

# Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi

Goran Livazović

Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku  
Odsjek za pedagogiju

## Sažetak

U radu su prikazani rezultati istraživanja u sklopu projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi*<sup>1</sup> pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu iz 2011. Ispitivanje je provedeno na uzorku od 2661 učenika 7. i 8. razreda osnovne škole iz četiri makroregije Republike Hrvatske. Cilj istraživanja je utvrditi ulogu i kvalitetu socijalnih kompetencija i odnosa u školi u izgradnji školskog kurikuluma. Faktorskom analizom utvrđeno je 12 faktora, sa zadovoljavajućom pouzdanošću tipa unutarnje konzistencije, od  $\alpha=0,88$  do umjerenih  $\alpha=0,62$ . Dimenzije socijalnih kompetencija i odnosa učenika analizirane su t-testom za nezavisne uzorke s obzirom na razred, školski uspjeh i pedagoške mjere. U pravilu, na svim varijablama značajno više rezultate postižu mlađi učenici, koji češće pomažu i surađuju s drugima ( $p < .01$ ), imaju izraženiji osjećaj kreativnog učenja i zadovoljstva u radu ( $p < .001$ ), pozitivnije ocjenjuju rad i potporu učitelja te primjerenost njihova odnosa ( $p < .001$ ), pozitivnije ocjenjuju suradnju škole i roditelja te pomoć učenicima s posebnim potrebama ( $p < .001$ ), kao i ulogu škole u razvijanju suradnje i prijateljstva ( $p < .001$ ), te izražavaju veću odgovornost i sklonost mirnom rješavanju sukoba ( $p < .001$ ). Prema spolu: mladići značajno češće nasilno rješavaju sukobe ( $p < .001$ ), dok djevojke značajno izraženije pomažu i surađuju s drugima ( $p < .001$ ), kreativnije su u radu i zadovoljnije učenjem ( $p < .05$ ) te pozitivnije ocjenjuju profesionalni rad i odnos s učiteljem ( $p < .001$ ). Prema uspjehu: slabiji učenici su značajno najnezadovoljniji školom i učiteljima ( $p < .001$ ), najteže se prilagođavaju vršnjacima ( $p < .001$ ) te pokazuju najmanje razumijevanja i brige za druge ( $p < .001$ ). Pri tomu, značajno su najskloniji tjelesnoj agresivnosti u sukobu ( $p < .001$ ), a najrjeđe su skloni verbalnoj ili *odnosnoj* agresivnosti, kojima su najskloniji učenici s odličnim uspjehom ( $p < .01$ ). S obzirom na pedagoške mjere, analiza razlika je dihotomna - učenici s mjerama *ukora ili opomene* iskazuju značajno najslabije socijalne kompetencije i odnose u školi ( $p < .001$ ), dok su one kod učenika s *izrečenim pohvalama i nagradama* u pravilu najizraženije ( $p < .001$ ). Korelacijska analiza pokazala je višestruke značajne pozitivne korelacije između najvažnijih dimenzija socijalnih kompetencija i odnosa u školi. Važna je i negativna korelacija *verbalne i odnosne agresivnosti* te *nasilnog rješavanja sukoba* sa svim ostalim faktorima, uz međusobno značajnu pozitivnu korelaciju ( $r=.64^{***}$ ).

**Ključne riječi:** socijalne kompetencije, kurikulum, odgoj i obrazovanje, suradnja i odnosi u školi.

<sup>1</sup> Voditelj projekta prof. dr. sc. Vlatko Previšić, Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

## Uvod

Polazišta većine suvremenih istraživanja škole postavljaju pitanja o ulozi njezinih dionika, ali i funkcije, obilježja te odgovornosti institucionalnog obrazovanja u društvu. Još od vremena klasičnih teoretičara odgoja, koji su u sklopu filozofskih promišljanja o obilježjima stvarnosti tadašnjeg društva analizirali granice i moć utjecaja odgoja, školi se kao nositelju organiziranog sustava tradiranja kulture nameće pitanje stvarne uloge odgojno-obrazovnog djelovanja u oblikovanju i usmjeravanju budućih naraštaja. Svaka pedagojska analiza o moći i granicama odgoja treba uvažiti tradicionalne nativističke i empirističke pretpostavke o utjecaju bioloških i okolinjskih čimbenika u životu i sazrijevanju svakog čovjeka. Kako je svijet naizgled postajao „veći” i složeniji, tako se znanje sve više i brže umnožavalo i širilo, pa se za Aristotela tvrdi da je posljednji koji je spoznao sve što se moglo znati u njegovo vrijeme. Postmodernističke ideje sliku su dopunile multifaktorskim (holističkim) shvaćanjem sazrijevanja, odgoja i socijalizacije, kojim se uz nasljedne i društvene, važnost pridaje i individualnim kognitivnim, afektivnim i konativnim osobinama te aktivnom stavu odgajnika tijekom odrastanja i života. Uloga škole, kurikuluma, nastave i školske socijalizacije u uspješnoj interpersonalnoj te osobnoj prilagodbi kroz razvijanje i stjecanje socijalnih kompetencija, stoga, predstavlja zanimljivo i opravdano istraživačko pitanje.

## Pedagojske perspektive života i rada u školi

Kakav je uopće, i koliki, utjecaj škole i učitelja u poticanju kvalitetne geneze prirođenih dispozicija svake osobe prema pragmatično shvaćenim osobnim/socijalnim kompetencijama, kao mjerljivoj i manifestnoj dimenziji ponašanja ili djelovanja, odnosno može li odgojno-obrazovni rad ili bihevioralni trening posredovati u produktivnijem znanju i poticanju humanijih odnosa među učenicima? Nadalje, može li monokulturno funkcionalističko djelovanje (post)industrijske škole, koje sve više naglašava didaktički materijalizam i pragmatizam obrazovnog rada, zahvatiti raznovrsnost života i socijalizacijskih iskustava učenika te uvažiti kafkijansko ozračje suvremene škole iz koje sve više djece redovito apsentira, nezadovoljno dosadom, *drilom* i otuđenošću

školskog rada od stvarnih životnih iskustava, težnji, želja ili potreba socijalnog bića djece i mladih? Kako pomiriti nepomirljivo- s jedne strane osiromašiti bogatstvo školovanja oblikovanjem prema načelima neoliberalne tržišne ponude kojoj je važan uporabljiv pojedinac s definiranim nizom znanja i vještina te, s druge, očekivati odgojene, cjelovito razvijene, odgovorne i socijalno osjetljive pojedince. Pedagoške se profesionalce ciljno usmjerenim pristupom stavlja u položaj izvršitelja centralizirano propisanih naputaka, pri čemu se zanemaruje njihova pedagoško-psihološko-didaktičko-metodička znanja, vještine i sposobnosti u vođenju nastavnog i odgojnog procesa. Hoće li i može li školski kurikulum promijeniti već notornu institucionalnu krutost i otpornost škole na promjene, posebno uvažavajući sve brži napredak znanosti, tehnologije ili umjetnosti, odnosno rapidno umnožavanje količine znanja i sposobnosti koje svako dijete, ali i učitelj mora usvojiti s ciljem učinkovite inkulturacije? Zaključno, tko će biti nositelj pedagoške (r)evolucije naših odgojno-obrazovnih ustanova, ako je zbog negativne selekcije na obrazovnoj sceni sve manje kvalitetnih pedagoga, a školskom je pejsažu sve nužnija stručna i odgojna revitalizacija? Hoće li netko uskoro opet uzviknuti „dolje škole!” ili napokon prepoznati važnost znanstvenoga, pedagoškoga i humanog strukturiranja kurikuluma kao suvremenog i učeniku primjerenog aranžmana kojim se nastoji prevladati (ublažiti) pristup „poučavanja za testiranje” u izlaznoj formi (već!) notorne državne mature? Tradicionalne ideje odgoja usmjeravaju se na odgajatelja ili nastavnika, dok se ostale filozofske pozicije o ulogama odgojnog djelovanja vezuju uz progresivni odgoj u središtu kojeg je čovjek. Prijenos znanja s generacije na generaciju shvaćen je dihotomno, *esen-*  
*cijalistički*, kao prenošenje ili tradiranje kulture u obliku običaja, konvencija, normi, vrijednosti, uloga i jezika, te *perenijalistički*, kao poticanje učenika na shvaćanje vječnih i univerzalnih istina. Prva je pozicija vrlo konzervativna jer izražava kolektivističku paradigmu doprinosa društvenoj zajednici kroz poštovanje autoriteta, tradicije i znanstvene istine putem rigoroznog i disciplinarnog pristupa nastavnika kao intelektualnog i moralnog modela učeniku. Perenijalizam, u svojoj religijskoj, idealističkoj

i realističkoj formi, zapravo naglašava nastavnikovu zadaću da učenicima omoguće razumijevanje vječnih načela zajedničkih svim ljudima, prije nego specifična i kulturalno ograničena znanja ili „činjenice”. Te univerzalne istine pojavljuju se u obliku duhovnih, empirijskih, znanstvenih i humanih spoznaja u nespecijaliziranom (liberalnom) općem obrazovanju (Bagley, 1938; prema Curtis, 2012: 79). Progresivni odgoj za promjene primarno je usmjeren na jačanje osobnih kvaliteta učenika kultiviranjem samouvjerenih i aktivnih pojedinaca jer se odgoj shvaća kao temelj zdravog društva koje se stalno razvija (Dewey, 1956). Umjesto ciljeva kurikuluma i nastavnika, prednost imaju učenici te učenje utemeljeno na iskustvu, sudjelovanju, rješavanju problema i otkrivanju - znanje nije normativno, već otvoreno za istraživanje, kritiku i osporavanje. Deweyeva filozofija pragmatizma poslužila je kao osnova kasnijim radikalnijim oblicima rekonstrukcionizma, odnosno kritičke pedagogije. Teorija i praksa kritičke pedagogije školu i obrazovanje vide kao izvor socijalne nejednakosti; nastavnika u ulozu moralnog čimbenika reprodukcije socijalne nejednakosti, a učenike kao pasivne i nekritičke elemente bankarskog sustava skladištenja dekontekstualiziranih informacija. Illicheva (1973) artikulacija „društva bez škole” naglašava štetne emocionalne, socijalne i intelektualne posljedice na razvoj djece kroz neprirodno uvjetovan strah od školskog neuspjeha te inhibiciju ljubavi prema učenju. Slično A. S. Neill (1970) definira društvene bolesti kao posljedicu nesretnog djetinjstva i represije nastavnika nad djecom, pri čemu prioritet u obrazovanju daje interesima, sreći i slobodi pojedinca. Tijekom prošlog stoljeća formalno je obrazovanje naglašavalo intelektualizam obrazovanja na štetu moralnog razvoja, tako da je moralni jezik iz pedagoškog diskursa uvelike udaljen definiranjem standarda, djelotvornosti, mjerljivosti, „izvedbenosti” i tehnicizma školovanja kao neuspjeh pokušaj odgovora na postmoderno restrukturiranje društva, njegovu pluralnost, fragmentaciju, nepredvidivost i nesigurnost. Današnji zapadni svijet obilježavaju koncepti kao što su ubrzano, konzumerističko, multikulturalno, globalizirano, slobodno i individualističko, čime se mijenja i obrazovno tržište s roditeljima koji svojoj djeci kupuju najbolja obrazovna iskustva u specijaliziranim

školama i smjerovima. Prema tomu, postoji razlika između menadžmenta koji sudionike promatra kao resurs te pedagoškog vođenja koje se skrbi za ljude i kvalitetu njihovih odnosa, pri čemu ne smijemo zanemariti ni temeljni izazov u obrazovanju - nastavnici su vrlo skup ekonomski resurs (Allen, 2012, 107). Upornost u centralizaciji obrazovanja s pomoću izvana nametnutih standarda u mnogim je zemljama dovela do erozije nastavnikova profesionalizma i autonomnosti, uz prateću privatizaciju obrazovanja koja je vodila povećanoj razini stresa među učenicima, nastavnicima i ravnateljima, smanjenju proračuna za obrazovanje, ukidanju financiranja određenih programa za učenike, smanjenju sredstava za sveučilišta te proporcionalnom povećanju školarina. U svjetlu svega toga ostaje potpuni kontrast i ironija da je zemlja koja je na vrhu svjetskih ljestvica po uspješnosti škola i sveučilišta, Finska, svoj status ostvarila velikodušnim izdvajanjem sredstava za škole i sveučilišta, bez sveučilišne školarine i sveobuhvatnog sustava odgovornosti u školama - bez školskih inspektora, bez ljestvica/tablica, nacionalnog testiranja, propisanih ciljeva, uniformi i selekcije (Dufour, 2012:35). Primjerice, funkcionalističko gledište o ulozu obrazovnog sustava i škole, utemeljeno na Durkheimovim analizama održavanja cjelovitosti modernog industrijskog društva nakon nestanka tradicionalnih, na religiji utemeljenih oblika socijalne solidarnosti ili kohezivnih odlika agrarnih društava, ističe kako je glavna zadaća djecu učiniti *socijalnim bićima*. Durkheim obrazovanje primarno vidi kao oblik perpetuiranja samoga društva obnavljanjem uvjeta njegove reprodukcije, odnosno pripreme za zajednički život na načelima poticanja sličnosti (homogenosti), ali i različitosti (diversifikacije) s pomoću socijalizacije, selekcije, integracije i alokacije pojedinca u društvenoj sferi. Ključna načela humanističke tradicije europskog obrazovanja su moralnost, individualizam i specijalizacija (Le Play, 2012:192), pri čemu se znanje podrazumijeva kao sredstvo putem kojega su se razvijala moralna svojstva i postizala se dobrota (načelo moralnosti). Ideja je bila da individualni moralni čovjek stvara dobro društvu (načelo individualnosti). Suprotno tomu, enciklopedistička tradicija podupire načela davanja prioriteta racionalnosti širokog, a ne dubokog znanja koje se temelji na načelima racionalnosti,

korisnosti i univerzalnosti. Daleko smo odmaknuli od 19. stoljeća i vremena kada su mnogi đaci učili u pretrpanim učionicama ili poredani u predavaonicama, kada su bili kontrolirani čeličnom disciplinom, masovno kažnjavani zbog pogrješaka, kada ih je poučavao strogi učitelj koristeći se govorom i kredom te obrađujući ograničeni kurikulum utemeljen na *tri R - reading, writing i arithmetic* (čitanje, pisanje i računanje). Reformama školskih kurikuluma tijekom posljednjih nekoliko desetljeća diljem svijeta odluke o sadržajima i odlikama obrazovanja centralizirane su s pomoću famoznih *testova standardnog procjenjivanja* (SAT - standard assesment test), što je rezultiralo znatnim smanjenjem nastavničke autonomije i profesionalizma te nezaustavljivo vodilo prema nastanku tzv. kulture izvedbe s obilježjima četiri T (*tables - tablice, tick lists - rang-liste, tests - testovi, targets - ciljevi*), koje su zbog rigoroznih mjera nadgledanja i provedbe tiranijom testova neki duhovito okarakterizirali sintagmom: *Kurikulum je zamislio Kafka, dizajnirao Dali, a primijenio Staljin!* (Dufour, 2012, 33).

## Prema kurikulumu socijalnog bića škole

Unatoč stoljetnim težnjama i dostignućima reformne te humanističke pedagogije u djelima i odgojnom radu, od Rabelaisa, Montaignea, Komenskog, preko Rousseaua, Pestalozzija sve do Herbarta i Diesterwega, kojima je naglašena potreba cjelovitoga i skladnog razvoja čovjekovih snaga odgojem uma, srca i ruke, današnja se škola vraća prevladanim nedostacima zanemarujući odgojnost nastave i života u školi. Poznato je da se jednim od temeljnih zadataka odgoja smatra ostvarivanje sklada misli, riječi i djela - *ratio, oratio i operatio*, međutim, danas mogućnost djelovanja na razvoj pozitivnih voljnih i karakternih osobina učenika slabi pod naletom verbalizma i kompetencijskog pristupa usmjerenog na materijalne zadatke nastave, pri čemu izostaje briga za stilove ponašanja i moralne osobine mladih, poput poštenja, točnosti, savjesnosti, istinoljubivosti, poštivosti, odlučnosti, upornosti, dosljednosti, sustavnosti, empatije, suradnje ili prijateljstva. Valja iznova naglasiti da je škola kao oblik organiziranog institucionalnog stjecanja znanja, vještina i sposobnosti utemeljena iz očitih potreba za preno-

šenjem najvažnijih spoznajnih dostignuća i praktičnih životnih vještina na buduće generacije, koje se zbog indoktrinacijskih potencijala često ideologizira. Tako s jedne strane školski sustav zapravo neprestano teži reprodukciji postojećih društvenih odnosa, dok s druge nastoji emancipirati mlade prema zrelosti, čime škola iskazuje orijentaciju ka socijalnoj evoluciji mijenjanjem odnosa društvene stratifikacije. Moglo bi se kazati da škola neprestano usklađuje svoj statički i dinamički potencijal te da upravo iz ovih naizgled nepomirljivih orijentacija izvire kontinuirana produktivna napetost i kriza kulturoloških uloga i funkcija škole, jer se kao i u drugim sferama društvenog života, i škola smatra elementom raspodjele kulturnoga, socijalnog i ekonomskog kapitala kojim valja (o)vladati. Sve navedeno posebno dolazi do izražaja tijekom faze industrijalizacije te uključivanja djece i žena u proizvodne procese - iz pragmatične potrebe za radnom snagom generira se ključni proces simboličke dezintegracije obiteljske sfere, odnosno tradicionalnih društvenih uloga žena i muškaraca, s pratećom legitimacijom novih funkcija škole kao pomoći ili korektora obiteljskom odgoju djece i mladih. Ovdje se ponovno valja zapitati kako škola i učitelji, kao nositelji simboličke moći, mogu pomiriti i usklađivati svoju reprodukcijску i demokratsku funkciju u društvenoj zajednici, tj. kako zadovoljiti očekivanja koja traže obrazovanog, poslušnog, marljivog, vještog i učinkovitog pojedinca, uz istovremeno ispunjavanje demokratske, pedagoške i humane zadaće škole. Von Hentig (2008) u tom smislu tvrdi da se pod pojmom obrazovanosti događa sve ono primarno pedagoški važno i vrijedno, pri čemu mjerila obrazovanosti nisu ciljevi, već samo eventualna sredstva uočavanja obrazovanosti, koju vidi u *preziranju i odbacivanju nečovječnosti, osjećaju sreće (eudaimonia), sposobnosti i želji za sporazumijevanjem i razumijevanjem vlastite i drugih kultura te svijesti o povijesnosti vlastita postojanja* kao izraza permanentne otvorenosti prema kulturi života. Dakle, Von Hentig školi zamjera to što je *sredstvo* obrazovanja (obrazovni predmet ili građu) učinila *svrhom* obrazovanja. Kompetencijski pristup, kao utvrđeni ishod s katalogom ciljanih vremenski i prostorno uvjetovanih rezultata obrazovanja, ukupnost i bogatstvo obrazovnih iskustava čovjeka podređuje paradigmi „utilitarno-

sti” i pragmatično postavljenih ciljeva obrazovanja, koji su fundamentalno otuđeni od emancipacije i teže dehumanizaciji škole. Liessmann (2006) analizom sadržaja obrazovanja u europskoj humanističkoj tradiciji proširuje raspravu tvrdeći kako koncepcija „društva znanja” na temeljima tržišne ekonomije vodi prema nerazumijevanju i nesposobnosti definiranja što u školama zapravo treba učiti, odnosno kako *reindustrijalizacija* škole neupitno vodi prema njezinoj „mehaniziranoj i automatiziranoj proizvodnji identičnih proizvoda, pod identičnim uvjetima i identičnim sredstvima”, čime se više ne samo simbolično „provodi podčinjavanje znanja pod parametre kapitalističke ekonomije” (Liessmann, 2006, 48, 49). Rezultat je nova filozofija obrazovanja- umjesto individualnosti, znanja, vještina, sposobnosti ili suradnje, govorimo o kompetencijama, konkurenciji, ljudskim resursima, rang-listama, normama te osobnoj ili grupnoj učinkovitosti. Primjerice, mnogi autori, analizirajući globalne društvene, tehnološke te ekonomske promjene, utemeljeno osporavaju pokret za standardizaciju obrazovanja, ističući pritom uvjerljive dokaze o zaostajanju takvih sustava u kultivanju jedinstvenih talenata u razvoju suvremenih znanja, vještina i sposobnosti (prema Curtis, 2012, 85). Ako je ključna odlika demokratskih društava pluralizam koji omogućuje slobodu izbora i vrednovanja, individualnost, autonomiju i toleranciju, te kategorije nužno moraju biti zastupljene u našoj školi s ciljem pripreme djece za život. Kurikulum, naime, više nema zadaću naučiti, već osposobiti za učenje, za ovladavanje informacijama, za život i rad u „društvu koje uči”. Škola osposobljava učenike za djelovanje u gotovo nepredvidivim okolnostima budućnosti, stoga kurikulum mora biti više prognostički usmjeren na poticanje optimalnog razvoja učenikovih potencijala, poput samospoznavanja, razvoja svijesti o sebi, svojim sposobnostima, interesima i mogućnostima, te posebno na stvaranje pozitivne slike o sebi. Dajući nastavniku, pedagogu, ravnatelju i drugim stručnim suradnicima ulogu sukreatora kurikuluma (nastavnog procesa i drugih zbivanja u školi) približavamo se određenjima prema kojima nastavnik preuzima ulogu reflektivnog praktičara koji kontinuirano istražuje svoju praksu i njezinu učinkovitost sa svrhom unapređenja, odnosno praktičara koji stalno uči (Stenhouse, 1983;

Bolton, 2001; Schon, 1983; prema Sekulić-Majurec, 2007, 371).

Škola doista jest sve manje odgojna, a sve više obrazovna institucija. Međutim, od škole njezini dionici s javno-društvene scene očekuju djelovanje i odgovornost u ovo doba izraženih socijalno-pedagoških i odgojnih teškoća s kojima se svakodnevno suočavamo. Porast broja raznovrsnih nasilničkih stilova ponašanja, i to onih najtežih, zatim ovisnosti i rizičnih iskustava mladih, povećanje apsentizma iz obitelji i škole, sklonosti kriminalu kao stilu života, uz prisutan moralni relativizam suvremenoga (postmodernog) doba, pred školom postavlja misiju i dužnost prevencije različitih propusta obiteljskog odgoja, uz istovremeni zahtjev za obrazovanje sposobnih, stručnih, cjelovito razvijenih i društveno odgovornih građana. Kako se i koliko škola i učitelji uspijevaju ili mogu baviti problemima učenika kada su izloženi premjeravanju i vanjskom vrednovanju, ne samo akreditiranih agencija, već i roditelja te drugih dionika školskog rada, odnosno ima li u školi uopće mjesta za socijalne kompetencije pored svih današnjih zahtjeva za učinkovitim i pragmatičnim pojedincem? Previšić (2010, 165) ističe da školske promjene trebaju biti postupne i uravnotežene kako ne bi izazvale „reformne šokove”, odnosno da nesumnjivo nužne promjene i osuvremenjivanje školskog života i rada treba provoditi promišljeno - koliko nužno i radikalno, toliko i prirodno i evolutivno, prateći manje, stalne i postupne korake nadgradnje umjesto pedagoških revolucija. Doista, ako je misija škole strukturirati i organizirati život zajednice, kako učinkovito organizirati školu? Normativna se analiza navedenih pitanja može izvesti usporedbom distopijske ili idealistično-utopijske vizije društva i njegovih institucija. Pedagoška utopija podrazumijevala bi obrazovanje koje odgovara individualnim potrebama, interesima i sposobnostima djece i mladih; sretne i autonomne nastavnike s manje neposredne nastave i više vremena za pripremu i individualni rad s manjim brojem učenika; *društvo koje uči* i u kojemu se znanje cijeni kao sastavni dio ljudskog života, a obrazovanje predstavlja obogaćivanje zajednice i pojedinca, te kurikulum koji ima otvorena obilježja s najmanje centraliziranim vrednovanjem, a tehnologija je upregnuta u smanjivanje nejednakosti, posebno za djecu s posebnim očekivanjima. Distopijsku perspektivu obilježavali bi: školska

birokracija kao „željezni kavez” papirologije, e-pošte i ispunjavanja formulara, zatim odvojene „interesne” škole za bogate koje poučavaju elitizmu i nepovjerenju prema drugima, preopterećen sadržaj kurikuluma i razredni odjeli za stotinu učenika, kao i obrazovanje ispred ekrana i s robotima-nastavnicima, sve do uporabe lijekova za smirenje mase mladih „izvan kontrole” (Curtis, 2012, 75). S obzirom na navedeno, moramo se zapitati kojoj smo pedagogijskoj budućnosti bliži te kojoj stvarnosti težimo - *quo vadis schola?* Na dio postavljenih pitanja odgovor nastoje dati rezultati empirijskog istraživanja provedenog u sklopu projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi*.

## Metodologija empirijskog istraživanja

### Cilj i problemi istraživanja

Cilj istraživanja jest utvrditi postoje li statistički značajni pokazatelji razlika u kvaliteti socijalnih kompetencija i odnosa među ispitanicima s obzirom na sociodemografska obilježja: dob, spol, školski uspjeh i pedagoške mjere izrečene učenicima.

Oblikovani su sljedeći **problemi**:

1. *utvrditi faktorsku strukturu upitnika o socijalnim kompetencijama i odnosima u školi;*
2. *ispitati korelacijske odnose dobivene faktorske strukture;*
3. *ispitati postojanje značajnih razlika u kvaliteti socijalnih kompetencija i odnosa s obzirom na spol, dob te akademska i pedagoška obilježja ispitanika.*

Na temelju postavljenog cilja i problema oblikovane su sljedeće **hipoteze**:

1. *postoji značajna razlika u kvaliteti socijalnih kompetencija i odnosa u školi među učenicima s obzirom na spol, dob, školski uspjeh i pedagoške mjere;*
2. *postoji značajna povezanost dimenzija kvalitete socijalnih kompetencija i odnosa među učenicima u školi.*

Očekuje se, sukladno novijim istraživanjima, višestruke značajne razlike s obzirom na sociodemografska obilježja, pri čemu se očekuje kako će stariji i ženski ispitanici koji postižu viša školska postignuća izvještavati o razvijenijem stupnju socijalnih kompetencija i odnosa s vršnjacima u školi. Istraživanje je provedeno akademske godine 2010./2011. u sklo-

pu znanstvenog projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi* pri Zavodu za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu (voditelj: prof. dr. sc. Vlatko Previšić), s ciljem istraživanja dimenzija socijalnih odnosa među djecom i mladima osnovnoškolske dobi.

### Sudionici

Istraživanje je provedeno na etapnom uzorku od 2661 sudionika. Muškog spola bilo ih je 50,2% (N=1337), a ženskoga 49,8% (N=1324). Sudionici su bili učenici sedmih (N=1347 ili 50,6%) i osmih razreda (N=1314 ili 49,4%) iz 35 osnovnih škola s područja makroregionalnih središta diljem Republike Hrvatske.

**TABLICA 1. ANALIZA ISPITANIKA PREMA SPOLU I DOBI**

Razred	Spol			
		M	Ž	Ukupno
sedmi	N	658	689	1347
	%	24,7	25,9	50,6
osmi	N	679	635	1314
	%	25,5	23,9	49,4
Ukupno	N	1337	1324	2661
	%	50,2	49,8	100

### Instrument

Podatci su prikupljeni s pomoću anketnog upitnika *samoprocjene kvalitete socijalnih kompetencija i odnosa u školi* za učenike izrađenog za potrebe ovog istraživanja, koji se sastojao od šest dijelova. Prvi dio odnosio se na sociodemografska obilježja ispitanika, drugi na ulogu školskih aktivnosti u razvijanju socijalnih vještina i odnosa, treći na odnos i kvalitetu rada učitelja, četvrti na ulogu škole u poticanju dobrih međuljudskih odnosa, peti na stilove ponašanja i rješavanja sukoba s vršnjacima, a šesti je sadržavao skalu pitanja o osobnim karakteristikama i socijalnim odnosima ispitanika s okolinom.

*Sociodemografska obilježja* dobivena su upitnikom o podacima vezanim uz: *mjesto u kojem se škola nalazi; razred koji učenik pohađa; spol (M, Ž); opći školski uspjeh u prethodnoj školskoj godini (a) nedovoljan, b) dovoljan, c) dobar, d) vrlo dobar, e) odličan*) te *izrečene pedagoške mjere tijekom školske go-*

dine (a) pohvala ili nagrada, b) opomena, ukor ili strogi ukor, c) niti jedna).

Skala o utjecaju i ulozi različitih školskih aktivnosti sadržavala je 10 pitanja: *Različite aktivnosti u školi omogućuju mi... pokazati svoje vještine i sposobnosti; razvijati uspješnije odnose s drugima; pomagati drugima; surađivati s drugima; biti tolerantniji i poštivati druge; nenasilno rješavati sukobe; osjećati se slobodno i bez pritiska; učiti na zanimljiviji način i biti kreativniji; osjećati se uspješno i zadovoljno; primjenjivati stečena iskustva u svakodnevnom životu.*

Skala o odnosu i kvaliteti rada učitelja sadržavala je 14 pitanja: *Većina mojih učitelja... poštuje i uvažava moje mišljenje; vjeruje u mene; me podržava i pomaže; me lako zainteresira za učenje; u nastavi koristi rad u grupama; uspješno održava red i disciplinu u razredu bez pretjerane strogosti; uspješno rješava probleme i sukobe koji se pojavljuju; ima smisla za humor; su dobrog raspoloženja; razgovara s nama; ne koristi fizičko kažnjavanje učenika; se pristojno ophodi s nama; ne koristi ružne i nepristojne riječi kada su ljuti na naše ponašanje; nas ne naziva pogrđnim riječima.*

Skala o ulozi škole u poticanju dobrih međuljudskih odnosa sadržavala je 13 pitanja: *U mojoj školi... se potiču dobri međuljudski odnosi; učitelji i učenici se međusobno poštuju; se potiče suradnja i pružanje pomoći; se potiče prijateljstvo među učenicima; se uvažavaju razlike među učenicima; se potiče preuzimanje odgovornosti i posljedica vlastitih postupaka; se suzbijaju svađe i ometanja nastave; se uči kako izraziti svoje osjećaje bez ljutnje i agresije; se jača otpornost negativnom pritisku vršnjaka i povodljivosti; odbačenim i izoliranim učenicima se pruža pomoć; darovitost učenika se prepoznaje; se njeguje suradnja s roditeljima; se potiče zdrav način života.*

Skala o stilovima ponašanja pri rješavanju sukoba s vršnjacima sadržavala je 28 tvrdnji: *Kada sam s nekim u sukobu, ponašam se... Mrzim tu osobu; Uništavam nešto što je njezino; Varam je i izdajem; Uzmem nešto što joj pripada; Okrećem druge protiv te osobe; Lažem toj osobi; Izbjegavam tu osobu; Ismijavam tu osobu; Tražim savjet i pomoć od drugih; Plačem; Molim da mi oprost; Brinem se zbog toga; Ljutim se; Osjećam se krivim; Osjećam se bespomoćnim; Prepirem se s tom osobom; Vičem na tu osobu; Prijetim toj osobi; Ogovaram tu osobu; Namećem joj osjećaj krivnje; Okupljam grupu koja će se osvetiti toj*

*osobi; Fizički se obračunam s tom osobom; Nastojim pomoći toj osobi da promijeni svoje ponašanje; Sažaljevam tu osobu; Opraštam toj osobi; Razgovaram s tom osobom o problemu koji imamo; Puštam tu osobu na miru; Pokušavam se pomiriti s tom osobom.*

Skala o osobnim karakteristikama te socijalnim odnosima ispitanika s okolinom sadržavala je 22 tvrdnje: *Dobrog sam raspoloženja; Nisam (previše) ovisan/na o starijima; S poteškoćama se nosim primjereno; Razumijem osjećaje drugih; Održavam dobre odnose s vršnjacima; Pokazujem brigu za druge; Volim se šaliti; Usamljen/a sam; Lako sklapam prijateljstva; Jasno izražavam želje i interese; Opravdam svake svoje postupke; Zagovaram svoja prava i potrebe; Bojim se nasilnika; Imam puno prijatelja/prijateljica; Uključujem se u grupne aktivnosti i igru; Potičem rasprave u grupi/razredu; Pomažem u razrednim aktivnostima; Lako se i brzo prilagođavam; Pokazujem interes i razumijevanje za druge; Volim biti u centru pažnje; Prihvaćam i uvažavam različita mišljenja; Drugi učenici me prihvaćaju.*

## Postupak

Ispitivanje je provedeno potkraj drugog polugodišta (travanj) školske godine 2010./2011. Učenici su anketirani u razredima tijekom nastave. Nastojalo se da to bude pod satom razredne zajednice, što je u većini škola bilo moguće ostvariti. Ispitivanje, po razrednom odjelu, trajalo je oko 30 minuta. Za anketiranje učenika, u unaprijed dogovorenim terminima te uz suglasnost škole, roditelja i nastavnika, bila su potrebna dva tjedna. Obuhvaćeni su „a” i „b” odjeli s ciljem približno ravnomjerne zastupljenosti svih uzrasta i proporcionalne slojevitosti uzorka. Anketiranje svih učenika provedeno je uz nazočnost istraživača. Učenici su većinu pitanja iz upitnika, kao i način popunjavanja te procjena, dobro razumjeli. Prije ispunjavanja dobili su i usmeni naputak o anketnom upitniku. Anketni upitnici bili su savjesno popunjeni, a manji su propusti uočeni samo kod nekoliko učenika i uglavnom je bila riječ o nepotpunom ili ekstremnom podatku, što se kod statističke obrade, sukladno statističkim pravilima, isključivalo. Primijenjeni su: deskriptivna statistika, t-test za nezavisne uzorke, interkorelacijske, korelacijske i višestruke usporedbe te faktorska analiza. Podaci su obrađeni s pomoću statističkog programa za računalnu obradu podataka (SPSS).

## Rezultati i rasprava

### Faktorska struktura upitnika o samoprocjeni kvalitete socijalnih kompetencija i odnosa u školi

Provedena je faktorska analiza metodom glavnih komponenta uz oblimin rotaciju. U **tablici 3.** i **tablici 4.** prikazana su pitanja i glavne komponente dobivene faktorskom analizom upitnika. Za procjenu pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije izračunat je Cronbachov  $\alpha$  koeficijent za ukupni upitnik ( $\alpha=0,89$ ) te za pojedine skale upitnika. Poželjno bi bilo da ovaj koeficijent bude iznad 0.7 kako bi skala imala zadovoljavajuću pouzdanost (Bukvić, 1988). Pouzdanosti tipa unutrašnje konzistencije su zadovoljavajuće. Prikazane su u **tablici 2.** te iznose od zadovoljavajućih  $\alpha=0,88$  za komponentu 7.1. do relativno umjerenih  $\alpha=0,62$  za komponentu 10.3. dobivenu faktorskom analizom upitnika.

Analizom je utvrđeno postojanje **12** značajnih faktora koji su s obzirom na zasićenost čestica nazvani: *Pomaganje, suradnja i odnos s drugima, Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva, Profesionalni rad i podrška učitelja, Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja, Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama, Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti, Nasilno rješavanje sukoba, Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba, Verbalna i odnosna agresivnost,*

*Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima, Razumijevanje i briga za druge te Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa.*

### T-test za nezavisne uzorke s obzirom na dob ispitanika

Kako bi se provjerila hipoteza o kvaliteti dimenzija socijalnih kompetencija i odnosa učenika s obzirom na razred ili dob, proveden je t-test za nezavisne uzroke (**tablica 5.**). Pri tome su uspoređivani mlađi i stariji ispitanici iz 7. i 8. razreda osnovne škole. Na komponentama *Nasilno rješavanje sukoba, Verbalna i odnosna agresivnost, Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima, Razumijevanje i briga za druge* te na komponenti *Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa* među ispitanicima, s obzirom na razred koji pohađaju (dob), nisu utvrđene značajne razlike. Na ostalim komponentama utvrđene su razlike među ispitanicima, pri čemu je vrlo zanimljivo da u pravilu na svim varijablama statistički značajno više rezultate postižu mlađi ispitanici, odnosno učenici 7. razreda osnovne škole. Mlađi ispitanici češće pomažu i surađuju s drugima ( $p < .01$ ), imaju izraženiji osjećaj kreativnog učenja i zadovoljstva u radu ( $p < .001$ ), značajno pozitivnije ocjenjuju rad i podršku učitelja te primjerenost njihova rada i ponašanja ( $p < .001$ ).

**TABLICA 2.** FAKTORSKA ANALIZA UPITNIKA O SOCIJALNIM KOMPETENCIJAMA I ODNOSIMA U ŠKOLI

FAKTOR	$\alpha$
6.1. Pomaganje, suradnja i odnos s drugima	0,80
6.2. Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva	0,81
7.1. Profesionalni rad i podrška učitelja	0,88
7.2. Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja	0,78
8.1. Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama	0,85
8.2. Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti	0,77
9.1. Nasilno rješavanje sukoba	0,88
9.2. Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba	0,85
9.3. Verbalna i odnosna agresivnost	0,80
10.1. Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima	0,68
10.2. Razumijevanje i briga za druge	0,77
10.3. Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa	0,62



**TABLICA 3. FAKTORSKA ANALIZA SKALA UPITNIKA O SOCIJALNIM ODNOSIMA U ŠKOLI (P6, P7, P8)**

<b>Pomaganje, suradnja i odnos s drugima</b>	<b>6-1</b>	<b>Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva</b>	<b>6-2</b>
P6.3 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - pomagati drugima	,883	P6.8 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - učiti na zanimljiviji način i biti kreativniji	-,863
P6.4 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - surađivati s drugima	,821	P6.9 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - osjećati se uspješno i zadovoljno	-,822
P6.5 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - biti tolerantniji i poštivati druge	,727	P6.7 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - osjećati se slobodno i bez pritiska	-,751
P6.2 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - razvijati uspješnije odnose s drugima	,702	P6.10 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - primjeniti stečen iskustva u svakodnevnom životu	-,694
P6.6 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - nenasilno rješavati sukobe	,499	P6.1 Različite aktivnosti u školi omogućuju mi - pokazati svoje vještine i sposobnosti	-,395
<b>Profesionalni rad i podrška učitelja</b>	<b>7-1</b>	<b>Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja</b>	<b>7-2</b>
P7.9 Većina mojih učitelja - su dobrog raspoloženja	,755	P7.13 Većina mojih učitelja - ne koristi ružne i nepristojne riječi kada su ljuti na naše ponašanje	,786
P7.8 Većina mojih učitelja - ima smisla za humor	,740	P7.14 Većina mojih učitelja - nas ne naziva pogrđnim riječima	,775
P7.4 Većina mojih učitelja - me lako zainteresira za učenje	,712	P7.11 Većina mojih učitelja - ne koristi fizičko kažnjavanje učenika	,749
P7.3 Većina mojih učitelja - me podržava i pomaže	,692	P7.12 Većina mojih učitelja - se pristojno ophodi s nama	,519
P7.6 Većina mojih učitelja - uspješno održava red i disciplinu u razredu bez pretjerane strogosti	,662		
P7.7 Većina mojih učitelja - uspješno rješava probleme i sukobe koji se pojavljuju	,650		
P7.1 Većina mojih učitelja - poštuje i uvažava moje mišljenje	,641		
P7.5 Većina mojih učitelja - u nastavi koristi rad u grupama	,640		
P7.2 Većina mojih učitelja - vjeruje u mene	,628		
P7.10 Većina mojih učitelja - razgovara s nama	,617		
<b>Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama</b>	<b>8-1</b>	<b>Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti</b>	<b>8-2</b>
P8.12 U mojoj školi - se njeguje suradnja s roditeljima	-,834	P8.5 U mojoj školi - se uvažavaju razlike među učenicima	,706
P8.11 U mojoj školi - darovitost učenika se prepoznaje	-,770	P8.7 U mojoj školi - se suzbijaju svađe i ometanja nastave	,691
P8.13 U mojoj školi - se potiče zdrav način života	-,759	P8.6 U mojoj školi - se potiče preuzimanje odgovornosti i posljedica vlastitih postupaka	,691
P8.10 U mojoj školi - odbačenim i izoliranim učenicima se pruža pomoć	-,594	P8.1 U mojoj školi - se potiču dobri međuljudski odnosi	,668
		P8.4 U mojoj školi - se potiče prijateljstvo među učenicima	,613
		P8.3 U mojoj školi - se potiče suradnja i pružanje pomoći	,554
		P8.2 U mojoj školi - učitelji i učenici se međusobno poštuju	,499
		P8.8 U mojoj školi - se uči kako izraziti svoje osjećaje bez ljutnje i agresije	,428
		P8.9 U mojoj školi - se jača otpornost negativnom pritisku vršnjaka i povodljivosti	,417

**TABLICA 4. FAKTORSKA ANALIZA SKALA UPITNIKA O SOCIJALNIM ODNOSIMA U ŠKOLI (P9, P10)**

<b>Nasilno rješavanje sukoba</b>	<b>9-1</b>	<b>Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba</b>	<b>9-2</b>
P9.2 Kada sam s nekim u sukobu - uništavam nešto što je vlasništvo osobe s kojom sam u sukobu	,797	P9.11 Kada sam s nekim u sukobu - molim osobu s kojom sam u sukobu da mi oprost	,717
P9.3 Kada sam s nekim u sukobu - varam i izdajem tu osobu	,752	P9.12 Kada sam s nekim u sukobu - brinem se zbog toga	,765
P9.4 Kada sam s nekim u sukobu - uzmem nešto što pripada osobi s kojom sam u sukobu	,775	P9.28 Kada sam s nekim u sukobu - pokušavam se pomiriti s tom osobom	,721
P9.5 Kada sam s nekim u sukobu - okrećem druge protiv te osobe	,720	P9.26 Kada sam s nekim u sukobu - razgovaram s tom osobom o problemu koji imamo	,713
P9.18 Kada sam s nekim u sukobu - prijetim toj osobi	,713	P9.14 Kada sam s nekim u sukobu - osjećam se krivim/krivom	,710
P9.21 Kada sam s nekim u sukobu - okupljam grupu koja će se osvetiti osobi s kojom sam u sukobu	,705	P9.25 Kada sam s nekim u sukobu - opraštam toj osobi	,694
P9.8 Kada sam s nekim u sukobu - ismijavam osobu s kojom sam u sukobu	,622	P9.15 Kada sam s nekim u sukobu - osjećam se bespomoćnim/bespomoćnom	,553
P9.22 Kada sam s nekim u sukobu - fizički se obračunam s tom osobom	,649	P9.23 Kada sam s nekim u sukobu - nastojim pomoći toj osobi da promijeni svoje ponašanje	,594
P9.6 Kada sam s nekim u sukobu - lažem osobi s kojom sam u sukobu	,585	P9.9 Kada sam s nekim u sukobu - tražim savjet i pomoć od drugih	,570
P9.1 Kada sam s nekim u sukobu - mrzim tu osobu	,528	P9.10 Kada sam s nekim u sukobu - plaćem	,486
<b>Verbalna i odnosna agresivnost</b>	<b>9-3</b>	<b>Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima</b>	<b>10-1</b>
P9.16 Kada sam s nekim u sukobu - prepirem se s tom osobom	-,734	P10.14 Imam puno prijatelja/prijateljica	,743
P9.13 Kada sam s nekim u sukobu - ljutim se	-,684	P10.22 Drugi učenici me prihvaćaju	,677
P9.17 Kada sam s nekim u sukobu - vičem na tu osobu	-,682	P10.9 Lako sklapam prijateljstva	,667
P9.19 Kada sam s nekim u sukobu - ogovaram tu osobu	-,674	P10.18 Lako se i brzo prilagođavam	,616
P9.7 Kada sam s nekim u sukobu - izbjegavam osobu s kojom sam u sukobu	-,655	P10.7 Volim se šaliti	,514
P9.20 Kada sam s nekim u sukobu - namećem osjećaj krivnje osobi s kojom sam u sukobu	-,603	P10.8 Usamljen/a sam	-,559
		P10.15 Uključujem se u grupne aktivnosti i igru	,550
		P10.1 Dobrog sam raspoloženja	,461
<b>Razumijevanje i briga za druge</b>	<b>10-2</b>	<b>Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa</b>	<b>10-3</b>
P10.6 Pokazujem brigu za druge	,770	P10.12 Zagovaram svoja prava i potrebe	,649
P10.19 Pokazujem interes i razumijevanje za druge	,765	P10.10 jasno izražavam želje i interese	,633
P10.4 Razumijem osjećaje drugih	,707	P10.16 Potičem rasprave u grupi/razredu	,613
P10.21 Prihvaćam i uvažavam različita mišljenja	,703	P10.11 Opravdam svake svoje postupke	,573
P10.5 Održavam dobre odnose s vršnjacima	,538	P10.20 Volim biti u centru pažnje	,546
P10.17 Pomažem u razrednim aktivnostima	,525		
P10.3 S poteškoćama se nosim primjereno	,445		

TABLICA 5. T-TEST S OBZIROM NA RAZRED POLAZNIKA

Faktor	Razred	N	M	SD	t-vrijednost
Pomaganje, suradnja i odnos s drugima	sedmi	1347	20,94	3,71	3,48**
	osmi	1314	20,43	3,82	
Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva	sedmi	1347	20,14	4,14	4,32***
	osmi	1314	19,43	4,35	
Profesionalni rad i podrška učitelja	sedmi	1347	33,62	8,07	7,21***
	osmi	1314	31,36	8,12	
Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja	sedmi	1347	15,89	3,59	4,31***
	osmi	1314	15,27	3,82	
Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama	sedmi	1347	15,15	3,65	6,54***
	osmi	1314	14,18	3,96	
Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti	sedmi	1347	32,86	6,85	5,87***
	osmi	1314	31,27	7,13	
Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba	sedmi	1347	26,09	8,45	5,26***
	osmi	1314	24,37	8,45	

(\*p < .05; \*\* p < .01; \*\*\*p < .001)

Nadalje, mlađi ispitanici pozitivnije ocjenjuju suradnju škole i roditelja te pomoć učenicima s posebnim potrebama ( $p < .001$ ), kao i ulogu škole u razvijanju suradnje i prijateljstva ( $p < .001$ ), te značajno pozitivnije izvještavaju o osobnoj odgovornosti i sklonosti mirnom rješavanju sukoba ( $p < .001$ ). Hipoteza o značajnim razlikama prema dobi je potvrđena.

### T-test za nezavisne uzorke s obzirom na spol ispitanika

Kako bi se usporedilo razinu i dimenzije socijalnih kompetencija i odnosa učenika s obzirom na spol, proveden je t-test za nezavisne uzroke (**tablica 6.**). Na komponentama *Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama* i *Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa* nisu utvrđene značajne razlike s obzirom na spol. Na svim ostalim komponentama utvrđene su značajne razlike među ispitanicima. Muški ispitanici ostvaruju značajno viši rezultat samo na komponenti *Nasilno rješavanje sukoba* ( $p < .001$ ).

Djevojke su značajno više izvještavale o pomaganju, suradnji i odnosu s drugima ( $p < .001$ ), osjećaju kreativnog rada i zadovoljstva u učenju ( $p < .05$ ) te značajno pozitivnije ocjenjivale profesionalni rad i podršku učitelja ( $p < .01$ ) i primjerenost njihova odnosa s učenicima ( $p < .001$ ). Prije provedena istraživanja pokazuju da postoje razlike u stavovima učenika

i učenica te povoljniji stavovi učenica prema nastavnicima i školi nego učenika (Brophy i Good, 1974; Jackson, 1968). Učenice, također, u većoj mjeri nego učenici, doživljavaju poželjnije stavove nastavnika prema njima (Davidson i Lang, 1960; prema Brophy i Good, 1974). U našem istraživanju djevojke pozitivnije ocjenjuju ulogu škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti ( $p < .001$ ) te češćem osjećaju odgovornosti i sklonosti mirnom rješavanju sukoba. Zanimljivo, unatoč značajno manjoj tjelesnoj agresivnosti, djevojke su verbalno i *odnosno* značajno agresivnije od mladića ( $p < .001$ ), ali izvještavaju o većoj prilagodbi i prihvaćenosti kod vršnjaka ( $p < .01$ ) te značajno većem razumijevanju i brizi za druge ( $p < .001$ ), što je suprotno dosadašnjim rezultatima istraživanja koja su kod dječaka bilježila veću verbalnu i tjelesnu agresivnost (Coie, Dodge, Coppotelli, 1982; Maccoby, Jacklin, 1980; Walker, 2004). Dio autora tvrdi da postoje određene razlike u sociokognitivnom funkcioniranju između dječaka i djevojčica. Istraživanja s predškolicima upućuju na važne razlike u razmišljanju o interpersonalnim problemima i razrješavanju sukoba (Miller, Danaher, Forbes, 1986; Musun-Miller, 1993; Walker, Irving, Berthelsen, 2002; prema Walker, 2005, 299). Društveni i osobni ciljevi djece te strategije njihova ostvarivanja oblikovane su informacijama primljenima iz neposredne okoline,

**TABLICA 6.** T-TEST S OBZIROM NA DOB POLAZNIKA

Faktor	Spol	N	M	SD	t-vrijednost
Pomaganje, suradnja i odnos s drugima	M	1337	20,28	3,90	-5,75***
	Ž	1324	21,11	3,58	
Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva	M	1337	19,63	4,42	-2,00*
	Ž	1324	19,96	4,08	
Profesionalni rad i podrška učitelja	M	1337	32,08	8,43	-2,69**
	Ž	1324	32,94	7,89	
Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja	M	1337	15,27	3,96	-4,35***
	Ž	1324	15,89	3,41	
Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti	M	1337	31,44	7,62	-4,74***
	Ž	1324	32,73	6,33	
Nasilno rješavanje sukoba	M	1337	21,39	8,87	11,26***
	Ž	1324	17,91	7,00	
Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba	M	1337	22,63	7,74	-16,79***
	Ž	1324	27,89	8,40	
Verbalna i odnosna agresivnost	M	1337	15,86	5,79	-6,06***
	Ž	1324	17,21	5,80	
Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima	M	1337	30,71	4,88	-2,69**
	Ž	1324	31,18	4,08	
Razumijevanje i briga za druge	M	1337	25,63	5,44	-12,79***
	Ž	1324	28,06	4,27	

(\*p < .05; \*\* p< .01; \*\*\*p < .001)

pri čemu su vještine prepoznavanja namjera drugih kod djece visoko povezane s razinom njihove socijalne kompetentnosti (Dodge, Feldman, 1990; Rubin, Krasnor, 1992). Izraženija opća socijalna kompetentnost djevojčica u prepoznavanju namjera drugih i predlaganju učinkovitih rješenja interpersonalnih problema (Putallaz, Hellstern, Sheppard, Grimes, Glodis, 1995; prema Walker, 2005, 299) može upućivati na njihovu veću intuitivnost, ali i različite odgojno-socijalizacijske norme i očekivanja njihove okoline.

### Analiza varijance prema školskom postignuću ispitanika

Kako bi se provjerila hipoteza o značajnim razlikama s obzirom na školsko postignuće, proveden je niz jednosmjernih analiza varijanci (**tablica 8**). Pri tome su uspoređivani slabiji, vrlo dobri i odlični učenici. S obzirom na relativno nizak broj ispitanika koji postižu slabije školsko postignuće, u odnosu na izuzetno visok postotak učenika s odličnim i vrlo dobrim školskim uspjehom, varijabla Školski uspjeh rekodirana

je na tri nove varijable, pri čemu su učenici s nedovoljnim (N=11 ili 0,4%), dovoljnim (N=27 ili 1,0%) i dobrim uspjehom (N=473 ili 17,8%) predstavljali novu kategoriju „slabijih” učenika (N=511), a vrlo dobri (N=1057 ili 39,7%) i odlični učenici (N=1093 ili 41,1%) drugu i treću kategoriju prema školskom postignuću. Nakon provedene jednosmjerne analize varijance utvrđeno je da na faktorima *Pomaganje, suradnja i odnos s drugima*, *Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva*, *Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama* i *Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti* ne postoje statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na školsko postignuće. Na ostalim faktorima među ispitanicima su utvrđene značajne razlike s obzirom na školsko postignuće, pri čemu su na faktoru *Profesionalni rad i podrška učitelja* utvrđene razlike [ $F(2,2658)=7,21; p<0.01$ ] između slabijih i vrlo dobrih ( $p<0.05$ ) te vrlo dobrih i odličnih učenika ( $p<0.01$ ). Proizašlo je da su odlični učenici najzadovoljniji, a vrlo dobri najkritičniji prema radu učitelja. Na faktoru

TABLICA 7. ISPITANICI PREMA ŠKOLSKOM USPJEHU

Razred		Školski uspjeh prošle školske godine					Ukupno
		nedovoljan	dovoljan	dobar	vrlo dobar	odličan	
sedmi	N	7	16	211	553	560	1347
	% u Razred	,5	1,2	15,7	41,1	41,6	100
	% u Školski uspjeh	63,6	59,3	44,6	52,3	51,2	50,6
	% Ukupno	,3	,6	7,9	20,8	21,0	50,6
osmi	N	4	11	262	504	533	1314
	% u Razred	,3	,8	19,9	38,4	40,6	100
	% u Školski uspjeh	36,4	40,7	55,4	47,7	48,8	49,4
	% Ukupno	,2	,4	9,8	18,9	20,0	49,4
Ukupno	N	11	27	473	1057	1093	2661
	% u Razred	,4	1,0	17,8	39,7	41,1	100
	% u Školski uspjeh	100	100	100	100	100	100
	% Ukupno	,4	1,0	17,8	39,7	41,1	100

Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja utvrđena je značajna razlika [ $F(2,2658)=21,85$ ;  $p<0.001$ ] između učenika slabijega i vrlo dobrog postignuća ( $p<0.001$ ) te onih vrlo dobrog i odličnog postignuća ( $p<0.001$ ), pri čemu slabiji učenici značajno najniže ocjenjuju odnos s učiteljem, a odlični su očekivano najzadovoljniji. Analizom faktora *Nasilno rješavanje sukoba* utvrđene su statistički značajne razlike [ $F(2,2658)=13,76$ ;  $p<0.001$ ] između slabijih i odličnih ( $p<0.001$ ) te vrlo dobrih i odličnih učenika ( $p<0.01$ ), pri čemu su slabiji učenici najskloniji nasilju, a odlični izvještavaju o najmanjoj sklonosti nasilju.

Na faktoru *„Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba“* utvrđene su značajne razlike [ $F(2,2658)=22,37$ ;  $p<0.01$ ] između slabijih i odličnih ( $p<0.001$ ), te vrlo dobrih i odličnih učenika ( $p<0.001$ ), pri čemu odlični učenici izvještavaju o najvećem, a slabiji učenici o najnižem osjećaju odgovornosti i mirnog rješavanja sukoba. Analiza varijance na faktoru *„Verbalna i odnosna agresivnost“* pokazala je značajne razlike [ $F(2,2658)=15,83$ ;  $p<0.01$ ] između sve tri kategorije ispitanika ( $p<0.001$ ), pri čemu učenici slabijeg postignuća izvještavaju o najmanjoj, a odlični učenici o najvećoj sklonosti verbalnoj i odnosnoj agresivnosti. Na faktoru *„Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima“* utvrđena je statistički značajna ra-

zlika [ $F(2,2658)=15,88$ ;  $p<0.001$ ] između ispitanika slabijeg te ispitanika vrlo dobrog ( $p<0.001$ ) i odličnog uspjeha ( $p<0.001$ ), pri čemu učenici slabijeg postignuća izvještavaju o značajno najmanjoj prilagodbi i prihvaćenosti među vršnjacima. Analiza varijance na faktoru *„Razumijevanje i briga za druge“* pokazala je značajne razlike [ $F(2,2658)=50,87$ ;  $p<0.001$ ] između sve tri kategorije ispitanika ( $p<0.001$ ), pri čemu slabiji ispitanici značajno najmanje izvještavaju o razumijevanju i brizi za druge, dok to najčešće čine odlični učenici. Analiza faktora *„Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa“* pokazala je značajne razlike prema školskom postignuću [ $F(2,2658)=15,19$ ;  $p<0.01$ ] između ispitanika slabijeg i vrlo dobrog ( $p<0.001$ ), te ispitanika vrlo dobrog i odličnog postignuća ( $p<0.001$ ), pri čemu odlični učenici izvještavaju o najčešćem, a slabiji učenici o najrjeđem zastupanju vlastitih prava, potreba i interesa.

Sinteza svih analiziranih komponenti omogućava uvid u razlike među učenicima s obzirom na akademski uspjeh i potvrđuje hipotezu o postojanju značajnih razlika. Učenici slabijeg postignuća značajno najslabije ocjenjuju primjerenost rada i odnosa učitelja- istraživanja ističu da učenici s boljim uspjehom više nego učenici sa slabijim postignućem doživljavaju nastavnika kao osobu koja ih hrabri, potiče i ne

**TABLICA 8. ANALIZA VARIJANCE PREMA ŠKOLSKOM POSTIGNUĆU UČENIKA**

FAKTOR	Školski uspjeh	N	M	SD	F
Profesionalni rad i podrška učitelja	slabiji	511	32,83	8,81	7,21**
	vrlo dobri	1057	31,77	8,25	
	odlični	1093	33,06	7,73	
Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja	slabiji	511	14,90	4,18	<b>21,85***</b>
	vrlo dobri	1057	15,37	3,71	
	odlični	1093	16,11	3,41	
Nasilno rješavanje sukoba	slabiji	511	20,91	9,36	13,76***
	vrlo dobri	1057	20,00	8,25	
	odlični	1093	18,75	7,39	
Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba	slabiji	511	23,74	9,06	<b>22,37**</b>
	vrlo dobri	1057	24,69	8,5	
	odlični	1093	26,49	8,02	
Verbalna i odnosna agresivnost	slabiji	511	15,39	6,29	15,83**
	vrlo dobri	1057	16,46	5,79	
	odlični	1093	17,14	5,57	
Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima	slabiji	511	29,99	5,39	<b>15,88***</b>
	vrlo dobri	1057	31,01	4,53	
	odlični	1093	31,33	3,92	
Razumijevanje i briga za druge	slabiji	511	25,04	5,94	50,87***
	vrlo dobri	1057	26,81	5,00	
	odlični	1093	27,71	4,34	
Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa	slabiji	511	16,21	3,97	<b>15,19**</b>
	vrlo dobri	1057	16,57	3,59	
	odlični	1093	17,19	3,42	

(\*p < .05; \*\* p < .01; \*\*\*p < .001)

kažnjava, što je u skladu s rezultatima istraživanja Hoehna (1954; prema Brophy i Good, 1974), koji ukazuju na tendenciju da nastavnici daju veću podršku učenicima boljeg uspjeha, te ih više stimuliraju nego učenike slabijeg uspjeha, s kojima imaju i veće konflikte. Nastavnik i učenik na osnovu međusobnog zapazanja zauzimaju stavove i time određuju svoja ponašanja. „*Točne percepcije i očekivanja nastavnika, u pogledu svakog pojedinog učenika, veoma su bitne za istinsku individualizaciju nastave*” (Brophy i Good, 1974:74; prema Bratanić, Maršić, 2003). Događa se da nastavnici prebrzo stvore sliku o pojedinom učeniku bez prethodnog upoznavanja, te zauzmu stav koji teško mijenjaju. Učenik, na temelju osobnog zapazanja nastavnikovog ponašanja, stvara svoju sliku o nastavniku i zauzima određene stavove. Za uspješnost zajedničkog rada i uspješnost nastave nije sve-

jedno jesu li te slike, stavovi i očekivanja usklađeni ili nisu. Neadekvatna i iskrivljena percepcija nastavnika o pojedinom učeniku može ugroziti sliku, koju učenik ima o sebi, razoriti njegovo povjerenje u vlastite snage, te ga demotivirati do te mjere da se obeshrabri i izgubi volju za učenjem (Bratanić, Maršić, 2003). Nadalje, ispitanici slabijeg uspjeha u projektnom istraživanju iskazuju značajno najmanje osjećaja odgovornosti i sklonosti mirnom rješavanju sukoba, te se najteže prilagođavaju i osjećaju se značajno neprihvaćenijim među vršnjacima. Neki od razloga mogu biti i rezultati ovog istraživanja koji pokazuju kako učenici slabijeg postignuća u školi imaju značajno najmanje razumijevanja i brige za druge, te najrijeđe zastupaju svoja prava i potrebe. Pri tomu, značajno su najskloniji tjelesnoj agresivnosti u sukobu, a najrijeđe skloni verbalnoj ili *odnosnoj* agresivnosti, koja

je značajno najčešće zastupljena kod učenika odličnog uspjeha. Jedan od modela objašnjenja ove pojave može se objasniti „recipročnim učincima„ socijalne kompetentnosti (Green, Forehand, Beck, Vosk, 1980; Havighurst, Bowman, Liddle, Mathews, Pierce, 1962; Wentzel, Asher, 1995; Hinshaw, 1992; prema Chen, 1997:517). Općenito, istraživanja pokazuju kako djeca prosocijalnijeg ponašanja češće ostvaruju bolje akademske rezultate (Green i sur., 1980; Masten i sur., 1995; Wentzel i Asher, 1995). Suprotno tomu, agresivna i neprilagođena djeca ostvaruju slabije rezultate u školi (Dishion, 1990; Masten i sur., 1995; prema Chen, 1997:518). Školska će iskustva najvjerojatnije biti pozitivna ukoliko su usklađena s optimalnim zadovoljavanjem razvojnih potreba učenika. Iz perspektive humanističkog obrazovanja, škola bi trebala biti usmjerena pomaganju učenika u procesu aktualiziranja svih pozitivnih osobnih potencijala, kako obrazovnih, tako i društvenih, emocionalnih, moralnih, radnih, estetskih i drugih. Škola treba pomoći mladima u procesu otkrivanja i razvijanja vlastitih snaga, pružiti podršku u razvoju vlastite osobnosti i osigurati prigodu za uspjeh uvažavanjem različitosti u znanjima, vještinama i sposobnostima, razvojnim značajkama i okolini iz koje dolaze. Osim kurikuluma, za uspješno obrazovanje ključan je preduvjet uloga nastavnika, odnosno radna i personalna komunikacija nastavnika i učenika. Nastavnici su važni u životu učenika, jer njihovo ponašanje učenika služi kao važan model ponašanja. Uvažavanje, prihvaćanje i poticanje služi učenika kao važan motivator i generator osobnog razvoja te potvrda vlastite vrijednosti. Učenici odličnog postignuća izvještavaju o najvećoj podršci profesionalnom radu i zadovoljstvu odnosom s učiteljima, najvećoj odgovornosti i sklonosti mirnom rješavanju sukoba, te značajno najčešćoj prilagodbi i prihvaćenosti među vršnjacima, razumijevanju i brizi za druge te zastupanju vlastitih prava i potreba. Kada je riječ o kategoriji *vrlo dobrih učenika* u našem istraživanju, zanimljivo je kako su oni značajno najzadovoljniji profesionalnim radom i podrškom učitelja.

### Jednosmjerna analiza varijance prema izrečenim pedagoškim mjerama

Na temelju pretpostavke o razlikama s obzirom na izrečene pedagoške mjere (**tablica 9**) uspoređivani su učenici koji su dobili pohvale ili nagrade, uče-

nici koji imaju opomenu, ukor ili strogi ukor te učenici bez pedagoških mjera. Utvrđeno je da na svim faktorima postoje statistički značajne razlike među ispitanicima s obzirom na izražene pedagoške mjere. Analizom faktora *Pomaganje, suradnja i odnos s drugima* utvrđena je značajna razlika [ $F(2,2658)=21,68$ ;  $p<0.001$ ] između učenika s pohvalom i onih s opomenom ili ukorom ( $p<0.001$ ) te učenika s opomenom ili ukorom i onih bez pedagoške mjere ( $p<0.001$ ). Učenici s opomenom ili ukorom najrjeđe surađuju i pomažu drugima, a oni pohvaljeni najčešće surađuju. Nakon analize faktora *Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva* utvrđena je značajna razlika [ $F(2,2658)=15,41$ ;  $p<0.001$ ] između učenika s pohvalom i onih s opomenom ili ukorom ( $p<0.001$ ) te učenika s opomenom i onih kojima nije izrečena pedagoška mjera ( $p<0.001$ ), pri čemu učenici s opomenom ili ukorom najrjeđe izvještavaju o kreativnom radu i suradnji, dok učenici s pohvalom to čine najčešće. Analiza faktora *Profesionalni rad i podrška učitelja* pokazala je značajnu razliku [ $F(2,2658)=20,64$ ;  $p<0.001$ ] između učenika s ukorom te učenika s pohvalom i onih bez izrečene pedagoške mjere ( $p<0.001$ ). Učenici koji su dobili opomenu ili ukor rad učitelja ocjenjuju najslabije, a oni s pohvalom najviše. Jednosmjerna analiza varijance za faktor *Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja* pokazuje značajne razlike [ $F(2,2658)=22,23$ ;  $p<0.001$ ] između svih kategorija učenika ( $p<0.001$ ), pri čemu učenici s pohvalom izražavaju pozitivnije ocjene od onih bez izrečene mjere ( $p<0.01$ ), dok su učenici s opomenom ili ukorom očekivano najkritičniji prema nastavnicima. Faktor *Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenika s posebnim potrebama* pokazuje značajne razlike [ $F(2,2658)=9,89$ ;  $p<0.001$ ] između učenika s pohvalom i onih s ukorom ( $p<0.001$ ) te ispitanika s ukorom i onih kojima nije izrečena pedagoška mjera ( $p<0.001$ ). Učenici bez pedagoških mjera najpozitivnije ocjenjuju suradnju škole, dok je oni s opomenom i ukorom procjenjuju najslabijom. Analiza faktora *Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti* pokazuje značajne razlike [ $F(2,2658)=22,23$ ;  $p<0.001$ ] između ispitanika s ukorom i onih s pohvalom te učenika bez izrečene pedagoške mjere ( $p<0.001$ ), pri čemu učenici s pohvalom najpozitivnije ocjenjuju ulogu škole, dok su oni s opomenom najkritičniji prema njezinoj ulozi.

**TABLICA 9. ANALIZA VARIJANCE PREMA IZREČENIM PEDAGOŠKIM MJERAMA**

Faktor	Pedagoška mjera	N	M	SD	F
Pomaganje, suradnja i odnos s drugima	pohvala ili nagrada	691	20,89	3,61	21,68***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	19,35	4,09	
	niti jedna	1670	20,85	3,73	
Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva	pohvala ili nagrada	691	20,24	3,95	15,41***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	18,62	4,69	
	niti jedna	1670	19,82	4,26	
Profesionalni rad i potpora učitelja	pohvala ili nagrada	691	33,30	8,13	20,64***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	29,78	8,46	
	niti jedna	1670	32,67	8,04	
Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja	pohvala ili nagrada	691	16,07	3,64	22,23***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	14,34	4,13	
	niti jedna	1670	15,60	3,62	
Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama	pohvala ili nagrada	691	14,77	3,74	9,89***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	13,75	4,19	
	niti jedna	1670	14,79	3,79	
Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti	pohvala ili nagrada	691	32,88	6,94	22,23***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	29,69	8,15	
	niti jedna	1670	32,18	6,77	
Nasilno rješavanje sukoba	pohvala ili nagrada	691	18,47	7,61	59,82***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	24,31	9,58	
	niti jedna	1670	19,32	7,85	
Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba	pohvala ili nagrada	691	26,52	8,18	35,84***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	21,64	8,42	
	niti jedna	1670	25,37	8,46	
Verbalna i odnosna agresivnost	pohvala ili nagrada	691	16,87	5,74	9,99***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	17,69	6,34	
	niti jedna	1670	16,19	5,75	
Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima	pohvala ili nagrada	691	31,64	4,03	12,27***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	30,35	5,22	
	niti jedna	1670	30,77	4,52	
Razumijevanje i briga za druge	pohvala ili nagrada	691	28,24	4,20	58,82***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	24,64	5,75	
	niti jedna	1670	26,66	5,05	
Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa	pohvala ili nagrada	691	17,48	3,44	19,98***
	opomena, ukor ili strogi ukor	300	16,78	3,92	
	niti jedna	1670	16,45	3,59	

(\*p &lt; .05; \*\* p &lt; .01; \*\*\*p &lt; .001)



Analiza varijance za faktor *Nasilno rješavanje sukoba* pokazuje značajne razlike [ $F(2,2658)=59,82$ ;  $p<0.001$ ] između ispitanika s ukorom i onih s pohvalom te učenika kojima nije izrečena pedagoška mjera ( $p<0.001$ ), pri čemu su ispitanici s opomenom ili ukorom najskloniji nasilju, a oni s pohvalom to izvještavaju najrjeđe. Za faktor *Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba* analiza pokazuje značajne razlike [ $F(2,2658)=35,84$ ;  $p<0.001$ ] između svih kategorija učenika ( $p<0.001$ ). Utvrđeno je da učenici s opomenom i ukorom značajno najmanje osjećaju odgovornost i mirno rješavaju sukobe, dok to učenici s pohvalom čine najčešće. Analizom faktora *Verbalna i odnosna agresivnost* utvrđena je razlika [ $F(2,2658)=9,99$ ;  $p<0.001$ ] između ispitanika s ukorom i onih s pohvalom te učenika bez pedagoške mjere ( $p<0.001$ ), pri čemu su učenici kojima nije izrečena pedagoška mjera najrjeđe verbalno i odnosno agresivni, dok oni s opomenom ili ukorom to čine najčešće. Analiza varijance za faktor *Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima* pokazala je značajne razlike [ $F(2,2658)=12,27$ ;  $p<0.001$ ] između ispitanika s pohvalom i onih s opomenom ( $p<0.001$ ) te učenika s pohvalom i onih bez pedagoških mjera ( $p<0.001$ ), pri čemu su učenici s pohvalom najčešće prilagođeni i prihvaćeni među vršnjacima, a oni s opomenom o tomu izvještavaju najrjeđe. Na faktoru *Razumijevanje i briga za druge* utvrđena je značajna razlika [ $F(2,2658)=58,82$ ;  $p<0.001$ ] između svih grupa ispitanika ( $p<0.001$ ). Učenici s pohvalom najskloniji su brizi i razumijevanju drugih, a oni s opomenom ili ukorom o tomu izvještavaju značajno najrjeđe. Posljednja analiza pokazala je da na faktoru *Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa* postoji značajna razlika [ $F(2,2658)=19,98$ ;  $p<0.001$ ] između ispitanika s pohvalom i onih s ukorom te učenika bez izražene pedagoške mjere, pri čemu učenici s pohvalom najčešće zastupaju vlastita prava i potrebe, a oni kojima nije izrečena pedagoška mjera to čine najrjeđe.

Analiza značajnosti utvrđenih razlika među ispitanicima s obzirom na izrečenost pedagoških mjera relativno je dihotomna - s jedne strane, očekivano, učenici s mjerama *ukora ili opomene* iskazuju značajno najslabije socijalne kompetencije i odnose u školi, dok su te dimenzije kod učenika s *izrečenim pohvalama i nagradama* u pravilu najizraženije.

Autori ističu da socijalno ponašanje utječe na školski uspjeh - naime, socijalno kompetentno ponašanje sadržava emocionalne i društvene resurse za bolje akademsko postignuće (Wentzel, 1991; Wentzel i Asher, 1995; prema Chen, 1997, 519). Primjerice, prosocijalna i suradnička ponašanja mogu pomoći u stvaranju razrednog ozračja koje pospješuje nastavu i učenje, dok agresivna ponašanja čine upravo suprotno. Osim toga, socijalno kompetentnija djeca suradnjom se mogu izboriti za više pomoći od vršnjaka ili učitelja tijekom nastave ili učenja, a devijantni ili odbačeni pojedinci takve prigode možda imaju rjeđe ili su im uskraćene. Nadalje, socijalna kompetentnost možda utječe na emocionalne i ponašajne reakcije u školi, koje zauzvrat osnažuju akademsku izvedbu. Primjerice, odbačena, izolirana ili agresivna djeca mogu razviti negativne osjećaje i stavove prema školskom okruženju, što rezultira gubitkom interesa za školski rad i postizanje akademskog uspjeha (Coie, Lochman, Terry, Hyman, 1992; Ledingham i Schwartzman, 1984; Masten i sur., 1995; Ollendick, Weist, Borden, Greene, 1992; prema Chen, 1997, 519). Naše istraživanje pokazuje da pohvaljeni učenici značajno najviše pomažu i surađuju s drugima, najzadovoljniji su školskim radom i odnosom s učiteljima te najpozitivnije ocjenjuju ulogu škole u poticanju suradnje i prijateljstva. U socijalnim odnosima s drugima izvještavaju o najvećoj sklonosti osjećaju odgovornosti i mirnom rješavanju sukoba, prilagodbi i prihvaćenosti među vršnjacima, razumijevanju i brizi za druge te zastupanju vlastitih prava i potreba. Istovremeno, učenici s opomenama ili ukorima na svim komponentama osim zastupanja vlastitih interesa i potreba pokazuju najveće teškoće u socijalnim odnosima, najslabije procjenjuju ulogu učitelja i škole u poticanju suradnje i prijateljstva te najčešće nasilno (tjelesno, verbalno i *odnosno*) rješavaju sukobe, pri čemu imaju najmanje razumijevanja i najmanje se brinu za druge, zbog čega su vjerojatno značajno najneprihvaćeniji među vršnjacima. Pitanje je imaju li učenici koji ostvaruju lošiji uspjeh negativnije stavove prema nastavnicima zato što se prema njima, eventualno, drugačije ponašaju ili je to zato što lošu sliku o sebi projiciraju na nastavnika te ga nisu u stanju prihvatiti. Pozitivne osobine nastavnika neke takve učenike mogu iritirati i potaknuti ih na agresivno ponašanje, premda

duboko u njima može postojati težnja za razumijevanjem i prihvaćanjem. R. N. Bush (1954) u svojem je istraživanju došao do spoznaje da nastavnik ne može na isti način uspostaviti odnos sa svakim učenikom. Uspješnost njihova odnosa ovisi o „uzajamnoj naklonosti, međusobnom poznavanju, zajedničkim interesima, stavovima i vrijednostima, inteligenciji, socijalnom porijeklu te metodama rada” (prema Bratanić, 1993, 37). Osim toga, model recipročnih učinaka na temelju longitudinalnih nalaza (McGee, Williams, Share, Anderson, Silva, 1986; prema Chen, 1997, 520) upućuje na to da su djeca slabog akademskog postignuća sklonija razvijanju neadaptivnog socijalnog ponašanja, što vodi odbijanju i izolaciji od strane vršnjaka i odraslih (Farrington, 1979; Maughan, Gray, Rutter, 1985; prema Chen, 1997, 520). Dakle, prema ovoj teoriji, teškoće u akademskom radu često izazivaju frustraciju koja pospješuje devijantna ponašanja. U prilog tomu ide i činjenica da akademsko postignuće uvjetuje društveni status među vršnjacima, ali i samopoimanje te samopouzdanje pojedinca. Tako djeca i mladi lošijeg akademskog postignuća imaju teškoće u ostvarivanju pozitivnoga vršnjačkog statusa i poštovanja među vršnjacima, što dovodi do razvijanja negativnog samopoimanja, ali i poremećaja u ponašanju te druženja sa sličnim vršnjacima s ciljem dobivanja podrške (Chen, 1997, 519). Istraživanje provedeno u sklopu projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi* pokazuje da učenici kojima nisu izrečene pedagoške mjere najpozitivnije ocjenjuju suradnju škole i roditelja te pomoć škole učenicima s posebnim potrebama, ali istovremeno značajno najrjeđe zastupaju vlastite stavove, potrebe i interese. Sinteza postavljenih problema istraživanja pokazuje da su hipoteze o razlikama u dimenzijama kvalitete socijalnih kompetencija i odnosa ispitivanja potvrđene.

### Analiza matrice interkorelacijskih odnosa komponenti faktorske analize

Prema Petzu (2004, 24), gruba aproksimacija visine povezanosti – koeficijenta korelacije je: od  $\pm 0,00$  do  $\pm 0,20$  nikakva ili neznatna povezanost, od  $\pm 0,20$  do  $\pm 0,40$  niska povezanost; od  $\pm 0,40$  do  $\pm 0,70$  značajna povezanost te od  $\pm 0,70$  do  $\pm 1,00$  visoka ili vrlo visoka povezanost (matematička).

**TABLICA 10.** DESKRIPTIVNA STATISTIKA KOMPONENTI FAKTORSKE ANALIZE

Faktor	M	SD	N
Pomaganje, suradnja i odnos s drugima	20,69	3,77	2661
Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva	19,79	4,26	2661
Profesionalni rad i podrška učitelja	32,50	8,17	2661
Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja	15,58	3,71	2661
Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama	14,67	3,84	2661
Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti	32,08	7,04	2661
Nasilno rješavanje sukoba	19,66	8,18	2661
Osjećaj odgovornosti i mirno rješavanje sukoba	25,25	8,49	2661
Verbalna i odnosna agresivnost	16,53	5,84	2661
Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima	30,95	4,50	2661
Razumijevanje i briga za druge	26,84	5,04	2661
Zastupanje vlastitih prava, potreba i interesa	16,75	3,62	2661

Korelacijska analiza međusobne povezanosti komponenti dobivenih faktorskom analizom (**tablica 11**) pokazala je da postoji značajna pozitivna korelacija između faktora *Pomaganje, suradnja i odnos s drugima* i *Kreativan rad, učenje i osjećaj zadovoljstva* ( $r=,64^{***}$ ) te *Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti* ( $r=,50^{***}$ ), zatim između faktora *Profesionalni rad i podrška učitelja* i faktora *Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja* ( $r=,58^{***}$ ), *Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama* ( $r=,60^{***}$ ) i *Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti* ( $r=,64^{***}$ ). Izraženu korelacijsku povezanost imaju i faktori „*Primjereno ponašanje, odnos i rad učitelja*” s faktorom „*Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti*” ( $r=,52^{***}$ ), te veza faktora

s najvećom pojedinačnom korelacijom „Uloga škole u razvijanju suradnje, prijateljstva i odgovornosti s faktorom *Suradnja škole s roditeljima i pomoć učenicima s posebnim potrebama* ( $r=,68^{***}$ ). Važno je istaknuti i negativnu korelaciju faktora *Verbalna i odnosna agresivnost* te *Nasilno rješavanje sukoba* sa svim ostalim faktorima, osim njihove međusobno značajne pozitivne korelacije ( $r=,64^{***}$ ). Ovakvo izražena negativna povezanost faktora agresivnosti sa svim dimenzijama socijalnih odnosa u školi jasno pokazuje da agresivno ponašanje, bez obzira na vrstu ili manifestan oblik, značajno umanjuje socijalnu prihvaćenost te prigode za razvijanje i stjecanje razvojno važnih socijalnih kompetencija kod učenika.

Naime, utvrđena značajna pozitivna korelacija između faktora *Prilagodba i prihvaćenost među vršnjacima* i *Razumijevanje i briga za druge* ( $r=,58^{***}$ ) može upućivati na važnu činjenicu - da učenici s razvijenim socijalnim vještinama ostvaruju veću prihvaćenost i bolji socijalni status među vršnjacima, ali i da veću socijalnu prihvaćenost prati izraženija osobna prilagodba i briga za druge. Istraživanja pokazuju da su socijalno odgovorno ponašanje i vršnjački status povezani s dimenzijama društveno odgovornog ponašanja, interpersonalnim povjerenjem i stilovima rješavanja problema (Wentzel, 1991). Rezultati ispitivanja korelacijskih odnosa projektnog istraživanja pokazuju i važnu povezanost između dimen-

zija nastavnog rada te profesionalnog, ali i osobno primjerenog odnosa nastavnika s učenicima u poticanju kreativnosti, osjećaja zadovoljstva i uspješnijih socijalnih iskustava, kao i važnost uloge škole koja je izraženo povezana s pomaganjem, suradnjom i pozitivnim odnosom s vršnjacima, što je u skladu s brojnim istraživanjima koja, s jedne strane, povezuju prosocijalno ponašanje s ulogama vodstva i vršnjačke prihvaćenosti, dok s druge agresivno-disruptivno ponašanje povezuju s teškoćama prilagodbe i socijalnom odbačenosti (Olweus, 1983; Chen i sur., 1992; Chen i sur., 1995; Chen, 1997: 520). Treba naglasiti da rezultati našeg istraživanja pokazuju kako su suradnja škole s roditeljima te individualizirani pristup i briga o učenicima značajno pozitivno povezani s osjećajem razvijanja suradnje, prijateljstva i odgovornosti kod učenika. U sintezi postavljenih problema istraživanja vidi se da su hipoteze o povezanosti dimenzija kvalitete socijalnih kompetencija i odnosa ispitanika potvrđene. Prije svega, matrica interkorelacijskih odnosa pokazuje izraženu pozitivnu međuzavisnost temeljnih dimenzija socijalnog bića škole, jer rezultati pokazuju kako škola doista djeluje na razvoj suradnje, prijateljstva i odgovornosti zavisno od nekoliko temeljnih sastavnica kurikuluma socijalnih odnosa u školi - profesionalnom radu i podršci učitelja kroz njegov pedagoški i osobno primjeren odnos s učenicom, suradnju škole

**TABLICA 11. MATRICA INTERKORELACIJSKIH ODNOSA KOMPONENTI FAKTORSKE ANALIZE**

Faktor	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1		,64***	,46***	,33***	,46***	,50***	-,33***	,32***	-,25***	,28***	,39***	,13***
2	,64***		,49***	,32***	,47***	,49***	-,23***	,21***	-,21***	,27***	,30***	,15***
3	,46***	,49***		,58***	,60***	,64***	-,38***	,28***	-,29***	,21***	,35***	,08***
4	,33***	,32***	,58***		,44***	,52***	-,34***	,21***	-,17***	,14***	,29***	,07**
5	,46***	,47***	,60***	,44***		,69***	-,30***	,25***	-,25***	,23***	,32***	,11***
6	,50***	,49***	,64***	,52***	,69***		-,37***	,29***	-,25***	,26***	,41***	,14***
7	-,33***	-,23***	-,38***	-,34***	-,30***	-,37***		-,28***	,64***	-,09***	-,34***	,13***
8	,32***	,21***	,28***	,21***	,25***	,29***	-,28***		-,06**	,19***	,40***	,09***
9	-,25***	-,21***	-,29***	-,17***	-,25***	-,25***	,64***	-,06**		-,02	-,12***	,17***
10	,28***	,27***	,21***	,14***	,23***	,26***	-,09***	,19***	-,02		,58***	,48***
11	,39***	,30***	,35***	,29***	,32***	,41***	-,34***	,40***	-,12***	,58***		,42***
12	,13***	,15***	,08***	,07***	,11***	,14***	,13***	,09***	,17***	,48***	,42***	

(\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$ )

s roditeljima i individualizirani pristup učenicima, te školskim *ethosom* koji naglašava prijateljske, tople i suradničke odnose među dionicima školskog života i kulture.

## Prema zaključku

Rezultati istraživanja provedenog u sklopu projekta *Kurikulum socijalnih kompetencija i odnosa u školi* pokazuju višestruke statistički značajne i korelacijske odnose među ispitivanim dimenzijama socijalnih odnosa i ponašanja učenika osnovne škole. Kao zaključak ove studije može se istaknuti prepoznatljivost temeljnih dimenzija razvijanja i stjecanja socijalnih kompetencija u školi - učenici izvještavaju da postoje temeljne ili ključne sastavnice pri stvaranju povoljnog ozračja za poticanje prosocijalnog ponašanja. Prije svega, to su učiteljeva profesionalnost i odgovoran pristup u radu, koji su pozitivno povezani s osjećajem osobnog zadovoljstva, kreativnim radom te uspješnijim socijalnim odnosima djece i mladih. Humanističko obrazovanje ističe nastavu usmjerenu na učenika koja ne treba razvijati samo kognitivnu sferu; stoga treba uvažiti i učenikove misli i osjećaje jer suvremeni pristupi školovanju naglašavaju važnost razvijanja pozitivnih stavova kako bi se poticao razvoj samopouzdanja, ali i pozitivne slike o sebi te drugima oko sebe. Nadalje, učenici ističu utjecaj primjerenoga profesionalnog, pedagoškog i osobnog pristupa te odnosa učitelja u radu kao temeljne elemente opće uloge škole u poticanju pozitivnih socijalnih odnosa u školi. Zaključno, ali ne manje važno, u rezultatima se ističu suradnja škole s roditeljima te individualizirani pristup potrebama, interesima i sposobnostima učenika, koje ispitanici

ocjenjuju vrlo važnima u procesu razvijanja suradnje, prijateljstva i odgovornosti u školi.

Ovim istraživanjem pokušala se objasniti važnost poticanja socijalnih kompetencija i odnosa u školi kao bitnih sastavnica odgojno-obrazovnog rada. Naime, kao i u drugim dijelovima svijeta, zbog ekonomskog-gospodarskih trendova manifestiranih izrazitim psihometrijskim pristupom obrazovanju, danas se istraživači ponovno usmjeravaju na povezanost akademskog postignuća i socioemocionalnog funkcioniranja djece u školi, koje je posebno zanemareno. Razlozi se mogu tražiti u stavovima da, suprotno kognitivnoj ili akademskoj izvedbi, socijalno kompetentno ponašanje ili djelovanje nema značajan utjecaj na školsko postignuće, iako su mnogi radovi povezali uspjeh u školi s dobrom socijalnom prilagodbom pojedinca (Coie i sur., 1992; Green i sur., 1980; Havighurst i sur., 1962; Masten i sur., 1995; Chen, 1997). Ovo istraživanje također je potvrdilo važnost poticanja socijalnih kompetencija te kvalitetnih suradničkih odnosa u školi, koji imaju istaknutu ulogu u društvenoj i osobnoj prilagodbi djece i mladih, odnosno pokazuju višestruke poveznice s osjećajem kreativnog rada, osobnog zadovoljstva i ocjenama profesionalnog rada nastavnika, kao i uloge škole u poticanju prijateljskih i suradničkih odnosa među dionicima odgojno-obrazovnog procesa. Dakle, na temelju rezultata istraživanja može se zaključiti da osim intelektualne ili materijalne dimenzije i zadaća nastave, odnosno obrazovanja, organizacijska kultura i život škole ne mogu ispuniti svoj plemeniti zadatak bez omogućavanja razvoja svih sastavnica socijalnog bića škole i iskustava učenika, koje imaju velik utjecaj na kasniji život, rad te odgovorno društveno sudjelovanje svakog pojedinca.

## Literatura

- Allen, R. (2012), *Ekonomika obrazovanja, Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline*. Ur.: Duffour, B., Curtis, W.; Educa, str. 99-122.
- Brophy, J. E., Good, T. L. (1974), *Teacher-Student Relationship. Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Bukvić, A. (1988), *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Coie, J. D., Lochman, J. E., Terry, R., Hyman, C. (1992), Predicting early adolescent disorder from childhood aggression and peer rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 783-792.
- Chen, X., Rubin, K. H., Li, B. (1995a), Depressed mood in Chinese children: Relations with school performance and family environment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 938-947.

- Chen, X., Rubin, K. H., Sun, Y. (1992), Social reputation and peer relationships in Chinese and Canadian children: A cross-cultural study. *Child Development*, 63, 1336-1343.
- Curtis, W. (2012), Filozofija odgoja, Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline. Ur.: Duffour, B., Curtis, W.; Educa, str. 71-98.
- Dewey, J. (1956), *The Child and the Curriculum / The Child and Society*. Chicago, London: Phoenix Books, The University of Chicago Press.
- Dodge, K. A., Feldman, E. (1990), Issues in social cognition and sociometric status. U: Asher, S. R., Coie, J. D. (ur.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge, England: Cambridge University Press, str. 119-155.
- Duffour, B. (2012), Povijest pedagogije, Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline. Ur.: Duffour, B. i Curtis, W.; Educa, str. 3-40.
- Green, K. D., Forehand, B., Beck, S. J., Vosk, B. (1980), An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51, 1149-1156.
- Havighurst, R. J., Bowman, P. H., Liddle, G. P., Mathews, C. V., Pierce, J. V. (1962), *Growing up in River City*. New York: Wiley.
- Hentig, H. von (2008), *Što je obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- Illich, I. (1973a), *Deschooling Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Jackson, P. W. (1968), *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Le Play, D. (2012), Komparativna pedagogija, Studij odgojno-obrazovnih znanosti: uvod u ključne discipline. Ur.: Duffour, B., Curtis, W.; Educa, str. 183-209.
- Liessmann, K. P. (2008), *Teorija neobrazovanosti. Zabluda društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- Bratanić, M., Maršić, T. (2003), Mogućnosti definiranja kvalitete odnosa učenik - profesor primjenom nekih pokazatelja stavova učenika. U: Zbornik radova 12. ljetne škole kineziologa RH: Metode rada u području edukacije, sporta i sportske rekreacije. Rovinj: Hrvatski kineziološki savez, str. 77-81.
- Masten, A., Coatsworth, J. D., Neemann, J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garnezy, N. (1995), The structure and coherence of competence from childhood through adolescence. *Child Development*, 66, 1635-1659.
- Neill, A. (1970), *Summerhill: A Radical Approach to Education*. Harmondsworth: Penguin.
- Olweus, D. (1983), Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. U: Magnusson, D., Allen, V. (ur.), *Human development: An interactive perspective*. New York: Academic Press, str. 353-365.
- Platon (1997), *Menon*. Kruzak: Hrvatski Laskovac.
- Previšić, V. (2005.), *Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura*. Zagreb: Pedagoška istraživanja, str. 165-175.
- Previšić, V. (2010), Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. Zagreb: Pedagoška istraživanja, 7 (2), 165-177.
- Rubin, K. H., Krasnor, L. R. (1992), Interpersonal problem solving and social competence in children. U: Hasset, V. B., Herson, M. (ur.), *Handbook of social development: A lifespan perspective*. New York: Plenum Press, str. 283-324.
- Sekulić-Majurec, A. (2007), Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja; Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. Prvi kongres pedagoga Hrvatske; Zagreb, 19.-21. rujna 2007. *Hrvatsko pedagoško društvo*, (1), str. 348-364.
- Walker, S. (2005), Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology* 166 (3), str. 297-312.
- Wentzel, K. R. (1991), Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child Development*, 62, 1066-1078.
- Wentzel, K. R., Asher, S. R. (1995), The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754-763.