

UČENIČKA PROCJENA KVALITETE ŠKOLE KAO POKAZATELJ RIZIČNIH I ZAŠTITNIH ČIMBENIKA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU – RAZLIKE PO DOBI

Mirjana Zubak

Zajednica udruga hrvatskih dragovoljaca
Domovinskog rata

SAŽETAK

Na uzorku od 180 učenika iz šest osnovnih škola s područja Bujštine (Istarska županija) ispitivana je kvaliteta škole, prema procjeni učenika Upitnikom o kvaliteti škole (modificiran prema State of Hawai'i Department of Education), čime se dobiva uvid u elemente školskog okruženja koji mogu predstavljati rizične i/ili zaštitne čimbenike za razvoj poremećaja u ponašanju. Tako dobiveni rezultati značajni su za planiranje promjena školskog sustava, te planiranje preventivskih aktivnosti na razini lokalne zajednice, kojima je glavni nositelj škola. Faktorskom analizom izolirana su važna područja školskog okruženja kao mogući rizični odnosno zaštitni čimbenici. Ta područja su odnos s učiteljima, ponašanje i odnosi učenika te sigurnost u školi, nastava i aktivnosti u školi, učiteljska podrška i uključenost učenika u donošenje odluka, kvalitetno učenje, privrženost školi, kvaliteta školskog okruženja, zadovoljstvo školom, briga učitelja za učenike. Diskriminacijskom analizom kojom je utvrđivana razlika na tri subuzorka učenika (s obzirom na dob), dobivene su dvije statistički značajne diskriminacijske funkcije. Rezultati pokazuju da mlađi učenici najbolje procjenjuju područja kvalitete školskog okruženja, učiteljske podrške i uključivanja učenika u donošenje odluka te brige učitelja za učenike, dok najstariji učenici najlošije procjenjuju ista područja. Rezultati prikazani ovim radom predstavljaju prilog ispitivanju školskog okruženja kao mogućeg izvora rizičnih i zaštitnih čimbenika, odnosno škole kao nositelja pozitivnog razvoja djece i preventivskih aktivnosti u lokalnoj zajednici.

Ključne riječi: procjena kvalitete škole, učenici, razlika po dobi, rizični i zaštitni čimbenici, preventivske aktivnosti

1. UVOD

Značaj i utjecaj škole u životu svakog djeteta velik je i neupitan. Škola je prva institucija s kojom se dijete susreće nakon obitelji, i koja na njegov razvoj ima najveći utjecaj. Upravo u školi djeca provode većinu svog vremena i to u najosjetljivijem razdoblju svog života, obilježenog rastom i razvojem, koji je najplodnije tlo za različite utjecaje izvane, bili oni pozitivni ili negativni.

Važnost škole u današnje vrijeme, kad obiteljsko okruženje sve većem broju djece ne nudi više sigurno uporište, još više raste jer ona ostaje jedino mjesto kojem se zajednica može obratiti za pomoć u korigiranju nedostataka u djetetovom emocionalnom i socijalnom razvoju.

Kako navodi Glasser (1994) ništa ne može poboljšati kvalitetu neke zajednice kao kvalitetna škola jer mlađi koje se kvalitetno odgaja i obra-

zuje ne sudjeluju u destruktivnim aktivnostima i na dobrobit su društva.

Sukladno rečenom može se zaključiti kako je cilj svakoga suvremenog društva pružiti djeci kvalitetan odgoj i obrazovanje kroz kvalitetnu školu kako bi postali korisni i aktivni sudionici društva u kojem žive.

Značaj škole, dakle, neupitan je, no postavlja se pitanje uloge suvremene škole u vremenu obilježenom brzim i intenzivnim promjenama.

Sve je zastupljenije mišljenje da uspješna, kvalitetna škola osim obrazovnih mora zadovoljiti i ostale razvojne potrebe djeteta, odnosno osim da dijete priprema samo za uključivanje u svijet privređivanja, od nje se očekuju i druge vrlo važne zadaće. Tako neki smatraju da je uloga škole razvijanje socijalno-emocionalne kompetencije, karaktera, zdravlja i društvene uključenosti

učenika (Public Agenda, 1994, 1997, 2002; Rose i Gallup, 2000; Metlife, 2002 prema Greenberg i dr. 2003). Druian i Butler (2001) navode kako je uloga škole učenje discipline, građanskih i pozitivnih demokratskih vrijednosti. Carlsson-Paige i Lantieri (2005) smatraju kako je uloga škole pomoći mladima da postanu aktivni, brižni građani 21. stoljeća. Gossen i Anderson (1996) kao osnovne zadaće izobrazbe navode postignuća, samopoštovanje i odgovornost. Benard (1991, 1995 prema Bašić i Kranželić-Tavra, 2004) smatra kako je uloga škole njegovati i podupirati socijalne kompetencije, vještine rješavanja problema, kritičku savjest, autonomiju i osjećaj smisla kod učenika. Goleman (1997) pak govori o ulozi škole u emocionalnom opismenjanju. Čak i Konvencija o pravima djeteta (UNICEF, 2000) navodi kako izobrazba treba biti usmjerena potpunom i cjelovitom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, društvenih i tjelesnih sposobnosti, kao i pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici.

Generalno gledajući svi ovi autori zapravo govore o ulozi kvalitetne, uspješne škole u cjelokupnom obrazovnom, društvenom i emocionalnom razvoju djeteta.

No to su uspješne, kvalitetne škole kojima bi svi trebali težiti. Koliko današnje škole zadovoljavaju potrebe djece i ostvaruju zadaće koje se od njih očekuju ostaje pitanje.

Sam značaj škole u životu svakog djeteta daje za pravo istraživanju školskog okruženja i korištenju škole kao vrlo važnog dijela lokalne zajednice u promicanju pozitivnog razvoja djeteta kao i provođenju preventivskih aktivnosti.

Kad je riječ o provođenju preventivskih aktivnosti kako onih primarnih, usmjerenih na pozitivan razvoj i cjelokupnu populaciju djece, tako i onih ciljanih na djecu „u riziku“, škola se opet pojavljuje kao važna karika u lancu brige za djecu i to iz više razloga.

Prije svega škola obuhvaća gotovo svako dijete te uživa podršku javnosti, a kao takva ima i određena prava te omogućava redovitost ulaganja (Goleman, 1997).

Udruga za razvoj socijalnih vještina u školama (prema Shapiro, 2002), slično tome navodi, kako su škole naširoko prepoznate kao najvažnija mjesta gdje treba razvijati učeničke sposobnosti i sprječavati nezdravo ponašanje. Za razliku od drugih mogućih mjesta za intervenciju, omogućuju pristup svoj djeci na valjanom i postojanom osnovi, tijekom godina koje

su najvažnije za oblikovanje njihova razvoja.

Osim mogućnosti obuhvata sve djece, u školama je moguće obuhvatiti i osobito rizične skupine djece (djeca s poremećajima u ponašanju, teškoćama u učenju i djeca u riziku od napuštanja škole) što ih čini glavnom pokretačkom snagom preventivskih aktivnosti u zajednicama (Tashman i dr., 2000 prema Nabors, Proescher i DeSilva, 2001; Gottfredson i Gottfredson, 2001).

Takvo ulaganje u djecu u njihovoj najranijoj dobi, zapravo je ulaganje u bolje i humanije društvo koje će oni sutra stvarati (Ferić i Bašić, 2000).

Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju

Kad se razmatra značaj škole u razvoju djeteta i njezin preventivski potencijal ne smije se zaboraviti ni utjecaj samog školskog okruženja i njegovih elemenata kao rizičnih i/ili zaštitnih čimbenika za razvoj poremećaja u ponašanju.

Osim nositelja preventivskih aktivnosti škola, dakle, i sama za dijete može predstavljati rizik ili mu nuditi neke zaštite.

Koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika uključuje imenovanje rizičnih i zaštitnih čimbenika koji utječu na dijete ili mladog čovjeka tijekom njegova života, a nalaze se u osobinama djeteta, te užem i širem socijalnom okruženju (Bašić i Ferić, 2004).

Autori koji se bave konceptom rizičnih i zaštitnih čimbenika rizične čimbenike definiraju kao bilo koje utjecaje koji pojačavaju vjerojatnost prvog pojavljivanja poremećaja, napredovanja prema vrlo ozbiljnom stanju, te podržavanju problematičnih uvjeta (Coie i dr., 1993 prema Kirby i Fraser, 1997), odnosno kao utjecaje koji povećavaju izvjesnost ozbiljnih teškoća u procesu socijalizacije (Ajduković, 2000), a mogu biti u prostoru individualnih karakteristika ili u prostorima socijalnog okruženja (Bašić, 2000).

Kao svojevrsna protuteža rizičnim, postoje i zaštitni čimbenici koji djeluju u istim prostorima i na istim razinama kao i rizični. Oni, kako navodi Rutter (1987, prema Fraser i Richman, 1999), modificirajuće djeluju na rizične čimbenike.

Nadalje, oni kompenziraju rizik direktno reducirajući poremećaj ili disfunkciju (Garmezzy i dr., 1984 prema Bowen i dr., 1998; Coie i dr., 1993 prema Fraser i Richman, 1999).

Ponekad također pružaju otpor riziku moderirajući

vezu između rizičnih čimbenika i problema ili poremećaja (Bryant, West i Windle, 1997 prema Fraser i Richman, 1999).

Važni su jer daju smjernice za stvaranje učinkovitijih socijalnih programa. Oni identificiraju potencijalne ciljne utjecaje koji, ako su obuhvaćeni programom, mogu neposredno utjecati na problem ili moderirati rizik povezan s problemom (Burt, Resnick i Novick, 1998 prema Fraser i Richman, 1999).

Koncept rizičnih i zaštitnih čimbenika nije tako jednostavan kako se čini budući da i rizični i zaštitni čimbenici djeluju u međusobnim vrlo složenim, a ne linearnim, procesima interakcije (Kirby i Fraser, 1997; Fraser, 1997 prema Ajduković, 2000; Bašić, 2000; Ajduković, 2000). Zbog ovakve prirode njihovog odnosa teško je ili gotovo nemoguće predvidjeti kad će se neželjeno ponašanje ispoljiti, no ovaj koncept koristan je radi planiranja preventivskih aktivnosti koje se u novije vrijeme baziraju upravo na zaštitnim faktorima.

Kad je riječ o prostoru školskog okruženja, autori koji se bave spomenutim konceptom (Simcha-Fagan, Gersten i Langner, 1986; Dryfoos, 1990; Hawkins, Catalano i Miller, 1992 prema Elias i dr. 1996; Gardner, Green i Marcus, 1994 prema Bašić i Ferić, 2004; Williams, Ayers i Arthur, 1997 prema Bašić, 2000; Dryfoos, 1997 prema Kranželić-Tavra, 2002) navode školski neuspjeh, siromašno akademsko postignuće, disciplinske probleme, nedostatnu privrženost školi, niska očekivanja uspjeha, slabu predanost edukaciji, zaostajanje u školi, te niske ocjene kao rizične čimbenike u školskom okruženju. Neke od navedenih rizičnih čimbenika vezanih uz školu, kao što su školski neuspjeh i slaba privrženost školi, autori smatraju dobrim prediktorima kasnijih poremećaja u ponašanju ili delinkventnog ponašanja (Maguin i Loeber, 1996 prema Pollard i Hawkins, 1999; Loeber i dr., 1998 prema Fraser i Richman, 1999).

S druge strane, Benard (1995, prema Davis, 1999) spominje procese koji se odvijaju unutar škole, a koji predstavljaju zaštitu. To su brižni odnosi koji uključuju međusobno poštovanje i sudjelovanje, potom visoka očekivanja i odgovarajuća potpora, te prilika za doprinos drugima koja se ostvaruje uključivanjem djece u planiranje i odlučivanje.

Brojni su elementi školskog okruženja koji vode ka gore spomenutim rizičnim čimbenicima. Bilo da se radi o planu i programu rada, materijalnim i ljudskim resursima, psihosocijalnoj klimi u ustano-

vi, odnosima između učenika i među učenicima i učiteljima ili ponašanju učenika, svi ti elementi mogu dovesti, primjerice do školskog neuspjeha, a konstantnim doživljavanjem neuspjeha u školi, dijete počinje brisati školu iz svog svijeta kvalitete, te to posljedično dovodi do nedostatne privrženosti školi (Glasser, 2001).

Racionala za proučavanje prostora školskog okruženja je svakako u identificiranju mogućih rizika jednako kao i u dobivanju uvida u resurse odnosno zaštite kojima škole raspolažu i prema tome planiranju aktivnosti i promjena usmjerenih k pozitivnom razvoju djeteta, kao i u planiranju preventivskih aktivnosti koje se odvijaju u školama, koje svakako moraju biti provedene u partnerstvu sa zajednicom jer škola ne može djelovati izolirano.

Važnost partnerstva cjelokupne zajednice u takvim aktivnostima ističu brojni autori (Greene, 1996; Bašić, 2001; Žganec, 2001; Ferić i Kranželić, 2001).

Osim važnosti suradničkog djelovanja cjelokupne zajednice u planiranju i provedbi promjena, reformi i preventivskih aktivnosti u školama, vrlo je važno u taj proces uključiti i samu djecu i mlade, budući da su oni ti kojih se te promjene direktno najviše tiču.

Praktične spoznaje govore o tome kako uključivanje učenika u kreiranje plana i programa nastave, postavljanje pitanja koja razvijaju kritičko mišljenje i dijalog, uključivanje učenika u organiziranju razreda i korištenje suradničkog pristupa dovodi do poboljšanja u područjima kao što su: akademsko postignuće, empatija, socijalne vještine, prihvaćanje etničke, rasne i fizičke različitosti, rješavanje sukoba, samopoštovanje i samokontrola, pozitivni stavovi prema školi, kritičko razmišljanje (Johnson i Johnson, 1989; Slavin, 1990 prema Davis 1999).

Kako navodi Kranželić-Tavra (2002) iako namijenjena djeci, škola vrlo često nije „po njihovoj mjeri“ već je postavljena po principima udaljenim od potreba djece i mladih.

Između ostalog, to se događa i zato što je postavljena po principima koje određuju stručnjaci iz pozicije odrasle osobe, bez direktnog uključivanja djece i mladih, odnosno, odrasli odlučuju o tome što je najbolje za djecu, a da njih ne pitaju o tome.

Razlog tomu je vjerojatno i uvriježena zabluda o pravu odraslih na prisiljavanje djece o kojoj govori Gossen (1994).

Danas, kad se, i u kontekstu prava djeteta, sve veća važnost pridaje pravu djeteta na participaciju, odnosno sudjelovanje, i kad se, osobito u Republici Hrvatskoj, često govori o reformama u području školovanja i postizanju kvalitete škola, svakako je značajno u cijeli proces uključiti i samu djecu jer informacije koje ona mogu dati o njihovim vlastitim potrebama, za koje se može pretpostaviti da su različite različitim dobnim i drugim skupinama djece i mladih, su neprocjenjive.

2. METODA ISTRAŽIVANJA

Rad je dio pilot istraživanja u okviru znanstvenog projekta „Zajednice koje brinu kao model prevencije poremećaja u ponašanju“ glavnog istraživača prof. dr. sc. Josipe Bašić, koji se provodi u suradnji Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta i Upravnog odjela za zdravstvo i socijalnu skrb Istarske županije, uz potporu Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa.

Cilj istraživanja je utvrditi kvalitetu školskog okruženja kroz percepciju učenika te na taj način istražiti rizične i zaštitne čimbenike, odnosno potrebe djece za zdravim i pozitivnim razvojem te potencijale za preventivne aktivnosti.

Poseban cilj predstavlja utvrđivanje razlika u procjeni prema dobi učenika.

Postavljena je početna hipoteza prema kojoj je iz učeničke percepcije škole moguće identificirati rizične i zaštitne čimbenike, te da postoje razlike u procjeni prema dobi učenika.

Uzorak ispitanika čine učenici 6 osnovnih škola s područja Bujštine (Istarska županija).

Ispitanika je ukupno 180, od čega 100 (55,6%) djevojčica i 75 (41,7%) dječaka, a za 5 ispitanika

nije poznat spol (2,8%). Uzorak čine 3 subuzorka:

- Subuzorak I – učenici četvrtih razreda (N=32),
- Subuzorak II – učenici petih i šestih razreda (N=63),
- Subuzorak III – učenici sedmih i osmih razreda (N=85).

Kao uzorak varijabli korišten je Upitnik o kvaliteti škole (*School Quality Survey*) modificiran prema State of Hawai'i Department of Education (Department of Education), koji sadrži 44 tvrdnje (varijable) koje opisuju različite elemente školskog okruženja kao što su plan i program rada u školama, materijalni i ljudski resursi, sigurnost, odnosi između učenika i učitelja, ponašanje učenika.

Upitnik su ispunjavali sami ispitanici na način da su pojedine tvrdnje ocjenjivali ocjenama od 1 do 5 pri čemu je ocjena 1 najlošija (u potpunosti se ne slažem), a 5 najbolja (u potpunosti se slažem).

Metode obrade podataka koje su upotrijebljene u analizi podataka su faktorska analiza i diskriminacijska analiza. Faktorskom analizom utvrđivana je latentna struktura Upitnika o kvaliteti škole, a diskriminacijskom analizom testirane su moguće razlike između subuzoraka.

3. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Faktorska struktura upitnika dobivena je izračunavanjem značajnih glavnih komponenti matrice interkorelacija varijabli na temelju Guttman-Keiser kriterija. Budući da su područja ljudskog psihološkog i socijalnog funkcioniranja međusobno povezana i isprepletana, korištena je kosa oblimin rotacija, koja daje faktore u međusobnoj korelaciji.

Tablica 1. Svojevne vrijednosti izoliranih faktora

Faktor	Svojevne vrijednosti	Postotak varijance	Kumulativni postotak objašnjene varijance
1	12.757	28.993	28.993
2	2.095	4.762	33.755
3	1.822	4.142	37.897
4	1.663	3.779	41.676
5	1.556	3.537	45.212
6	1.426	3.241	48.453
7	1.285	2.920	51.373
8	1.213	2.757	54.130
9	1.182	2.687	56.817
10	1.145	2.603	59.420
11	1.044	2.372	61.792

Tablica 2. Matrica sklopa

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Var 1	-.087	-.351	.025	-.114	-.147	.306	-.222	.281	-.034	-.025	.080
Var 2	-.026	-.024	.030	.100	-.035	.463	.081	-.151	.077	-.077	.300
Var 3	.138	-.093	.019	.230	.072	.150	.093	.360	.490	.235	.049
Var 4	-.160	.053	-.042	.569	-.084	.313	-.059	.186	.054	-.030	.126
Var 5	.365	-.027	-.018	.545	.046	.101	.006	.172	.148	-.055	-.143
Var 6	.136	-.194	.062	.002	-.129	-.054	-.015	.632	-.089	-.050	.188
Var 7	.197	-.196	.083	-.003	.013	.585	.007	.021	.112	.109	.134
Var 8	.298	-.153	.037	-.046	-.182	.398	.057	-.129	.261	-.073	.037
Var 9	.232	-.085	.123	.113	-.152	.164	-.010	.068	.367	.196	.282
Var 10	.434	-.172	.017	.258	-.136	.002	.001	.122	.260	-.142	.076
Var 11	.054	.057	.021	.069	-.127	.566	.157	.028	-.095	-.070	-.002
Var 12	-.078	-.211	.018	.504	-.151	.103	-.014	.002	.056	.064	.184
Var 13	-.130	.015	-.081	.253	.130	.109	.186	.007	.003	-.147	.716
Var 14	.195	.023	-.080	-.080	-.311	.138	-.100	.122	.130	-.439	.161
Var 15	-.584	-.111	.011	-.030	-.205	.023	.101	.008	.272	-.253	.036
Var 16	.087	-.089	.064	-.324	-.086	.103	.308	-.052	.061	-.404	.101
Var 17	.088	-.445	-.087	.010	.180	.129	.014	.140	.175	-.425	-.184
Var 18	-.033	-.166	.098	.092	-.118	-.157	.001	.053	-.045	-.665	.134
Var 19	.107	-.583	.078	.074	.175	.056	.202	.084	.080	-.163	-.237
Var 20	.033	-.690	-.000	.049	-.317	.085	-.024	.005	-.130	.131	-.007
Var 21	.062	-.528	-.045	.107	-.132	-.211	.123	-.118	.334	-.035	-.002
Var 22	-.043	-.738	.103	-.057	.146	-.018	.047	.028	.024	-.106	.103
Var 23	-.044	-.285	-.048	.350	-.016	.221	.190	-.129	.198	-.029	-.185
Var 24	.506	.011	.089	-.040	-.196	.095	.278	-.044	.137	-.253	-.151
Var 25	.138	-.189	.187	.098	-.028	.158	.661	-.026	-.199	-.023	.070
Var 26	.235	-.239	.162	.035	-.144	.197	.176	.061	-.034	-.315	-.087
Var 27	-.208	-.402	-.102	.249	-.289	.054	.104	.001	-.085	-.056	-.391
Var 28	-.101	-.121	.083	.002	-.709	-.061	.119	-.021	.120	.069	-.080
Var 29	.031	.169	-.063	.087	-.722	.227	.032	.038	.072	-.072	-.021
Var 30	.248	.011	.168	.124	-.442	-.003	.072	.127	.062	-.278	-.088
Var 31	-.047	.078	.644	.105	-.275	-.295	.133	.165	-.063	-.067	.015
Var 32	-.347	.139	.112	.053	-.065	.514	.207	.171	-.048	-.205	-.253
Var 33	-.045	-.093	.023	.547	-.117	-.077	.168	-.036	.020	-.179	.149
Var 34	-.093	.041	-.042	-.002	-.046	.018	.858	.097	.129	.197	.073
Var 35	.124	.029	.166	.334	-.149	.039	-.071	-.011	.367	-.210	.031
Var 36	.145	.100	.132	.602	-.011	-.088	.161	.070	-.091	-.101	.076
Var 37	-.067	-.081	.250	.251	.126	.234	.148	.242	.156	-.178	-.013
Var 38	-.092	.006	-.048	-.186	-.154	-.123	.145	.218	.712	-.065	.095
Var 39	-.080	.128	-.022	.045	.086	-.043	.076	.712	.125	.010	-.144
Var 40	.077	.017	.084	.122	-.114	.119	-.109	-.127	.370	-.366	.088
Var 41	.019	.023	.150	.079	-.065	.090	.072	.035	.637	-.078	-.077
Var 42	-.135	.032	-.019	.246	.072	.166	-.107	.038	.072	-.570	-.051
Var 43	-.007	-.013	.885	-.111	.132	.135	-.076	-.038	-.003	.096	-.019
Var 44	-.100	-.070	.426	.117	-.001	-.004	.047	-.162	.420	-.055	-.138

Faktorskom analizom izolirano je 11 faktora koji objašnjavaju 61,79% zajedničke varijance (Tablica 1.).

Podaci ispitanika upisivani su na način da viši rezultati odražavaju pozitivnu procjenu, a niži rezultati negativnu procjenu.

Identificiranje, opisivanje i imenovanje svakog od ekstrahiranih faktora učinjeno je pomoću matrice sklopa (Tablica 2.), matrice strukture (Tablica 3.) i matrice korelacija (Tablica 4.).

Tablica 3. Matrica strukture

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Var 1	-.017	-.425	.083	.049	-.246	.392	-.076	.343	.104	-.153	.114
Var 2	.073	-.191	.139	.275	-.207	.553	.219	-.022	.249	-.254	.353
Var 3	.242	-.279	.188	.438	-.168	.346	.270	.483	.615	-.060	.123
Var 4	-.082	-.140	.104	.687	-.257	.483	.149	.339	.271	-.248	.192
Var 5	.414	-.228	.150	.654	-.172	.319	.223	.312	.377	-.269	-.054
Var 6	.189	-.279	.170	.173	-.269	.134	.115	.669	.113	-.173	.221
Var 7	.300	-.365	.191	.211	-.178	.669	.161	.147	.293	-.125	.218
Var 8	.406	-.388	.192	.207	-.394	.551	.281	.023	.471	-.329	.127
Var 9	.347	-.265	.254	.305	-.323	.337	.180	.197	.506	-.064	.364
Var 10	.526	-.399	.213	.462	-.387	.283	.268	.273	.517	-.383	.164
Var 11	.118	-.149	.134	.260	-.274	.626	.291	.144	.128	-.262	.066
Var 12	.013	-.345	.160	.600	-.319	.309	.186	.156	.273	-.175	.236
Var 13	-.039	-.067	.035	.356	-.054	.257	.236	.092	.150	-.228	.719
Var 14	.274	-.223	.084	.171	-.496	.341	.234	.233	.367	-.577	.220
Var 15	-.503	-.224	.120	.144	-.343	.110	.258	.086	.357	-.396	.011
Var 16	.154	-.251	.189	-.080	-.283	.233	.424	.019	.247	-.504	.111
Var 17	.158	-.581	.077	.227	-.113	.340	.223	.247	.382	-.564	-.160
Var 18	.028	-.329	.243	.275	-.341	.097	.241	.159	.222	-.727	.139
Var 19	.181	-.685	.239	.269	-.118	.271	.377	.200	.315	-.376	-.215
Var 20	.116	-.736	.108	.176	-.436	.256	.138	.111	.095	-.099	.027
Var 21	.160	-.619	.123	.261	-.349	.040	.314	.007	.492	-.270	.018
Var 22	.047	-.740	.207	.098	-.086	.170	.177	.111	.196	-.253	.095
Var 23	.042	-.454	.130	.507	-.256	.407	.389	.038	.411	-.306	-.136
Var 24	.553	-.222	.084	.166	-.385	.267	.443	.059	.364	-.428	-.079
Var 25	.217	-.361	.365	.313	-.285	.336	.751	.099	.125	-.284	.102
Var 26	.317	-.472	.339	.294	-.406	.420	.423	.207	.294	-.539	-.025
Var 27	-.169	-.497	.027	.343	-.404	.204	.272	.112	.125	-.267	-.373
Var 28	-.023	-.308	.214	.182	-.765	.110	.334	.102	.316	-.203	-.034
Var 29	.103	-.108	.087	.290	-.781	.375	.274	.177	.308	-.323	.064
Var 30	.317	-.267	.343	.357	-.622	.243	.362	.272	.368	-.508	-.009
Var 31	-.007	-.062	.701	.235	-.368	-.128	.316	.243	.136	-.215	.035
Var 32	-.301	-.071	.216	.264	-.223	.556	.353	.277	.146	-.383	-.222
Var 33	.030	-.261	.201	.654	-.331	.178	.374	.120	.285	-.385	.185
Var 34	-.022	-.103	.137	.194	-.245	.141	.839	.173	.290	-.069	.074
Var 35	.218	-.221	.332	.526	-.375	.283	.230	.160	.576	-.441	.108
Var 36	.177	-.053	.263	.649	-.175	.113	.314	.188	.148	-.251	.123
Var 37	.026	-.300	.415	.492	-.168	.441	.378	.391	.407	-.418	.037
Var 38	.013	-.179	.114	.073	-.350	.067	.318	.303	.746	-.278	.118
Var 39	-.079	.045	.048	.154	-.006	.037	.119	.703	.172	-.062	-.134
Var 40	.168	-.209	.225	.323	-.324	.314	.160	.019	.534	-.524	.146
Var 41	.127	-.224	.318	.332	-.310	.289	.329	.186	.754	-.349	-.014
Var 42	-.092	-.141	.099	.385	-.128	.321	.107	.148	.254	-.624	-.027
Var 43	.035	-.074	.827	-.003	.056	.135	.045	.016	.068	.006	.009
Var 44	-.016	-.231	.519	.285	-.191	.145	.271	-.028	.522	-.269	-.103

Tablica 4. Matrica korelacija između faktora

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	1.000										
2	-.106	1.000									
3	.063	-.136	1.000								
4	.051	-.163	.165	1.000							
5	-.076	.241	-.138	-.189	1.000						
6	.095	-.231	.102	.244	-.179	1.000					
7	.065	-.174	.209	.223	-.258	.159	1.000				
8	.025	-.113	.100	.180	-.132	.144	.093	1.000			
9	.128	-.222	.174	.254	-.249	.203	.244	.141	1.000		
10	-.045	.224	-.160	-.227	.267	-.232	-.261	-.109	-.272	1.000	
11	.092	-.007	.039	.066	-.073	.095	-.003	.027	.057	-.007	1.000

Tablica 5. Faktori

Faktor	Naziv faktora	Struktura	
1	Odnos s učiteljima i svijest o vlastitom radu na nastavi	Var. 24	.553
		Var. 10	.526
		Var. 15	-.503
2	Ponašanje i odnosi učenika i sigurnost u školi (negativno okrenut)	Var. 22	-.740
		Var. 20	-.736
		Var. 19	-.685
		Var. 21	-.619
		Var. 17	-.581
		Var. 27	-.497
		Var. 1	-.425
3	Kompjuteri u nastavi	Var. 43	.827
		Var. 31	.701
4	Nastava i aktivnosti u školi	Var. 4	.687
		Var. 5	.654
		Var. 33	.654
		Var. 36	.649
		Var. 12	.600
		Var. 23	.507
5	Učiteljska podrška i uključenost učenika u donošenje odluka (negativno okrenut)	Var. 29	-.781
		Var. 28	-.765
		Var. 30	-.622
6	Kvalitetno učenje	Var. 7	.669
		Var. 11	.626
		Var. 32	.556
		Var. 2	.553
		Var. 8	.551
7	Podrška stručnjaka u školi	Var. 34	.839
		Var. 25	.751
8	Privrženost školi	Var. 39	.703
		Var. 6	.669
9	Kvaliteta školskog okruženja	Var. 41	.754
		Var. 38	.746
		Var. 3	.615
		Var. 35	.576
		Var. 40	.534
		Var. 44	.522
		Var. 9	.506
10	Briga učitelja za učenike (negativno okrenut)	Var. 18	-.727
		Var. 42	-.624
		Var. 14	-.577
		Var. 26	-.539
11	Raznolikost mogućnosti prezentiranja znanja	Var. 16	-.504
		Var. 13	.719

Izolirani faktori i njihova struktura prikazani su u Tablici 5. Faktor 1 teško je definirati zajedničkim nazivnikom jer ga opisuju tri varijable: „mogu otvoreno reći svoje mišljenje

učiteljima“ (var24, .553), „ako imam problema u učenju, učitelji nađu drugi načina kako bi mi to pojasnili“ (var10, .526), „svjestan/na sam kako radim na nastavi“ (var15, -.503), pa je nazvan

„odnos s učiteljima i svijest o vlastitom radu na nastavi“. Iz matrice korelacija (Tablica 4.) vidljivo je da nema neku značajniju korelaciju s drugim faktorima.

Faktor 2 opisuje sedam čestica koje označavaju „ponašanje i odnos učenika i sigurnost u školi“. Obuhvaća sljedeće tvrdnje: „u mojoj školi nema nasilnih skupina mladih“ (var22, -.740), „većina učenika u školi ponaša se dobro“ (var20, -.736), „moja škola je čista i dobro održavana“ (var19, -.685), „problemi s disciplinom rješavaju se brzo i pravedno“ (var21, -.619), „osjećam se sigurnim u školi“ (var17, -.581), „učenici u mojoj školi međusobno se dobro slažu“ (var27, -.497), „ono što radimo u školi predstavlja mi izazov“ (var1, -.425). Ovaj faktor najveću korelaciju ima s faktorom 5 – „učiteljska podrška i uključivanje učenika u donošenje odluka“ (.241).

U manifestnom prostoru na varijablama koje sačinjavaju ovaj faktor pokazalo se da trećina učenika (31,1%) smatra kako u njihovoj školi postoje nasilne skupine mladih, a oko četvrtina njih loše procjenjuje ponašanje učenika (23,9%) i način rješavanja disciplinskih problema (24,5%), što se može prepoznati kao svojevrsni rizik. Područje koje obuhvaća ovaj faktor vrlo je važan element školskog okruženja, osobito u svjetlu sve većeg problema s vršnjačkim nasiljem u školama. Prisutnost nasilja, problematičnog ponašanja i loše rješavanje disciplinskih problema, uvelike mogu utjecati na psihosocijalnu klimu u školi, osjećaj nesigurnosti, a samim time i loš odnos prema školi. Naime, učenici se ne mogu osjećati dobro u školi u kojoj se ne osjećaju sigurno i u kojoj odnosi s njihovim vršnjacima nisu dobri.

Faktor 3 opisuju dvije varijable: „koristimo kompjutere za rad u razredu“ (var43, .827) i „mogu koristiti kompjutere za učenje kad trebam“ (var31, .701), a nazvan je „kompjuteri u nastavi“. Faktor 3 ima najveću korelaciju s faktorom 7 – „podrška stručnjaka u školi“ (.209).

U manifestnom prostoru utvrđeni su vrlo loši rezultati na obje varijable, pa tako oko 40% posto učenika loše procjenjuje mogućnost korištenja kompjutera na nastavi, a čak 70% njih kad se radi o korištenju kompjutera za učenje. Iako ovaj faktor najviše govori o resursima u školi i nema direktno psihosocijalno značenje, ipak, ovako loš rezultat govori o materijalnoj opremljenosti naših škola, a u lošim uvjetima se ne može provoditi kvalitetno obrazovanje.

Faktor 4 opisuje sedam varijabli koje zajednički

označavaju „nastavu i aktivnosti u školi“: „ono što učim u razredu bit će mi korisno za budućnost“ (var4, .687), „domaća zadaća koju dobivam pomaže mi u učenju“ (var5, .654), „u školi se mogu uključiti u različite aktivnosti koje me zanimaju i kroz koje zadovoljavam svoje potrebe (npr. sport, klubovi, glazba...)“ (var33, .654), „znam koji su ciljevi moje škole“ (var36, .649), „naučio/la sam procijeniti svoj rad i pratiti kako napredujem“ (var12, .600), „moja škola je dobro mjesto za učenje“ (var23, .507), „zadovoljan/na sam obrazovanjem koje dobivam u školi“ (var37, .492). Faktor 4 najznačajnije korelira s faktorom 9 – „kvaliteta školskog okruženja“ (.254).

U manifestnom prostoru na varijablama ovoga faktora prisutne su vrlo visoke procjene (60-80% učenika dalo je najviše ocjene), pa se može smatrati svojevrsnom zaštitom. Kako se čini prema ovim rezultatima, učenici su relativno zadovoljni sadržajima i aktivnostima u školi, pa se može zaključiti da prema njihovom mišljenju ovi elementi nisu glavni problem naših škola, kako se često vjeruje. Iako se u javnosti vrlo često upravo sadržaji nastave i aktivnosti koji se provode u školi označavaju najlošijim elementom, dobiveni podaci govore kako učenici u tome ne vide glavni problem njihove škole, što je svakako značajan podatak.

Faktor 5 opisuje tri varijable koje označavaju „učiteljsku podršku i uključivanje učenika u donošenje odluka“: „učitelji mi objašnjavaju što žele da naučim“ (var29, -.781), „učenici pomažu u donošenju odluka u vezi školskih pravila i aktivnosti“ (var28, -.765), „učitelji mi dodatno pomažu kad to trebam“ (var30, -.622). Najveću korelaciju ostvaruje s faktorom 10 – „briga učitelja za učenike“ (.267).

U manifestnom prostoru najznačajniji je rezultat na varijabli koja označava uključivanje učenika u donošenje odluka vezanih za školska pravila i aktivnosti, gdje manje od pola učenika (47,2%) daje pozitivnu ocjenu, s obzirom na spoznaje prema kojima uključivanje učenika ima vrlo važan utjecaj na akademsko postignuće, empatiju, socijalne vještine (Johnson i Johnson, 1989; Slavin, 1990; Benard, 1995 prema Davis, 1999) i druga važna područja te se smatra zaštitnim čimbenikom, o čemu je više riječi bilo u uvodnom dijelu. Sukladno rečenom izostanak uključivanja učenika u donošenje odluka može se smatrati rizikom. Činjenica da većina učenika loše procjenjuje ovu varijablu može se smatrati njihovom izraženom potrebom za tim da ih se više uključuje u procese donošenja odluka važnih za život u školi. S obzirom na postojeća

iskustva i spoznaje, te s obzirom na rezultate ovoga istraživanja, može se pretpostaviti kako bi se učenici bolje osjećali u školi u kojoj su i sami sudjelovali u donošenju odluka važnih za sve njezine sudionike, te da bi takvu okolinu pozitivnije doživljavali.

Faktor 6 opisuje pet varijabli koje označavaju „kvalitetno učenje“: „moji učitelji me uče kako razmišljati i rješavati probleme“ (var7, .669), „učimo tako da nešto radimo, a ne samo sjedeći i slušajući“ (var11, .626), „učitelji očekuju od mene da kvalitetno radim“ (var32, .556), „ono što učim sada pomoći će mi u višem razredu“ (var2, .553), „većina mojih učitelja nastavu drži jasno i razumljivo“ (var8, .551). Faktor 6 najveću korelaciju ostvaruje s faktorom 10 – „briga učitelja za učenike“ (-.232).

U manifestnom prostoru na varijablama ovoga faktora prisutne su vrlo dobre procjene (70-93% najviših ocjena) učenika koje govore o tome da u školi stječu i znanja koja su korisna ne samo u akademskom smislu, te da njihovi učitelji od njih očekuju kvalitetan rad. Ovo se može označiti zaštitom s obzirom da su visoka očekivanja prepoznata kao zaštitni faktor u školskom okruženju (Benard, 1995 prema Davis, 1999). Također, osim činjenice da se u školi provodi kvalitetno učenje, jednako je važna i činjenica da učenici prepoznaju tu kvalitetu te da su sposobni procijeniti važnost takvih oblika učenja za njih.

Faktor 7 opisuje dvije varijable koje označavaju „podršku stručnjaka u školi“: „kad trebam, pomoć mogu dobiti od psihologa“ (var34, .839), „mogu razgovarati s učiteljima, pedagogom, psihologom ili drugom odraslom osobom u školi kad trebam“ (var25, .751). Najveću korelaciju ostvaruje s faktorom 10 – „briga učitelja za učenike“ (-.261).

Faktor 8 opisuje dvije varijable koje bi se mogle nazvati „privrženost školi“: „kad bih mogao/la, išao bih u neku drugu školu“ (var39, .703), „znam kakav je opći uspjeh škole“ (var6, .669). Faktor 8 nema neke značajnije korelacije s drugim faktorima.

U manifestnom prostoru varijabli ovoga faktora zanimljiv je rezultat na varijabli 39, gdje se čak 70,6% učenika potvrdno izjašnjava da bi išli u neku drugu školu kad bi mogli. Ovaj rezultat govori o svojevrsnom nezadovoljstvu učenika njihovom školom općenito, pa samim time predstavlja rizik, osobito ako se uzme u obzir ranije spomenuti nedostatak privrženosti školi kao rizični čimbenik.

Faktor 9 opisuje šest varijabli koje bi se mogle nazvati „kvaliteta školskog okruženja“: „svida mi

se ono što učimo u školi“ (var41, .754), „uživam ići u školu“ (var38, .746), „programi koji su ponuđeni u školi su dobri“ (var3, .615), „moji učitelji su dobro pripremljeni i znaju što rade“ (var35, .576), „puno toga učim od svojih učitelja“ (var40, .534), „imamo dovoljno materijala, opreme i sredstava za učenje u školi“ (var44, .522), „učitelji nastavu drže na razne zanimljive načine“ (var9, .506). Faktor 9 najznačajniju korelaciju ostvaruje s faktorom 10 – „briga učitelja za učenike“ (-.272).

U manifestnom prostoru zanimljiv rezultat pokazao se na varijabli „uživam ići u školu“ gdje je svega 38% učenika dalo pozitivan odgovor. Taj rezultat vrlo je važan ako se uzme u obzir da je privrženost školi značajan zaštitni čimbenik, a učenici koji školu nemaju u svom svijetu kvalitete ne mogu biti privrženi školi.

Faktor 10 opisuje pet varijabli koje bi se mogle nazvati „briga učitelja za učenike“: „u školi se pobrinu za mene ako se ozlijedim ili razbolim“ (var18, -.727), „znam tko je moj ravnatelj“ (var42, -.624), „učitelji mi govore kako radim i kako mogu poboljšati svoj rad“ (var14, -.577), „moji učitelji se brinu o meni i poštuju me“ (var26, -.539), „učitelji redovito razgovaraju sa mnom o mom uspjehu“ (var16, -.504). Faktor 10 najveću korelaciju ostvaruje s faktorom 9 – „kvaliteta školskog okruženja“ (-.272), a kao i taj faktor i faktor 10 ostvaruje najviše visokih korelacija s drugim faktorima.

U manifestnom prostoru na varijablama koje sačinjavaju ovaj faktor pokazale su se relativno visoke procjene učenika (66,6-96,2%) što znači da odnos svojih učitelja doživljavaju brižnim, a što predstavlja važan zaštitni faktor, o čemu je također više riječi bilo u uvodnom dijelu.

Faktor 11 opisuje jedna varijabla: „učenici mogu na različite načine pokazati što su naučili (npr. projekti, prezentacije, referati...)“ (var13, .719), pa je taj faktor nazvan „raznolikost mogućnosti prezentiranja znanja“. Ovaj faktor ostvaruje vrlo male, gotovo zanemarive, korelacije sa svim ostalim faktorima.

Iz matrice korelacija (Tablica 4.) vidljivo je kako su sve korelacije među izoliranim faktorima relativno male, no ipak, kao najveća korelacija među faktorima može se izdvojiti pozitivna korelacija (.267) između faktora 5 („učiteljska podrška i uključivanje učenika u donošenje odluka“) i faktora 10 („briga učitelja za učenike“), što je dosta logična veza, dok općenito najmanje korelacija sa svim ostalim

faktorima ostvaruje faktor 11 („raznovrsnost mogućnosti prezentiranja znanja“) koji se sastoji od samo jedne varijable.

Diskriminacijskom analizom ispitivana je razlika između tri subuzorka (I-učenici 4. razreda; II-učenici 5. i 6. razreda; III-učenici 7. i 8. razreda) na 11 ranije opisanih faktora. Rezultati su prikazani u Tablici 6.

Tablica 6. Rezultati diskriminacijske analize

Funkcija	Centroidi			Wilks' lambda	Hi-kvadrat	df	Značajnost
	I	II	III				
1	1.039	.039	-.420	.701	61.006	22	.000
2	-.281	.455	-.231	.898	18.490	10	.047

Iz tablice je vidljivo da postoji statistički značajna razlika u percepciji školskog okruženja između učenika različite dobi, uz vjerojatnost pogreške manje od 1%. Obradom su izdvojene dvije statistički značajne diskriminacijske funkcije pri čemu je, u prvom slučaju hi-kvadrat 61.006, lambda .701, df 22, a značajnost .000, a u drugom slučaju hi-kvadrat iznosi 18.490, lambda .898, df 10, a značajnost je .047.

Tablica 7. Struktura diskriminacijske funkcije

Varijable (faktori)	Diskriminacijski koeficijent		Korelacija s diskriminacijskom funkcijom	
	1	2	1	2
1	.230	.298	.207	.290
2	-.146	.149	.029	.191
3	.028	.377	-.112	.483
4	.026	.107	-.219	.166
5	-.360	.308	-.307	.361
6	-.007	.067	-.217	.130
7	.021	-.162	-.226	-.250
8	.445	-.508	.463	-.583
9	.759	.385	.838	.499
10	-.173	.161	-.012	.210
11	-.081	.078	-.171	.032

U opisivanju prve diskriminacijske funkcije (Tablica 7.) u najvećoj mjeri sudjeluje faktor 9 – „kvaliteta školskog okruženja“ s diskriminacijskim koeficijentom .759 i korelacijom s diskriminacijskom funkcijom .838. Za njim slijedi faktor

5 – „učiteljska podrška i uključenost učenika u donošenje odluka“ s diskriminacijskim koeficijentom -.360 i korelacijom s diskriminacijskom funkcijom -.307. U opisivanju funkcije sudjeluju još i faktori 10 – „briga učitelja za učenike“ i 11 – „raznolikost mogućnosti prezentiranja znanja“. Prema nazivima faktora koji čine prvu diskriminacijsku funkciju moguće ju je nazvati „kvaliteta

školskog okruženja i odnosa učenika i učitelja“.

Prema rasporedu centroida moguće je zaključiti da najniže rezultate (niži rezultat je lošiji) postižu učenici 7. i 8. razreda (subuzorak III) što znači da najstariji učenici najlošije procjenjuju kvalitetu školskog okruženja i odnosa učenika i učitelja, a najbolje rezultate, pa time i procjenu, daju učenici 4. razreda (subuzorak I).

Takav rezultat je očekivan. Moguće ga je objasniti s jedne strane specifičnošću razvojnog doba najstarijih učenika (7. i 8. razredi), koje je obilježeno početkom puberteta i adolescencije, te buntom i

otporom prema vlastitoj okolini, dok je učenicima 4. razreda okolina još uvijek vrlo bitna (Kranželić-Tavra i Lebedina-Manzoni, 2003). Specifičnost provođenja nastave također može dijelom objasniti ovakav rezultat. Naime, učenici 4. razreda nalaze se još uvijek u razrednoj nastavi u kojoj je moguće prisniji odnos s učiteljima i veća mogućnost individualnog posvećivanja učenicima, također je zbog manjeg broja učitelja i nastavnih predmeta moguć kvalitetniji rad. Osim toga, može se pretpostaviti da na lošije procjene starijih učenika utječe i sve jače razvijanje vlastitog mišljenja, te općenito kritičniji stav prema odraslima i školi kao cjelini. Međutim, činjenica opadanja užitka pohađanja škole i zadovoljstva školom s dobi učenika svakako je važan podatak, osobito u kontekstu pozitivnog razvoja djeteta, te planiranja preventivskih aktivnosti. Bilo kakvim aktivnostima na tom planu trebalo bi prethoditi detaljnije utvrđivanje mehanizama koji dovode do ove pojave. Nikako nije dovoljno samo utvrditi da je tome tako, nego bi trebalo poduzeti korake koji bi spriječili ili barem ublažili porast nezadovoljstva školom s dobi učenika. Ukoliko se zanemari ova činjenica nemoguće je govoriti o usmjerenosti na pozitivan razvoj djeteta, niti o kvalitetnoj školi po mjeri djeteta.

Drugu diskriminacijsku funkciju najvećim dijelom opisuju faktor 8 – „privrženost školi“ s diskriminacijskim koeficijentom -0.508 i korelacijom s diskriminacijskom funkcijom -0.583 , te faktor 3 – „kompjuteri u nastavi“ s diskriminacijskim koeficijentom 0.377 i korelacijom s diskriminacijskom funkcijom 0.483 . Čine je još i faktori 1 – „odnos s učiteljima i svijest o vlastitom radu na nastavi“, 7 – „podrška stručnjaka u školi“, 2 – „ponašanje i odnosi učenika i sigurnost u školi“, 4 – „nastava i aktivnosti u školi“ i 6 – „kvalitetno učenje“. Kako su oba faktora koja najvećim dijelom opisuju ovu diskriminacijsku funkciju sačinjena od samo dvije varijable, teško ih je povezati i funkciji dati jedinstven naziv. Prema položaju centroida, na ovoj diskriminacijskoj funkciji najbolji rezultat na faktoru 8 ponovo postižu učenici 4. razreda, no najlošiju procjenu daju učenici 5. i 6. razreda, dok na faktoru 3 najlošija procjena je ponovo najstarijih učenika, no najbolja je ona učenika 5. i 6. razreda.

Kako je prva diskriminacijska funkcija definirana faktorima koji opisuju varijable značajnije za kvalitetnu školskog okruženja (faktori 9, 5 i 10) veća pažnja je posvećena toj funkciji.

Svi predstavljeni rezultati, kao i uvodna teorijska razmatranja, temelj su prihvaćanja postavljene

hipoteze kojom se pretpostavlja mogućnost identificiranja rizičnih i zaštitnih čimbenika iz učeničke percepcije kvalitete škole, te postojanje razlike u procjeni prema dobi učenika.

4. ZAKLJUČAK

Iz predstavljenih rezultata moguće je izvesti zaključak kako je učenička procjena kvalitete škole mogući način identificiranja rizičnih i zaštitnih čimbenika u školskom okruženju, kao vrlo važnih elemenata planiranja budućih promjena u školskom sustavu koji bi trebao težiti ka pozitivnom razvoju svakog djeteta, kao i planiranja preventivskih aktivnosti čiji je glavni nositelj škola, a u koje bi trebalo aktivno uključivati i same učenike. Važno je napomenuti da se učenička procjena razlikuje prema dobi, što je indikator različitih potreba različitih dobnih skupina učenika, što je svakako nužno uvažavati tijekom planiranja spomenutih aktivnosti.

Činjenici da doživljaj škole kao nečeg važnog i kvalitetnog u njihovom životu s dobi učenika opada, što se pokazalo ovim istraživanjem, svakako bi trebalo posvetiti veću pažnju te nastojati utvrditi procese i mehanizme koji do toga u najvećoj mjeri dovode. Takve spoznaje omogućile bi planiranje i poduzimanje preventivskih aktivnosti i promjena u školskom sustavu, prilagođenih konkretnim potrebama učenika, čime bi se spriječilo da, čak i oni učenici koji su ga imali, gube početni entuzijazam i zadovoljstvo školom.

Pri takvim razmatranjima treba uzeti u obzir sve elemente kvalitetnog školskog okruženja koji su se u ovom i drugim istraživanjima pokazali važnima, a posebno:

- Odnose u školi – koje kao podržavajuće i brižne više doživljavaju učenici nižih razreda, a s porastom dobi procjena je lošija,
- Uključenost učenika u donošenje odluka u školi – koje je nedovoljno prema procjeni učenika, te
- Planiranje prevencije u školi na rezultatima istraživanja – programe postavljati na procjenama potreba učenika, roditelja i učitelja.
- Uključivanje roditelja i ostalih članova zajednice u procjenu rizičnih i zaštitnih čimbenika i u preventivske aktivnosti u školi.

Ništa od navedenog nije moguće ako se u cjelokupni proces, od procjenjivanja rizika i zaštita do planiranja i provedbe, kako općenitih promjena u školskom sustavu, tako i ciljanih preventivskih

aktivnosti, ne uključuje i same učenike jer oni su ti na koje bilo kakve intervencije u sustav škole izravno najviše utječu.

Naravno, bilo kakve ozbiljne akcije ne bi smjele biti bazirane isključivo na procjeni učenika, već bi trebalo uključiti i djelatnike škole (prije svega učitelje) kao i roditelje, pa i ostale važne ljude iz lokalne zajednice, kako bi se dobila cjelovitija i objektivnija slika. Osim u procjenu potreba, sve druge subjekte u zajednici (roditelje, institucije/organizacije skrbi i brige za djecu i mlade, medije i druge) trebalo bi uključiti i u samo osmišljavanje, provođenje i evaluiranje programa prevencije u školskom okruženju.

Svako društvo koje svojoj djeci želi pružiti odgoj i obrazovanje usmjereno na pozitivan razvoj, koje

će im omogućiti da se razviju u zrele, aktivne i odgovorne članove toga društva, trebalo bi ulagati u razvoj, uvodno spomenutih, kvalitetnih, uspješnih škola kreiranih na način da zadovoljavaju potrebe svakog djeteta, a osobito djece i mladih „u riziku“, odnosno na način da se škola prilagodi djetetu, a ne da su djeca prisiljena prilagođavati se školi.

Kako bi se to postiglo nužno je istraživati prostor škole, njegove prednosti i nedostatke, odnosno rizike i zaštite, kao smjernice planiranim akcijama kojima će se nastojati neutralizirati ono loše, a razvijati i poticati ono dobro.

Samo na taj način škola će biti po mjeri djeteta i ostvarivati zadaće koje se pred nju postavljaju u suvremenom društvu.

LITERATURA

- Ajduković, M. (2000): Ekološki multidimenzionalni pristup sagledavanju činitelja rizika i zaštite u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. (U) Bašić, J., Janković, J. (ur.): Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 47-62
- Bašić, J. (2001): Lokalna zajednica u prevenciji poremećaja u ponašanju: Određenje i teorijski pristupi. (U) Janković, J., Bašić, J. (ur.): Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 33-48
- Bašić, J. (2000): Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži: teorijsko motrište. (U) Bašić, J., Janković, J. (ur.): Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 31-45
- Bašić, J., Ferić, M. (2004): Djeca i mladi u riziku – rizična ponašanja. (U) Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur.): Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja : pristupi i pojmovna određenja. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, 57-71
- Bašić, J., Kranželić-Tavra, V. (2004): O ponašanjima učenika i njihovoj pojavnosti u školskom okruženju. (U) Bašić, J., Koller-Trbović, N., Uzelac, S. (ur.): Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja : pristupi i pojmovna određenja. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb, 107-118
- Bowen, G.L., Richman, J.M., Brewster, A., Bowen, N. (1998): Sense of School Coherence, Perceptions of Danger at School, and Teacher Support Among Youth At Risk of School Failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 15, 4, 273-286
- Carlsson-Paige, N., Lantieri, L. (2005): A Changing Vision of Education. *Reclaiming children and youth*, 14, 2, 97-103
- Davis, N.J. (1999): Resilience: Status of the Research and Research-based Programs. Working Paper Draft, Department of Education, State of Hawai'i, SAD, Druian, G., Butler, J.A. (2001): Effective Schooling Practices and At-Risk Youth: What the Research Shows. School Improvement Research Series. Northwest Regional Educational Laboratory,
- Brewer, R. (1996): The School-based Promotion of Social Competence: Theory, Research, Practice, and Policy. (U) Haggerty, R.J., Sherrod, L.R., Garmezy, N., Rutter, M. (Ur.): Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents – Processes, Mechanisms and Interventions. Cambridge University Press, Cambridge
- Ferić, M., Bašić, J. (2000): Prosocijalno i agresivno ponašanje djece rane školske dobi kao zaštitno-rizični čimbenici razvoja. (U) Bašić, J., Janković, J. (ur.): Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 121-134
- Ferić, M., Kranželić, V. (2001): Lokalna zajednica u osmišljavanju i postavljanju programa prevencije poremećaja u ponašanju. (U) Janković, J., Bašić, J. (ur.): Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 65-86
- Fraser, M.W., Richman, J.M. (1999): Risk, production, and resilience: Toward a conceptual framework for social work practice. *Social Work Research*, 23, 3, 131-143
- Glasser, W. (1994): Kvalitetna škola. Educa, Zagreb
- Glasser, W. (2001): Svaki učenik može uspjeti. Alinea, Zagreb
- Goleman, D. (1997): Emocionalna inteligencija. Mozaik knjiga, Zagreb
- Gossen, D.C. (1994): Restitucija – Preobrazba školske discipline. Alinea, Zagreb
- Gossen, D.C., Anderson, J. (1996): Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole. Alinea, Zagreb
- Gottfredson, G.D., Gottfredson, D.C. (2001): What Schools Do to Prevent Problem Behavior and Promote Safe Environments. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 4., 313-344
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., Elias, M.J. (2003): Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, 6/7, 466-474
- Greene, B. (1996): Nove paradigme za stvaranje kvalitetnih škola. Alinea, Zagreb
- Kirby, L.D., Fraser, M.W. (1997): Risk and Resilience in Childhood. (U) Fraser, M.W. (Ur.) Risk and Resilience in Childhood – an Ecological Perspective. National Association of Social Workers, Washington, 10-33

- Kranželić-Tavra, V. (2002): Rizični i zaštitni čimbenici u školskom okruženju kao temelji uspješnije prevencije poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 38, 1, 1-12
- Kranželić-Tavra, V., Lebedina-Manzoni, M. (2003): Doživljaji uvjeta odrastanja kao moguća zaštita u razvoju poremećaja u ponašanju. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 39, 1, 33-48
- Nabors, L., Proescher, E., DeSilva, M. (2001): School-based Mental Health Prevention Activities for Homeless and At-Risk Youth. *Child and Youth Care Forum*, 30, 1, 3-18
- Pollard, J.A., Hawkins, J.D. (1999): Risk and protection: Are both necessary to understand diverse behavioral outcomes in adolescence? *Social Work Research*, 23, 3, 145-159
- Shapiro, L.E. (2002): *Malo prevencije*. Mozaik knjiga, Zagreb
- UNICEF (2000): *Djeca prije svega*.
- Žganec, N. (2001): Prevencija poremećaja u ponašanju u lokalnoj zajednici. (U) Janković, J., Bašić, J. (ur.): *Prevencija poremećaja u ponašanju djece i mladih u lokalnoj zajednici*. Povjerenstvo Vlade RH za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, Zagreb, 49-64

PUPILS' SCHOOL QUALITY PERCEPTION AS THE INDICATOR OF RISK/PROTECTIVE FACTORS IN SCHOOL – AGE DIFFERENCES

Mirjana Zubak

Association of croatian war volunteers organizations

SUMMARY

School quality has been assessed by the sample comprised of 180 students from six primary schools in the area of Bujština (Region of Istria), using Quality school survey (students report) – modified from State of Hawaii's Department of Education. This survey gives insight of school environment elements that could represent risk and/or protective factors for development of behavioural disorders. These results are important in school reforms and community prevention programs planning, whose main carrier is school. Important areas of school environment, as possible risk or protective factors, were isolated by factor analyses. These areas are: teachers-students relations; students behaviour and their relations, school safety; school lessons and activities; teachers support and students decision making participation; quality learning; school attachment; school environment quality, school satisfaction; teachers care for students. A discriminative analysis which is used to see the differences between three sub samples of students (regarding age) has shown two statistically significant discriminative functions. Results have shown that areas of school environment quality, teachers support and students' decision making participation, and teachers care for students are highly assessed by younger children while oldest students assessed same areas lowest. Results given at this paper present a contribution to examination of school environment as possible resource for risk and protective factors, with reference to school as main carrier of children positive development and prevention activities in community.

Key words: school quality assessment, students, age difference, risk and protective factors, prevention activities