukovarsko-srijemska županija

STRUČNO USAVRŠAVANJE

10. 2002. g. dvotjedni seminar *Dijalekti i običaji* na Varšavskom sveučilištu (PL)

3. 2003. g. vježba u simultanom prevođenju na Institutu za prevođenje u Grazu (A)
5. 2003. g. stipendija- dvotjedno predavanje o ekranizaciji književnih djela na Sveučilištu Karl-Franzens Institut für Germanistik (A)
5. 2005. g. položen ispit za turističkog pratitelja (Putnička agencija Ferial d.o.o.)
10. 2003. – 6. 2008. g. tečaj francuskoga jezika u školi stranih jezika Studentskog centra sveučilišta u Zagrebu
27. 2. 2009. g. Skup za stručne suradnike u osnovnoj i srednjoj školi u Orahovici (Humanitarno pravo, Prevencija nasilničkoga ponašanja, Prevencija ponašanja koja dovode do ovisnosti i načela društvene uključenosti)
14. - 15. 3. 2009. g. stručni skup učitelja njemačkog jezika u organizaciji udruge Znanjem do znanja u Opatiji
11. 2. 2010. g. položen stručni ispit za zanimanje učitelj njemačkog jezika
2010. g. tečaj talijanskog jezika u školi stranih jezika Troha u Vukovaru
30. 6. 2010. g. završen program usavršavanja za: specijalist za poslovnu informatiku ECDL
11. 2010. g. trening za trenere iz područja „Prevencija trgovanja ljudima“ u Županji. Trening je obuhvaćao teme: Prevencija trgovanja ljudima, vještine dobre komunikacije, govorništvo, postavljanje ciljeva i donošenje odluka)
7. 2. 2011. g. seminar prve pomoći za mentore ekipa podmlatka i mladeži Hrvatskog crvenog križa u Vinkovcima, proveden u organizaciji Društva Crvenog križa Vukovarsko-srijemske županije i Hrvatskog CK
24. 11. 2012. g. završena edukacija za primjenu CAP (Child Assault Prevention) program u organizaciji udruge Korak po korak
19. – 21. 10. 2012. g. sudjelovanje na 20. Međunarodnom zasjedanju Hrvatskog društva učitelja i profesora njemačkoga jezika (KDV) u suradnji s Goethe-Institutom, Austrijskim kulturnim forumom i AZOO-om.

10. 5. 2013. g. sudjelovanje na stručnome skupu organiziranom u suradnji
Europskoga centra za moderne jezike u Grazu (ECML Graz),
Austrija i Filozofskoga fakulteta u Osijeku

POZNAVANJE STRANIH JEZIKA

hrvatski	materinski jezik
njemački	izvanredno poznavanje jezika u govoru i pismu
francuski	vrlo dobro poznavanje jezika u govoru i pismu
poljski	dobro poznavanje jezika u govoru i pismu
engleski	dobro poznavanje jezika u govoru i pismu
talijanski	početni stupanj

OSTALE VJEŠTINE

Poznavanje MS Office-a i Internet alata, završen ECDL-tečaj, kontinuirano razvijanje digitalnih kompetencija

Vozačka dozvola b-kategorije

Dobre komunikacijske vještine stečene kroz višegodišnje radno iskustvo u odgojnoobrazovnom sustavu.

INTERESI

kontinuirano daljnje usavršavanje

usavršavanje stranih jezika

mentor volonter pri CK

umjetnost, znanost, fotografija

putovanja

ULOGA ŠKOLSKE KLIME I SOCIJALNO DEMOGRAFSKIH OBILJEŽJA U OBJAŠNJENJU POSTIGNUĆA UČENIKA U OŠ ILAČA-BANOVCI, ILAČA

Sažetak

U radu je ispitana uloga školske klime i socijalno demografskih obilježja u objašnjenju postignuća učenika u Osnovnoj školi Ilača-Banovci. Zbog heterogenosti učenika s obzirom na različite čimbenike, u ovom je istraživanju naglasak stavljen na socijalno demografska obilježja učenika i njihovih obitelji, a to su dob i spol učenika, zaposlenost roditelja, obrazovanje i radni odnos roditelja, prihodi i struktura obitelji. U radu su postavljeni specifični istraživački problemi: ispitati razlike u školskom postignuću te percepciji školske klime učenika različitih socijalno demografskih obilježja, kao i povezanost između učeničke percepcije školske klime i školskog postignuća učenika. Za mjerenje školske klime korišten je Hrvatski upitnik školske klime za učenike (HUŠK-U, Velki i Antunović, 2014). U skladu s postavljenim ciljevima najprije su analizirane razlike u školskom postignuću učenika različitih socijalno demografskih obilježja (dob i spol učenika te zaposlenost roditelja, obrazovanje i radni odnos roditelja, prihodi i struktura obitelji) te zatim razlike u percepciji školske klime s obzirom na ista socijalno demografska obilježja. Nakon toga izračunata je povezanost između školskog postignuća i percepcije školske klime. Dobivena je statistički značajna razlika u općem školskom uspjehu uzevši u obzir razred kojeg učenici pohađaju. Pri tome učenici 5. i 6. razreda postižu nešto bolji školski uspjeh na kraju školske godine 2019./20. od učenika 7. i 8. razreda. Školski uspjeh učenika nije se statistički značajno razlikovao uzevši u obzir ostala socijalno demografska obilježja. Formiran je ukupan rezultat u upitniku te se može zaključiti da učenici školsku klimu percipiraju vrlo pozitivnom te da učenička percepcija klime nije povezana sa školskim postignućem.

Ključne riječi: Školska klima, postignuće, socijalno demografska obilježja

THE ROLE OF SCHOOL CLIMATE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC
CHARACTERISTICS IN EXPLAINING STUDENTS ACHIEVEMENTS IN PRIMARY
SCHOOL ILAČA-BANOVCI, ILAČA

Summary

This paper examines the role of school climate and socio-demographic characteristics in explaining student achievement in the Ilača-Banovci Elementary School. Due to the heterogeneity of students with respect to various factors, this study focused on the socio-demographic characteristics of students and their families, namely students age and gender, parents' employment, parents' education, income and family structure. This paper presents specific research problems: to examine the differences in school achievement and perception of school climate in students' of different socio-demographic characteristics, as well as the relationship between students' perception of school climate and students' school achievement. To measure the school climate the Croatian School Climate Questionnaire for Students (HUŠK-U, Velki and Antunović, 2014) was used. In accordance with the set goals, the differences in school achievement of students of different socio-demographic characteristics (age and gender of students and employment of parents, education and employment of parents, income and family structure) were analyzed first and then the differences in perception of school climate with regard to the same socio-demographic features. After that, the correlation between school achievement and perception of school climate was calculated.

A statistically significant difference in overall school achievement was obtained with respect to the grade that students attend. At the same time, 5th and 6th grade students achieve slightly better school successes at the end of the 2019/20 school year in comparison to the 7th and 8th grade students. Students' school success did not statistically significantly differ with respect to the other socio-demographic characteristics. The overall result in the questionnaire was formed and it can be concluded that students perceive the school climate very positively and that students' perception of the climate is not related to school achievement.

Keywords: School climate, achievement, socio-demographic characteristics