



doi:10.5559/di.23.2.04

ULOGA RAZREDNO- -NASTAVNOG OZRAČJA U OBJAŠNJENJU CILJNIH ORIJENTACIJA UČENIKA

Morana KOLUDROVIĆ, Ina REIĆ ERCEGOVAC
Filozofski fakultet, Split

UDK: 373.3.062

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 11. 7. 2013.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu razredno-nastavnog ozračja, operacionaliziranog kroz varijable zadovoljstvo školom, povjerenje u nastavnike, interakcija učenik - nastavnik te osamljenost u školi, u objašnjenju individualnih razlika u ciljnim orijentacijama učenika. Osim navedenog, istraživanjem se htjelo provjeriti i postoje li razlike u procjeni ozračja te ciljnih orijentacija između učenika i učenica šestih i osmih razreda osnovne škole. U istraživanju je sudjelovalo 417 učenika i učenica, a primijenjeni su upitnici i skale samoprocjene za ispitivanje razredno-nastavnog ozračja te Inventar školske motivacije. Rezultati su potvrdili neke poznate spolne razlike u ciljnim orijentacijama, pri čemu su učenice više usmjerene na znanje i socijalne odnose, a učenici na izvedbu te ekstrinzične ciljeve. Mlađi su učenici u odnosu na starije iskazali veću usmjerenost na znanje i socijalne odnose, dok u ostalim ciljnim orijentacijama nisu utvrđene dobne razlike. Procjene razredno-nastavnog ozračja pokazale su da su učenice zadovoljnije školom te većim procjenjuju povjerenje u nastavnike od učenika. Svi aspekti razredno-nastavnog ozračja značajno su pozitivno povezani s usmjerenošću na znanje i socijalne odnose, a regresijske analize upućuju na različitu ulogu pojedinih aspekata nastavnog ozračja za različite ciljne orijentacije.

Ključne riječi: razredno-nastavno ozračje, konstruktivistička paradigma, kurikuluski pristup, nastava usmjerena na učenika, ciljne orijentacije



Morana Koludrović, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet,
Odsjek za pedagogiju, Put iza nove bolnice 10c, 21 000
Split, Hrvatska.
E-mail: morana@ffst.hr

UVOD

U suvremenoj nastavi utemeljenoj na sukonstruktivističkom kurikulumu važan se naglasak stavlja na aktivno učenje, afirmiranje potencijala učenika i razvijanje specifičnih interesa svakoga pojedinca, umjesto na poučavanje činjenica, generalizacija i sadržaja koji su bili karakteristični za tradicionalnu školu (Sekulić-Majurec, 2005; Previšić, 2005). Takav suvremeni pristup nastavi rekonceptualizira i uloge sudionika nastavnoga procesa, pri čemu se veći naglasak stavlja na kvalitetu nastavnog ozračja i na učenikovo samopoimanje u školi te na njegovu motivaciju. U didaktičkom smislu to znači da pri izrađivanju i realizaciji kurikula treba poštovati učenikove razvojne specifičnosti, njegovu motivaciju u akademskom kontekstu te nastavnu klimu i komunikaciju smatrati važnim dijelom nastavnoga procesa. Naime, prepoznato je da je za postizanje kvalitetne suvremene nastave i ostvarivanje ciljeva odgoja i obrazovanja nužan uvjet kvaliteta nastavnog okruženja te kvaliteta komunikacije koja vlada među sudionicima nastavnoga procesa (Bognar i Matijević, 2005; Hiemstra, 1991; Kyriacou, 2001; Zins, Weissberg, Wang i Walberg, 2004).

Ipak, u didaktičkoj literaturi nastavno ozračje i okruženje relativno su noviji pojmovi, koji zbog brojnih elemenata koji utječu na njegovu kvalitetu često nemaju jednoznačnu definiciju. Stoga se nastavno okruženje u najširem smislu shvaća kao skup svih fizičkih, emocionalnih, socijalnih, psiholoških i kulturalnih utjecaja, koji što su bolje i više povezani unutar nastavnoga sustava rezultiraju boljim ishodima učenja i većom kvalitetom nastave (Eccles i Roeser, 2009; Hiemstra, 1991), dok se pod nastavnim ozračjem razumijeva kvaliteta odnosa sudionika u nastavnom procesu (Bognar i Matijević, 2005). Mnogobrojnost elemenata koji posredno i neposredno utječu na kvalitetu razredno-nastavnog ozračja i okruženja otežavaju prepoznavanje i istraživanje ključnih čimbenika njegove kvalitete. Čini se opravdanim pretpostaviti da razvojne specifičnosti učenika, njihovi interesi, motivacija, obiteljske i osobne vrijednosti mogu utjecati na kvalitetu nastavnog ozračja, s jedne strane, dok, s druge strane, osobne vrijednosti nastavnika, njegovi stavovi prema učenicima i nastavi također mogu utjecati na kvalitetu nastavnog ozračja. S obzirom na spolne razlike u procjeni zadovoljstva školskim ozračjem, rezultati ranijih istraživanja nisu sasvim jednoznačni. Dok neka starija istraživanja pokazuju da učenice u odnosu na učenike doživljavaju manje podrške u školskom okruženju (Brown i Gilligan, 1992; Sadker i Sadker, 1994), novija istraživanja pokazuju da učenice u odnosu na učenike pozitivnijom procjenjuju kvalitetu nastavnog ozračja (Fraser, 2002; Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009) te da se osjećaju manje osamljenima od učeni-

ka (Klarin, 2002). S obzirom na dob, istraživanja su pokazala da su mlađi učenici općenito zadovoljniji kvalitetom školskog i nastavnog ozračja (Way, Reddy i Rhodes, 2007).

Konstruktivistička paradigma u odgojno-obrazovnom kontekstu podržala je shvaćanje škole kao sve veće zajednice u kojoj je optimalno ozračje za učenje ono u kojem se škola shvaća kao podupiruća zajednica učenika i nastavnika u kojoj se oni brinu jedni za druge, sudjeluju u donošenju važnih odluka i u kojoj postoje zajednički ciljevi, vrijednosti i norme (Battistich, Schaps i Wilson, 2004). Kako bi se to ostvarilo, vrlo je važna kompetentnost nastavnika, na što su upozorila i mnoga istraživanja kojima se utvrdilo da postoji značajan i pozitivan utjecaj kvalitete rada nastavnika i njegove kompetentnosti na kvalitetu učeničkoga dostignuća, koji je mnogo veći nego utjecaj školske organizacije, upravljanje školom te drugi materijalni uvjeti (Darling-Hammond, 1997; Hattie, 2003; Rivkin, Hanushek i Kain, 2005; Sanders i Rivers, 1996). Mnogi autori smatraju da je podupiruće nastavno ozračje koje učenicima pruža autonomnost ključno za poticanje intrinzične motivacije za učenje tijekom djetinjstva i adolescencije (Grolnick, Gurland, DeCoursey i Jacob, 2002; Ryan i Deci, 2002). U tom smislu nastavnik može odigrati važnu ulogu, jer poticanjem ili umanjivanjem vrijednosti nekih ciljeva učenja on može znatno utjecati na mijenjanje učenikovih motiva za učenje (Covington, 2000).

Upravo prihvaćanjem suvremenijih pristupa odgoju i obrazovanju sve je veći naglasak na intrinzičnoj motivaciji, dok je tradicionalna škola shvaćala obrazovanje kao proces vođen izvana, pri čemu je naglasak bio na ekstrinzičnoj motivaciji (Ryan i Deci, 2002). Mnogi autori ističu da nastavno okruženje koje omogućuje optimalne izazove, bogate izvore stimulacije i autonomnost može pozitivno utjecati na povećanje učeničke motivacije, dok i suvremenije teorije motivacije naglašavaju da povoljno socijalno i emocionalno ozračje koje pruža mogućnost kontrole i osobnih i okolinskih faktora, koje je usmjereno na učenje i autonomnost, može pridonositi intrinzičnoj motiviranosti pojedinca i u konačnici rezultirati osjećajima kompetentnosti, samoeфикаsnosti i zadovoljstva te većem akademskom uspjehu (Eccles i Wigfield, 2002; Pintrich, 2003; Schunk, 1991; Urdan i Maehr, 1995; Zimmerman, 2000).

U skladu s navedenim, suvremene teorije akademske motivacije motivaciju sagledavaju kao višedimenzionalni koncept, u kojem uz osobne poticaje i želje pojedinca za ostvarenjem nekoga cilja jednako važnima smatraju i okolinske, odnosno socijalne, čimbenike (Glynn, Aultman i Owens, 2005; Maehr, 1984; Urdan i Maehr, 1995). U akademskom kontekstu zanimljiva je teorija osobnog ulaganja (*Personal Investment Theory*;

Maehr, 1984; Maehr i Braskamp, 1986), koja polazi od pretpostavke da je motivacija učenika pod utjecajem značajki pojedinca, s jedne strane, i situacijskih utjecaja, s druge, pri čemu se osobno ulaganje odnosi na to koliko su pojedinci uistinu predani obavljanju određene aktivnosti. Ova se teorija primjenjuje na raznim područjima ljudskoga djelovanja, a u obrazovanju podrazumijeva da je ponašanje učenika rezultat značenja koji oni pridaju određenoj situaciji (Maehr, 1984; Urdan i Maehr, 1995). Maehr (1984) definirao je značenje uspjeha unutar konstrukata koji su povezani s ciljevima, mogućnostima djelovanja i osjećajem svrhe, kompetentnosti i samopoštovanjem pojedinca u određenoj situaciji. Ciljevi se definiraju kao percepcija i uvjerenje učenika o značenju ili svrsi akademskoga rada, dostignuća i uspjeha te su važno objašnjenje učeničke motivacije (Urdan i Maehr, 1995). Prema teoriji osobnog ulaganja, razlikuju se četiri motivacijska cilja koja se odnose na socijalne odnose, ego-ciljeve (ciljevi usmjereni na izvedbu), ekstrinzične nagrade i ciljeve usmjerene na znanje, odnosno učenje (Covington, 2000; Maehr, 1984; McInerney, Roche i McInerney, 1994). Usmjerenost na socijalne odnose povezana je s dobivanjem odobravanja od drugih, osjećajem pripadnosti skupini i brigom za druge. Usmjerenost na izvedbu natjecateljskog je karaktera i povezana je s ostvarivanjem društveno određenih standarda i liderstvom unutar neke skupine. Ekstrinzična ciljna orijentacija povezana je s nagradama i priznanjima od drugih, dok usmjerenost na znanje obuhvaća ciljeve učenja, znanja i zalaganja. U literaturi se najveće značenje pridaje upravo toj orijentaciji, jer je povezana sa strategijama samoreguliranog učenja i dubinskoga procesiranja, uspjeh se prepoznaje kao rezultat vlastita truda, pozitivniji su emocionalni doživljaji, a češće je i preuzimanje odgovornosti za neuspjeh (Covington, 2000; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004; Urdan i Maehr, 1995). Ovakva konceptualizacija ispitivanja ciljnih orijentacija u školskom kontekstu čini se primjerenijom od dosad najčešćih modela ciljnih orijentacija, prema kojima se mogu razlikovati samo ciljevi učenja i izvedbe, odnosno ciljevi izbjegavanja truda (Ames, 1992; Elliot i Dweck, 1988; Nicholls, 1984).

Iako se osobni ciljevi mijenjaju kako pojedinac sazrijeva, rijetka su se istraživanja bavila dobnim specifičnostima u ciljnim orijentacijama učenika. Tek su neki autori utvrdili da unutarjni ciljevi postaju manje važni s porastom dobi učenika (Lepper, Corpus i Iyengar, 2005; Raboteg-Šarić i sur., 2009; Dekker i sur., 2013). Važnost istraživanja dobnih specifičnosti u ciljnim orijentacijama proizlazi iz činjenice da je nastavu i nastavno okružje potrebno strukturirati u skladu s razvojnim značajkama učenika kako bi se osigurala njihova kontinuirana-

na uključenost u nastavni proces tijekom sazrijevanja (Eccles i Midgley, 1989). Budući da je rana adolescencija razdoblje obilježeno brojnim emocionalnim, socijalnim i kognitivnim promjenama učenika, te poštujući činjenicu da suvremena nastava treba biti usmjerena prema učeniku, u ovom se radu želi ispitati uloga nekih aspekata nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika rane adolescentne dobi. Kako bi nastava bila usmjerena prema učeniku, čini se važnim ispitivati i spolne razlike u ciljnim orijentacijama učenika, na što upućuju i neka ranija istraživanja koja govore o izraženijim ciljevima učenja, znanja i zalaganja kod učenica, odnosno ciljevima izvedbe kod učenika (Anderman i Anderman, 1999; Dekker i sur., 2013; Midgley i Urdan, 1995; Raboteg-Šarić i sur., 2009). Poštivanjem dobnih i spolnih specifičnosti u pogledu ciljnih orijentacija, nastavnici u praktičnom smislu stječu dodatnu mogućnost strukturiranja nastave usmjerene prema učeniku.

Stoga je cilj ovoga istraživanja bio utvrditi postojanje dobnih i spolnih razlika u ciljnim orijentacijama te percepciji nastavnog ozračja učenika, kao i istražiti u kolikoj mjeri zadovoljstvo školom, povjerenje u nastavnike, osamljenost u školi i zadovoljstvo odnosom na relaciji učenik - nastavnik pridonose objašnjenju individualnih razlika u ciljnim orijentacijama učenika. U istraživanje se krenulo od sljedećih pretpostavki:

1. očekuje se da će učenice u odnosu na učenike iskazati veće zadovoljstvo školom, veće povjerenje u nastavnike, bolju interakciju na relaciji učenik - nastavnik te manju osamljenost
2. očekuje se da će mlađi učenici iskazati veće zadovoljstvo školom, veće povjerenje u nastavnike, bolju interakciju na relaciji učenik - nastavnik te manju osamljenost u odnosu na starije učenike
3. očekuje se da će učenice u odnosu na učenike postići bolje rezultate na ciljnim orijentacijama znanja i socijalnih odnosa, dok će učenici u odnosu na učenice postići bolje rezultate na ciljnim orijentacijama izvedbe te pohvalama i nagradama
4. očekuje se da će mlađi učenici postići bolje rezultate na ciljnim orijentacijama znanja i socijalnih odnosa u odnosu na starije učenike, dok se ne očekuju značajne dobne razlike u ekstrinzičnim ciljevima
5. na temelju teorijskih postavki o važnosti kvalitete nastavnog ozračja očekuje se da se svi elementi nastavnog ozračja pokažu prediktivnima u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika.

METODA

Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 417 učenica i učenika šestih i osmih razreda iz tri osnovne škole na području Splitsko-dalmatinske županije. U uzorku je bilo zastupljeno podjednako učenica i učenika (Nž = 208; Nm = 209), od čega je bilo 229 učenika šestih i 188 učenika osmih razreda. Istraživanje je provedeno grupno, na satu razrednika, u veljači 2012. godine. Na početku ispitivanja učenicima je ukratko objašnjena svrha istraživanja i postupak popunjavanja upitnika te su zamoljeni za suradnju i iskrenost u odgovaranju. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno, a vrijeme popunjavanja upitnika u prosjeku 20 minuta.

Instrumenti

U istraživanju su primijenjeni Upitnik općih podataka kojim su prikupljeni podatci o spolu i dobi učenika, Inventar školske motivacije (McInerney i Sinclair, 1991, 1992) te adaptirana verzija Upitnika stavova o školi (Battistich i sur., 2004).

Upitnik stavova o školi

Upitnik stavova o školi (Battistich i sur., 2004) u izvorniku se sastoji od 15 skala koje su namijenjene ispitivanju stavova učenika o nizu varijabli vezanih uz školsko ozračje i školsko samopoimanje. U ovom istraživanju primijenjene su četiri skale, koje se odnose na zadovoljstvo školom (primjerice *Rado boravim u svojoj školi*), povjerenje u nastavnike (primjerice *Moji nastavnici uvijek ispunjavaju svoja obećanja*), osamljenost u školi (primjerice *Nemam nikoga s kime bih se družio u školi*) te zadovoljstvo odnosom na relaciji nastavnik - učenik (primjerice *U ovoj se školi nastavnici i učenici međusobno poštuju*), a odabrane su jer se njima procjenjuju temeljne značajke nastavnog ozračja. Skale su namijenjene učenicima viših razreda osnovnih škola, a u ranijim istraživanjima pokazale su zadovoljavajuće metrijske značajke (Battistich i sur., 2004). Uz svaku tvrdnju nalazi se skala Likertova tipa od četiri stupnja na kojoj sudionici procjenjuju stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom (1 – uopće se ne slažem, 4 – potpuno se slažem). Rezultati za četiri skale, nakon obrnutoga bodovanja negativnih tvrdnji formirani su kao linearne kombinacije procjena po česticama koje čine svaku od skala. Viši rezultati na skalama upućuju na veće zadovoljstvo školom, veće povjerenje u nastavnike te bolju interakciju nastavnik - učenik. Kako bi na svim skalama nastavnog ozračja viši rezultat upućivao na pozitivnije ozračje, i rezultati na skali osamljenosti kodirani su tako da viši rezultat upućuje na manju osamljenost. Većina skala

● **TABLICA 1**
Značajke Upitnika stavova o školi i Inventara školske motivacije

pokazala je zadovoljavajuću pouzdanost, osim skale kojom se procjenjuje interakcija na relaciji nastavnik - učenik (Cronbach $\alpha = 0,57$), što je dijelom posljedica maloga broja tvrdnji. Koeficijenti pouzdanosti i druge značajke skala prikazane su u Tablici 1.

Upitnici	Cronbach α	M (sd)	Broj čestica	Korelacije među česticama
Skala stavova prema školi				
Zadovoljstvo školom	0,84	15,92 (4,28)	6	0,46
Povjerenje u nastavnike	0,76	16,28 (3,89)	6	0,35
Interakcija nastavnik - učenik	0,57	7,81 (2,16)	3	0,31
Osamljenost	0,87	29,94 (3,68)	8	0,50
Inventar školske motivacije				
Usmjerenost na znanje	0,87	35,30 (6,01)	11	0,38
Usmjerenost na izvedbu	0,86	25,26 (7,19)	12	0,34
Usmjerenost na socijalne odnose	0,82	25,40 (4,48)	8	0,37
Usmjerenost na pohvale i nagrade	0,87	30,12 (7,91)	12	0,36

Inventar školske motivacije

Inventar školske motivacije (McInerney i Sinclair, 1991, 1992) konstruiran je u svrhu ispitivanja akademske motivacije u kroskulturalnim uvjetima, a konceptualno se oslanja na Maehrov model osobnog ulaganja (Maehr, 1984; Maehr i Braskamp, 1986). Inventar se sastoji od 43 čestice, koje se odnose na četiri ciljne orijentacije: usmjerenost na znanje, izvedbu, socijalne odnose i nagrade. Uz svaku tvrdnju priložena je skala Likertova tipa od četiri stupnja, na kojoj su sudionici izražavali stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom (1 – uopće se ne slažem, 4 – potpuno se slažem). Faktorskom analizom na unaprijed definirana četiri faktora, čestice su se raspodijelile kao i u ranijim istraživanjima u kojima su sve podskale pokazale zadovoljavajuće koeficijente pouzdanosti (Ali i McInerney, 2004; Reić Ercegovac i Koludrović, 2011). Rezultati su formirani kao linearne kombinacije procjena na četiri podskale koje su pokazale zadovoljavajuće pouzdanosti, koje su zajedno s drugim obilježjima podskala prikazane u Tablici 1.

REZULTATI

Kako bi se ispitale spolne i dobne razlike na skalama razredno-nastavnog ozračja, proveden je niz dvosmjernih analiza varijance s razredom i spolom kao nezavisnim varijablama. Rezultati tih analiza prikazani su u Tablici 2.

Iz dobivenih rezultata (Tablica 2) vidi se da, u odnosu na učenike, učenice općenito iskazuju veće zadovoljstvo školom i procjenjuju većim povjerenje u nastavnike, iako se iz rezul-

tata vidi da se radi o malom učinku. Nisu utvrđene značajne razlike između učenika i učenica na skalama osamljenosti i kvalitete interakcije na relaciji učenik - nastavnik.

		N	M	sd	F	p	η^2	
Zadovoljstvo školom	spol	učenici	209	2,56	0,75	6,66	0,010	0,02
		učenice	208	2,75	0,67	(1,413)		
	razred	6. razred	229	2,63	0,74	0,43	0,510	
		8. razred	188	2,68	0,68	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	2,49	0,74	2,38	0,120	
		učenice, 6. razred	110	2,78	0,72	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	2,64	0,75			
	učenice, 8. razred	98	2,72	0,61				
Povjerenje u nastavnike	spol	učenici	209	2,65	0,65	4,54	0,305	0,01
		učenice	208	2,78	0,64	(1,413)		
	razred	6. razred	229	2,82	0,65	14,78	0,000	0,03
		8. razred	188	2,58	0,62	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	2,75	0,66	0,00	0,995	
		učenice, 6. razred	110	2,89	0,65	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	2,51	0,62			
	učenice, 8. razred	98	2,65	0,61				
Interakcija učenik - nastavnik	spol	učenici	209	2,57	0,74	1,62	0,200	
		učenice	208	2,64	0,70	(1,413)		
	razred	6. razred	229	2,69	0,73	8,15	0,009	0,02
		8. razred	188	2,50	0,70	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	2,67	0,75	0,36	0,551	
		učenice, 6. razred	110	2,72	0,70	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	2,43	0,70			
	učenice, 8. razred	98	2,56	0,70				
Osamljenost	spol	učenici	209	3,74	0,46	0,06	0,815	
		učenice	208	3,75	0,46	(1,413)		
	razred	6. razred	229	3,78	0,40	3,16	0,076	
		8. razred	188	3,70	0,52	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	3,76	0,41	0,54	0,461	
		učenice, 6. razred	110	3,80	0,40	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	3,71	0,53			
	učenice, 8. razred	98	3,69	0,51				

📌 **TABLICA 2**
Rezultati dvosmjernih analiza varijance za utvrđivanje efekata spola i dobi na kvalitetu nastavnog ozračja

S obzirom na dobne razlike učenika šestih i osmih razreda, iako se radi o malom učinku, utvrđeno je da učenici šestih razreda iskazuju veće povjerenje u nastavnike i boljom procjenjuju kvalitetu odnosa s nastavnicima od učenika osmih razreda (Tablica 2). S druge strane, između učenika šestih i osmih razreda nisu utvrđene značajne razlike u procjeni zadovoljstva školom i samoprocjene osamljenosti. Treba napomenuti da ni u jednoj od četiri provedene analize nije utvrđen značajan interakcijski efekt dobi i spola učenika, što sugerira da su utvrđene dobne razlike u procjeni nastavnog ozračja slične kod učenika i učenica.

● **TABLICA 3**
Rezultati dvosmjernih
analiza varijance za
utvrđivanje efekata
spola i dobi na ciljne
orijentacije

S ciljem utvrđivanja dobnih i spolnih razlika u ciljnim orijentacijama učenika, provedene su dvosmjerne analize varijance čiji su rezultati prikazani u Tablici 3. Učenice su ostvarile značajno više rezultate na ciljnim orijentacijama znanja i socijalnih odnosa s malim do srednjim učinkom, dok su učenici postigli značajno više rezultate na ciljnim orijentacijama izvedbe (srednji učinak) te pohvala i nagrada (mali učinak). S obzirom na dob, učenici šestih razreda značajno su usmjereniji na znanje i socijalne odnose od učenika osmih razreda. Nije utvrđen ni jedan značajan interakcijski efekt dobi i spola, što pokazuje da utvrđene spolne razlike u ciljnim orijentacijama imaju sličan trend u obje dobne skupine.

			N	M	sd	F	p	η^2
Znanje	spol	učenici	209	3,13	0,60	8,79	0,003	0,02
		učenice	208	3,28	0,48	(1,413)		
	razred	6. razred	229	3,31	0,55	20,97	0,000	0,05
		8. razred	188	3,08	0,52	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	3,22	0,58	0,79	0,375	
		učenice, 6. razred	110	3,42	0,48	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	3,03	0,61			
		učenice, 8. razred	98	3,13	0,42			
Izvedba	spol	učenici	209	2,28	0,58	38,47	0,000	0,09
		učenice	208	1,93	0,57	(1,413)		
	razred	6. razred	229	2,16	0,61	3,64	0,057	0,01
		8. razred	188	2,04	0,58	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	2,29	0,60	1,29	0,257	
		učenice, 6. razred	110	2,01	0,59	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	2,25	0,55			
		učenice, 8. razred	98	1,84	0,53			
Socijalni odnosi	spol	učenici	209	3,04	0,61	26,36	0,000	0,06
		učenice	208	3,31	0,47	(1,413)		
	razred	6. razred	229	3,23	0,58	5,85	0,016	0,01
		8. razred	188	3,11	0,53	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	3,12	0,64	1,01	0,315	
		učenice, 6. razred	110	3,34	0,49	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	2,94	0,56			
		učenice, 8. razred	98	3,27	0,45			
Pohvale i nagrade	spol	učenici	209	2,60	0,64	7,41	0,007	0,02
		učenice	208	2,42	0,67	(1,413)		
	razred	6. razred	229	2,53	0,67	0,44	0,508	
		8. razred	188	2,48	0,65	(1,413)		
	interakcija	učenici, 6. razred	119	2,62	0,65	0,01	0,962	
		učenice, 6. razred	110	2,44	0,67	(1,413)		
		učenici, 8. razred	90	2,57	0,63			
		učenice, 8. razred	98	2,40	0,66			

● **TABLICA 4**
Matrica korelacija
ispitanih varijabli za
učenike i učenice

Izračunane korelacije pokazale su da postoji povezanost između usmjerenosti na znanje i socijalne odnose te većine aspekata nastavnog ozračja. Kod učenika nije utvrđen ni jedan značajni korelat usmjerenosti na nagrade i pohvale, dok je kod učenica to i zadovoljstvo školom i osamljenost (Tablica 4). Treba istaknuti i da su među ciljnim orijentacijama očekivano najznačajnije povezanosti utvrđene između orijentacije na znanje i socijalne odnose te između orijentacije na izvedbu te nagrade i pohvale.

	1	2	3	4	5	6	7	8
								Učenici
1 zadovoljstvo školom	<u>1,00</u>	0,40*	0,40*	0,21*	0,50*	0,09	0,32*	0,03
2 povjerenje u nastavnike	0,49*	<u>1,00</u>	0,66*	0,18*	0,35*	-0,11	0,35*	-0,07
3 interakcija učenik - nastavnik	0,38*	0,60*	<u>1,00</u>	0,19*	0,35*	0,04	0,41*	-0,03
4 osamljenost	0,02	0,04	0,06	<u>1,00</u>	0,44*	-0,11	0,36*	0,06
5 znanje	0,47*	0,45*	0,32*	0,09	<u>1,00</u>	0,11	0,54*	0,27*
6 izvedba	0,21*	-0,07	0,03	-0,24*	0,17*	<u>1,00</u>	0,06	0,37*
7 socijalni odnosi	0,04	0,20*	0,10	0,28*	0,40*	-0,09	<u>1,00</u>	0,18*
8 pohvale i nagrade	0,14*	0,00	0,05	-0,34*	0,14*	0,60*	-0,10	<u>1,00</u>
								Učenice

*p < 0,01

● **TABLICA 5**
Rezultati hijerarhijskih
regresijskih analiza s
ciljnim orijentacijama
kao kriterijima

Kako bi se provjerio doprinos nastavnog ozračja u objašnjenju individualnih razlika u ciljnim orijentacijama učenika i učenica, provedene su standardne regresijske analize s ciljnim orijentacijama kao kriterijima, rezultati kojih su prikazani u Tablici 5.

Prediktori	Ciljne orijentacije							
	znanje		izvedba		socijalni odnosi		pohvale i nagrade	
	učenici	učenice	učenici	učenice	učenici	učenice	učenici	učenice
Zadovoljstvo školom	0,37**	0,32**	0,15	0,30**	0,13	-0,07	0,06	0,18*
Povjerenje u nastavnike	0,09	0,27**	-0,26**	-0,26**	0,08	0,25**	-0,11	-0,13
Interakcija nastavnik - učenik	0,08	0,02	0,17	0,09	0,25**	-0,03	0,01	0,08
Osamljenost	0,33**	0,07	-0,13	-0,24**	0,27**	0,27**	0,07	-0,35**
R	0,62	0,54	0,24	0,37	0,52	0,35	0,16	0,39
R ²	0,39	0,29	0,06	0,14	0,27	0,12	0,01	0,15
F(4, 204)	32,47	20,61	3,24	8,24	19,15	6,95	0,69	8,96
p	0,000	0,000	0,010	0,000	0,000	0,000	0,600	0,000

*p < 0,05; **p < 0,01; R – koeficijent multiple korelacije; R² – ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci

Elementi nastavnog ozračja zajednički objašnjavaju najveći dio varijance ciljne orijentacije znanje, i to kod učenika i učenica, dok najmanje pridonose usmjerenosti na izvedbu učenika (Tablica 5). To implicira da je uloga nastavnog ozračja

ja upravo najvažnija u ciljnoj orijentaciji, koja se smatra optimalnom i poželjnom te uz koju se najčešće vezuje i bolje školsko dostignuće i općenito pozitivni obrazovni ishodi. Zanimljivo je da se interakcija nastavnik - učenik pokazala značajnim prediktorom samo za socijalne odnose kod učenika, dok se osamljenost pokazala prediktivnom u većini ciljnih orijentacija učenica.

RASPRAVA

Rezultati istraživanja pokazali su da učenice u odnosu na učenike iskazuju veće zadovoljstvo školom i procjenjuju većim povjerenje u nastavnike, dok u ostalim aspektima procjene nastavnog ozračja nisu utvrđene spolne razlike, čime je djelomično potvrđena prva hipoteza. Veće zadovoljstvo školom kod učenica utvrđeno je i u ranijim istraživanjima (Raboteg-Šarić i sur., 2009), što može upućivati na bolje suočavanje učenica sa zahtjevima škole. Budući da su neka istraživanja pokazala da je shvaćanje nastavnika kao podržavajućih i brižnih osoba jedan od ključnih prediktora zadovoljstva školom (Samdal, Nutbeam, Wold i Kannas, 1997) i osjećaja pripadanja školi (Roeser i Eccles, 1998; Roeser, Midgley i Urđan, 1996), moguće je da je veći stupanj povjerenja u nastavnike koji su iskazale učenice u ovom istraživanju u odnosu na učenike pridonio i većem zadovoljstvu školom.

S obzirom na dobne razlike u procjeni nastavno-razrednog ozračja, rezultati ovog istraživanja pokazali su da mlađi učenici iskazuju veće povjerenje u nastavnike te boljom procjenjuju interakciju s nastavnicima u odnosu na starije učenike, čime je djelomično potvrđena druga hipoteza. Dobiveni rezultati u skladu su s drugim istraživanjima (Raboteg-Šarić i sur., 2009; Samdal i sur., 1997), a pad procjene kvalitete interakcije s nastavnicima kod starijih učenika može se tumačiti nekim aspektima. S jedne strane, učenici osmoga razreda u razvojnem su razdoblju srednje adolescencije koje karakterizira otpor prema autoritetu – i roditeljskom i nastavničkom – što može pridonijeti manjku povjerenja u nastavnike i negativnoj percepciji nastavnika kao brižnih i podržavajućih. Nadalje, zbog svojih razvojnih značajki preokupirani su sobom i međuvršnjačkim odnosima (Rudan, 2004), a uslijed adolescentnog egocentrizma u manjoj mjeri nego mlađi učenici mogu objektivno procjenjivati odnos nastavnika prema njima. S druge strane, moguće je i da nastavnici prema mlađim učenicima iskazuju više razumijevanja i uspješniji su u zadovoljavanju njihovih potreba, zbog čega ih mlađi učenici percipiraju u većoj mjeri kao osobe od povjerenja i bolje suradnike. S obzirom na to da je kvaliteta interakcije među sudionicima nastavnoga procesa jedan od ključnih uvjeta ostvarivanja ci-

ljeva odgojno-obrazovnog procesa (Bognar i Matijević, 2005; Eccles, 2004; Hiemstra, 1991), valja pretpostaviti da bi ulaganje dodatnoga truda nastavnika i drugačija organizacija nastave koja bi u većoj mjeri podupirala formalna i neformalna druženja, razgovore i druge aktivnosti mogli poboljšati interakciju na relaciji učenik - nastavnik. Na takav bi način predmetni nastavnici mogli steći bolji uvid u potrebe učenika, bolje prepoznavati njihove potrebe i interese, čime bi se došlo na kvaliteti njihovih odnosa.

Učenice su u odnosu na učenike postigle značajno bolje rezultate na ciljnim orijentacijama znanja i socijalnih odnosa, a učenici u usmjerenosti na izvedbu te pohvale i nagrade, čime je potpuno potvrđena treća hipoteza. Većina dosadašnjih istraživanja pokazala je da učenice iskazuju veći stupanj intrinzične motivacije u odnosu na učenike (Anderman i Anderman, 1999; Midgley i Urdan, 1995), odnosno veći stupanj usmjerenosti na ciljeve zadatka i zalaganja (Dekker i sur., 2013; Raboteg-Šarić i sur., 2009), čemu u prilog idu i rezultati ovog istraživanja. Usmjerenost na znanje jest ciljna orijentacija koja se povezuje s pozitivnim obrazovnim ishodom (Pintrich, 2000). Osim usmjerenosti na znanje, učenice su iskazale i veću usmjerenost na socijalne odnose. Moguće je da zbog različitih socijalizacijskih procesa kod dječaka i djevojčica djevojčice veću pažnju pridaju socijalnim odnosima, jer se one najčešće i odgajaju tako da budu više usmjerene prema drugima, dok se kod dječaka više potiče samostalnost i nezavisnost o drugima. U tom smislu istraživanja pokazuju da djevojčice i traže i primaju više podrške od prijatelja i vršnjaka nego dječaci (Belle, 1989; Brajša-Žganec i sur., 2000) te da su im pri definiranju pojma o sebi važniji bliski odnosi s drugima (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011) nego što su to dječacima. Djevojke se u razdoblju adolescencije i procjenjuju zadovoljnijima u području bliskih prijateljstava od dječaka (Lebedina-Manzoni i Lotar, 2011), a prijateljski su odnosi i najvažniji čimbenik u definiranju pojma o sebi za adolescentice (Hoelter, 1984). Osim odnosa s vršnjacima i prijateljima, djevojčice su više usmjerene i na odnose s nastavnicima, pri čemu je njihova podrška djevojčicama važnija nego dječacima u razvoju pojma o sebi, odnosno predstavlja značajan prediktor općega samopoštovanja kod djevojčica (prema Brajša-Žganec i sur., 2000). Iz navedenog je jasno da su djevojčice i u akademskom kontekstu više usmjerene na socijalne odnose nego dječaci, pa tomu u prilog idu i rezultati ovog istraživanja, prema kojemu su učenice u odnosu na učenike značajno usmjerene na socijalne odnose.

S druge strane, veća usmjerenost na nagrade kod učenika u odnosu na učenice potvrđena je i u drugim istraživanjima (Anderman i Anderman, 1999; Midgley i Urdan, 1995; Ru-

sillo i Casanova Arias, 2004). Osim te ciljne orijentacije, učenici su u odnosu na učenice postigli veće rezultate i na usmjerenosti na izvedbu. Izvedba i nagrade, kao tipični vanjski ciljevi, često se više vezuju uz učenike, što je vjerojatno opet posljedica različitih pristupa značajnih drugih prema djevojčicama i dječacima od najranije dobi nadalje. Učenici su tako skloniji natjecateljskom ponašanju, što se uklapa u ciljnu orijentaciju izvedbe.

S obzirom na dobne razlike u ciljnim orijentacijama, pokazalo se da su mlađi učenici više usmjereni na znanje i socijalne odnose od starijih učenika, dok u ostalim ciljnim orijentacijama nije bilo značajnih razlika, čime je potpuno potvrđena četvrta hipoteza. I druga su istraživanja pokazala da intrinzična motivacija opada s dobi učenika tijekom školovanja (Lepper i sur., 2005). Stariji su učenici manje usmjereni na znanje od mlađih, što neki autori pripisuju tomu da stariji učenici percipiraju učenje manje izazovnim i zabavnim (Raboteg-Šarić i sur., 2009), a što je i zbog strukture organizacije našega nastavnog procesa opravdano očekivati. Naime, usmjerenost naše nastave na poučavanje te memoriranje i reproduciranje sadržaja, umjesto usmjerenosti na učenje i razvijanje kompetencija istraživačkom i problemskom nastavom, može rezultirati opadanjem interesa za učenje tijekom školovanja. Također, pozivajući se na neka ranija istraživanja, Lepper i sur. (2005) navode da s dobi učenici sve manje percipiraju korisnost učenja, važnost zalaganja, doživljavaju manje zadovoljstva baveći se školskim aktivnostima te su manje usmjereni na stjecanje znanja i ulaganje truda u obavljanju školskih zadaća.

Kako bi se istražio zaseban doprinos elemenata razredno-nastavnog ozračja objašnjenju ciljnih orijentacija učenika, provedene su regresijske analize s ciljnim orijentacijama kao kriterijima posebno za učenike i učenice, jer se u analizama varijance pokazalo da postoje značajne spolne razlike u svim ciljnim orijentacijama. Analize su pokazale da su elementi nastavnog ozračja najznačajniji za usmjerenost na znanje kod oba spola, što znači da je pozitivno nastavno ozračje posebno važan čimbenik upravo u promicanju poželjnih ciljeva kod učenika. Naime, usmjerenost na znanje povezana je sa strategijama samoreguliranog učenja i dubinskoga procesiranja, pri čemu se uspjeh prepoznaje kao rezultat vlastita truda, pozitivniji su emocionalni doživljaji, a češće je i preuzimanje odgovornosti za neuspjeh (Covington, 2000; Rupčić i Kolić-Vehovec, 2004; Urđan i Maehr, 1995).

Učenici koji su zadovoljniji školom i manje osamljeni, kao i učenice koje iskazuju veće zadovoljstvo školom i povjerenje u nastavnike, više su usmjereni na znanje. Imajući na u-

mu ulogu ove ciljne orijentacije u školskom dostignuću učenika, čini se vrlo važnim u nastavnom procesu osiguravati podržavajuće nastavno ozračje. Pozitivna povezanost između usmjerenosti na znanje i pozitivnoga nastavnog ozračja vjerojatno je dvosmjerna, jer, s jedne strane, usmjerenost na znanje predviđa pozitivnije procjene razredne klime, veće zadovoljstvo školom, a time i bolji školski uspjeh, dok pozitivniji odnos prema školi može kod učenika poticati efikasnije ciljne orijentacije, prije svega usmjerenost na znanje kao optimalnu ciljnu orijentaciju. Tako su, primjerice, Roeser i Eccles (1998) u svojem istraživanju utvrdili da su oni učenici koji su bili usmjereni na učenje iskazivali pozitivnije stavove prema nastavnicima i u većoj mjeri izvještavali o osobnom napredovanju, dok su, s druge strane, učenici usmjereni na izvedbu izvještavali o pristranom odnosu nastavnika prema učenicima, ovisno o njihovim sposobnostima, te su naglašavali razrednu kompetitivnost i imali lošiji uspjeh. Iz toga proizlazi i važnost uloge nastavnika u kreiranju takva nastavnog ozračja koje će podupirati razrednu kohezivnost i pozitivan odnos učenika prema školi, a time i stvoriti pretpostavke za poticanje usmjerenosti na učenje i stjecanje znanja kao poželjne ciljne orijentacije učenika. To podupiru i rezultati istraživanja koje je pokazalo da je akademska klima prediktor ciljeva uspjeha i ponašanja, pri čemu razredna klima u kojoj se više pažnje polaže na trud i učenje vodi ka pozitivnijim ponašanjima i boljem suočavanju s neuspjehom kada ga učenici dožive (Elliot i Dweck, 1988). Također, u istraživanju koje su proveli Turner i sur. (2002), pokazalo se da nastavnici koji strukturiraju nastavu tako da potiču visoku usmjerenost na znanje i nisku usmjerenost na izbjegavanje truda iskazuju sasvim različite obrasce poučavanja i motiviranja učenika od nastavnika čija je nastava strukturirana tako da potiče nisku usmjerenost na znanje, odnosno visoku usmjerenost na izbjegavanje truda. Autori sugeriraju da usmjerenost na znanje uključuje i afektivnu komponentu što bi se moglo odraziti i na pozitivniji odnos učenika prema svim aspektima razredno-nastavnog ozračja.

Kod usmjerenosti na izvedbu rezultati su pokazali da su učenici i učenice koji iskazuju manje povjerenje u nastavnike, kao i učenice koje su zadovoljnije školom i osamljenije, usmjereniji na izvedbu. Moguće je da veći osjećaj osamljenosti u školi te nisko povjerenje u nastavnike čini učenike nesigurnima, pa se više usmjeravaju na ocjene i priznanje drugih te žele visokim rezultatima dobiti pozitivnu povratnu informaciju od okoline kako bi stvorili pozitivniju sliku o sebi.

Veća usmjerenost na socijalne odnose kod učenika može se dijelom objasniti većim povjerenjem u nastavnike i manjom osamljenošću, dok se kod učenika kao jedini značajni

prediktor izdvojila osamljenost. Prediktivna uloga osamljenosti i povjerenja u nastavnike u procjeni socijalnih odnosa kao cilja dvosmjerna je, jer je logično pretpostaviti da učenici koji su zadovoljni svojim socijalnim odnosima u školi, uključujući odnose s vršnjacima i nastavnicima, mogu te odnose rabiti u motivacijske svrhe (ne žele razočarati nastavnike ili žele biti prihvaćeni i omiljeni), a, s druge strane, upravo usmjerenost na socijalne odnose kao ciljnu orijentaciju u školskom uspjehu čini učenike takvima da se više trude oko razrednih odnosa, spremniji su pomagati drugima i sudjelovati u grupnom radu, što onda povratno povećava njihovo zadovoljstvo socijalnim odnosima i čini ih manje osamljenima jer imaju osjećaj pripadanja.

U objašnjenju individualnih razlika u usmjerenosti na pohvale i nagrade kod učenika ni jedan od elemenata nastavnog ozračja nije se pokazao prediktivnim, dok su kod učenika veće zadovoljstvo školom i veća osamljenost povezani s većom usmjerenošću na nagrade i pohvale. Moguće je da je osamljenijim učenicama pohvala i nagrada važnija kao kompenzacijski mehanizam za umanjivanje osjećaja osamljenosti, koja u razdoblju adolescencije ima značajan negativni učinak na samopoimanje i samopoštovanje, posebno kod djevojčica (Lacković-Grgin, Penezić i Sorić, 1998).

Prije zaključka, valja se osvrnuti i na neka ograničenja provedenog istraživanja. Naime, u ovom je radu ispitivanje elemenata nastavnog ozračja provedeno na individualnoj razini, u vidu samoprocjene učenika, odnosno njihove percepcije nastavnog ozračja. Kako se radi o razredno-nastavnom ozračju, u sljedećim bi istraživanjima valjalo zahvatiti nastavno ozračje na razini razrednih odjeljenja, odnosno škole, te osim samoprocjena učenika uključiti i druge pokazatelje ozračja, poput nekih objektivnih pokazatelja (opremljenost razreda, broj učenika, uređenost prostora i sl.) te procjena učitelja/nastavnika. Time bi se još uspješnije mogao istražiti odnos razredno-nastavnog ozračja i motivacije učenika, što svakako ima važne praktične implikacije. Nadalje, s obzirom na upotrijebljene instrumente, treba napomenuti da je većina pokazala dobre metrijske značajke, osim skale kojom se mjerila kvaliteta interakcije nastavnik - učenik, pa bi u idućim istraživanjima trebalo rabiti primjereniji instrument za istraživanje ove varijable.

Zaključno valja naglasiti da su rezultati ovog istraživanja općenito upozorili na značajnu ulogu razredno-nastavnog ozračja za sve ciljne orijentacije učenika, što upućuje na važnost svih čimbenika razredno-nastavnog ozračja, prije svega nastavnika, koji bi trebali prepoznati i razumjeti različite ciljeve koje učenike vode u ostvarenju školskih rezultata, ali i pril-

gođavati nastavu njihovim potrebama i interesima. Konstruktivistička paradigma obrazovanja i kurikulski pristup mogu zaživjeti u praksi ako nastavnici prepoznaju i poštuju učenikovu motivaciju i ciljeve te stvaraju optimalno razredno-nastavno ozračje koje će promicati prije svega one ciljeve koji se povezuju s pozitivnim odgojno-obrazovnim ishodima.

LITERATURA

Ali, J. i McInerney, D. M. (2004, 4-7 July). Multidimensional assessment of school motivation. U H. W. Marsh, J. Baumert, G. E. Richards i U. Trautwein (Ur.), *Self-concept, motivation and identity: Where to from here?* Paper presented at 3rd International Biennial SELF Research Conference, Berlin (str. 15–25). University of Western Sydney: SELF Research Centre.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Education Psychology*, 84(3), 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261

Anderman, L. H. i Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 21–37. doi:10.1006/ceps.1998.0978

Battistich, V., Schaps, E. i Wilson, N. (2004). Effects of an elementary school intervention on students' "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of Primary Prevention*, 24(3), 243–262. doi:10.1023/B:JOPP0000018048.38517.cd

Belle, D. (1989). Gender differences in children's social networks and supports. U D. Belle (Ur.), *Children's social networks and social supports* (str. 173–188). New York: Wiley.

Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brajša-Žganec, A., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (2000). Dimenzije samopojmanja djece u odnosu na opaženu socijalnu podršku iz različitih izvora. *Društvena istraživanja*, 9(6), 897–912.

Brown, L. M. i Gilligan, C. (1992). *Meeting at the crossroads: Women's psychology and girls' development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi:10.4159/harvard.9780674731837

Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171–200. doi:10.1146/annurev.psych.51.1.171

Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N., Boschloo, A., de Groot, R. i Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10–19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, 26, 196–200. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.011

Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. U R. M. Lerner i L. Steinberg (Ur.), *Handbook of adolescent psychology* (str. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 23 (2014), BR. 2,
STR. 283-302

KOLUDROVIĆ, M.,
REIĆ ERCEGOVAC, I.:
ULOGA RAZREDNO-...

Eccles, J. i Midgley, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. U R. E. Ames i C. Ames (Ur.), *Research on motivation and education* (str. 139–186). New York: Academic Press.

Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153

Eccles, J. S. i Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. U R. M. Lerner i L. Steinber (Ur.), *Handbook of adolescent psychology* (str. 404–434). Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.

Elliot, E. S. i Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. doi:10.1037/0022-3514.54.1.5

Fraser, B. J. (2002). Learning environments research: Yesterday, today and tomorrow. U S. C. Goh i M. S. Khine (Ur.), *Studies in educational learning environments* (str. 1–26). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.

Glynn, S. M., Aultman, L. P. i Owens, A. M. (2005). Motivation to learn in general educational programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150–170. doi:10.1353/jge.2005.0021

Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. i Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38(1), 143–155. doi:10.1037//0012-1649.38.1.143

Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference. What is the research evidence?* Dostupno na http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeADifference.pdf

Hiemstra, R. (1991). Aspects of effective learning environments. U R. Hiemstra (Ur.), *Creating environments for effective adult learning* (str. 5–12). San Francisco: Jossey – Bass Inc.

Hoelter, J. W. (1984). Relative effects of significant others on self-evaluation. *Social Psychology Quarterly*, 47(3), 255–262. doi:10.2307/3033822

Klarin, M. (2002). Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis socijalnog rada*, 9(2), 249–258.

Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.

Lacković-Grgin, K., Penezić, Z. i Sorić, I. (1998). Usamljenost i samoaća studenata: uloga afilijativne motivacije i nekih osobnih značajki. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru, Razdio FPSP*, 4-5(36-37), 543–558.

Lebedina-Manzoni, M. i Lotar, M. (2011). Percepcija sebe kod adolescenata u Hrvatskoj. *Kriminologija i socijalna integracija*, 19(1), 39–50.

Lepper, M. R., Corpus, J. H. i Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 184–196. doi:10.1037/0022-0663.97.2.184

Maehr, M. L. (1984.). Meaning and motivation. Toward a theory of personal investment. U R. E. Ames i C. Ames (Ur.), *Research on Motivation in Education* (str. 115–144). Orlando: Academic Press.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 23 (2014), BR. 2,
STR. 283-302

KOLUDROVIĆ, M.,
REIĆ ERCEGOVAC, I.:
ULOGA RAZREDNO-...

Maehr, M. L. i Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA: Lexington Books.

McInerney, D. M. i Sinclair, K. E. (1991). Cross-cultural model testing: Inventory of school motivation. *Educational and Psychological Measurement*, 51(1), 123–133. doi:10.1177/0013164491511011

McInerney, D. M. i Sinclair, K. E. (1992). Dimensions of school motivation. A cross-cultural validation study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 23(3), 389–406. doi:10.1177/0022022192233009

McInerney, D. M., Roche, L. i McInerney, V. (1994). *Universal goals of school motivation? An application of LISREL to cross-cultural research*. Dostupno na <http://publications.aare.edu.au/94pap/mcincind94299.txt>

Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. U R. E. Ames i C. Ames (Ur.), *Research on motivation in education* (str. 39–73). Orlando: Academic Press.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. doi:10.1037//0022-0663.92.3.544

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. doi:10.1037/0022-0663.95.4.667

Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: Metodologija i struktura. *Pedagoški istraživanja*, 2(2), 165–175.

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697–716.

Reić Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2011). Samoefikasnost i ciljne orijentacije kao prediktori školskog postignuća srednjoškolaca. U D. Čorkalo Biruski i T. Vukasović (Ur.), 20. *Dani Ramira i Zorana Bujasa* (str. 159). Zagreb: Filozofski fakultet i Hrvatsko psihološko društvo.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. i Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417–458. doi:10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x

Roeser, R. W. i Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustments. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123–158. doi:10.1207/s15327795jra0801_6

Roeser, R. W., Midgley, C. M. i Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. doi:10.1037//0022-0663.88.3.408

Rudan, V. (2004). Normalni adolescentni razvoj. *Medix*, 10(52), 36–39.

Rupčić, I. i Kolić-Vehovec, S. (2004). Ciljna orijentacija, samohendikepiranje i samoefikasnost srednjoškolaca. *Psihološki teme*, 13(1), 105–117.

Rusillo, M. T. C. i Casanova Arias, P. F. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97–112.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 23 (2014), BR. 2,
STR. 283-302

KOLUDROVIĆ, M.,
REIĆ ERCEGOVAC, I.:
ULOGA RAZREDNO-...

Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory: An orgasmic-dialectical perspective. U E. L. Deci i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of self-determination research* (str. 3–36). Rochester: The University of Rochester Press.

Sadker, M. i Sadker, D. (1994). *Failing at fairness: How America's schools cheat girls*. New York: Charles Scribner's Sons.

Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. i Kannas, L. (1997). Achieving health and educational goals through schools – a study of importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383–397. doi:10.1093/her/13.3.383

Sanders, W. L. i Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee.

Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231. doi:10.1080/00461520.1991.9653133

Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 267–279.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y. i Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88–106. doi:10.1037/0022-0663.94.1.88

Urđan, T. C. i Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243. doi:10.3102/00346543065003213

Way, N., Reddy, R. i Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology*, 40(3-4), 194–213. doi:10.1007/s10464-007-9143-y

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. U M. Boekaerts, P. R. Pintrich i M. Zeidner (Ur.), *Handbook of self-regulation* (str. 13–36). San Diego, CA: Academic Press.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. i Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

The Role of Classroom Environment in Students' Goal Orientations

Morana KOLUDROVIĆ, Ina REIĆ ERCEGOVAC
Faculty of Philosophy, Split

The aim of this study was to investigate the role of the classroom environment, namely the satisfaction with school, trust in teachers, positive teacher – student interaction and loneliness in school, in explaining individual differences in students' goal orientations. In addition, the study aimed to

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 23 (2014), BR. 2,
STR. 283-302

KOLUDROVIĆ, M.,
REIĆ ERCEGOVAC, I.:
ULOGA RAZREDNO-...

determine gender and age differences in the perception of classroom environment and goal orientations. The sample comprised 417 students in the sixth and the eighth grades of elementary school. They completed the questionnaires for assessing their perception of several aspects of classroom environment and the Inventory of school motivation. Results confirmed some well established gender differences in goal orientations, showing that girls achieve higher scores on mastery and social relations goals, whereas boys score higher on ego-goals and extrinsic goals. Sixth graders scored higher on social relations and mastery than did the eighth graders. Female students were more satisfied with school and showed a greater trust in teachers. All of the aspects of classroom environment were positively related with goal orientations, while the regression analyses revealed some specific relations between aspects of classroom environment and certain goal orientations.

Keywords: classroom environment, constructivist paradigm, curriculum, student-centred learning, goal orientations