

# Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji

Morana Koludrović  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu  
Odsjek za pedagogiju

Ivana Radnić  
Split

## Sažetak

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati doprinos samoeфикаsnosti i socijalnih odnosa u nastavi iskazanih kroz varijable zadovoljstva školom, povjerenja u nastavnike i procjenu kvalitete na relaciji nastavnik – učenik u objašnjenju školskog postignuća učenika. Osim navedenog, istraživanjem se htjelo provjeriti postoje li razlike u procjeni razredno-nastavnog ozračja, samoeфикаsnosti i općeg školskog uspjeha, te uspjeha iz matematike i hrvatskog jezika između učenika i učenica razredne i predmetne nastave. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 333 sudionika, a primijenjeni su upitnici za samoprocjenu razredno-nastavnog ozračja i školske samoeфикаsnosti. Kod varijabli školskog uspjeha rezultati su potvrdili neke poznate spolne razlike koje govore o boljem općem školskom uspjehu kod učenica i uspjehu iz hrvatskog jezika, dok u uspjehu iz matematike nisu utvrđene spolne razlike. Također, rezultati govore u prilog učenicama koje procjenjuju višu samoeфикаsnost, veće zadovoljstvo školom i povjerenje u nastavnike te procjenjuju boljim odnose s nastavnicima od učenika. S obzirom na dobne razlike, rezultati govore u prilog mlađim učenicama koji se procjenjuju samoeфикаsnijima i zadovoljniji su u svim aspektima razredno -nastavnog ozračja, dok se samoeфикаsnost pokazala najvažnijim prediktorom u objašnjenju općeg školskog uspjeha, te uspjeha iz matematike i hrvatskoga jezika.

**Ključne riječi:** razredno-nastavno ozračje, povjerenje u nastavnike, zadovoljstvo školom, samoeфикаsnost, školski uspjeh

## Uvod

U suvremenom kurikulumskom i kompetencijskom sustavu odgoja i obrazovanja utemeljenom na konstruktivističkoj paradigmi koja naglašava važnost kvalitete socijalnih odnosa i zadovoljenja osobnih potreba svakog pojedinca u nastavnom procesu, školsko procjenjivanje i ocjenjivanje znanja našlo se pred značajnim kritikama. Osim prigovora vezanih za slabe metrijske karakteristike ocjena, kritike se odnose i na to da ocjenjivanje dehumanizira proces poučavanja, stvara nepovjerenje između učenika i učitelja,

te stvara natjecateljsko ozračje u učionici koja može nepovoljno utjecati na kvalitetu socijalnih odnosa, dok na osobnom planu kod učenika može stvarati anksioznost, negativno utjecati na samopoštovanje učenika sa slabijim školskim uspjehom pri čemu se značajna kritika pridaje i naglašenosti ekstrinzične umjesto intrinzične motivacije učenika (Vizek Vidović i sur., 2003).

Kako bi se umanjili nedostaci takvog vrednovanja i ocjenjivanja u suvremenom kurikulumskom pristu-

pu promovira se holistički pristup praćenja i poticanja individualnoga razvoja svakog učenika koji je usmjeren na učenikov uspjeh i u kojem odgovornost i suradnja imaju bitnu ulogu (Nacionalni okvirni kurikulum, 2010). U tom se procesu sve više naglašava važnost učenikovih razvojnih karakteristika, intrinzične motivacije, samoregulacije učenja, samoefikasnosti i zadovoljstva socijalnim okruženjem kao važnih čimbenika koji mogu pridonositi kako kvaliteti nastavnog procesa tako i boljem školskom uspjehu učenika. Navedeno potvrđuju i rezultati istraživanja kojima se pokazalo da školski uspjeh ne ovisi samo o učeniku i njegovim kognitivnim sposobnostima već i o socioekonomskom statusu roditelja (Jokić i Ristić Dedić, 2010), spolu i dobi učenika (Pomerantz i sur., 2002, Baharudin i Zulkefly, 2009, Raboteg-Šarić i sur., 2009, Reić Ercegovac i Koludrović, 2010), motivaciji (Pintrich, 2000, Amrai i sur., 2011), samoefikasnosti (Pajares, 2003, Reić Ercegovac i Koludrović, 2010) i samoregulaciji učenja (Zimmerman i Martinez-Pons, 1990, Rijavec i sur., 1999). Opravdano je pretpostaviti i da kvaliteta razredno-nastavnog ozračja utječe na školsko postignuće učenika. Međutim, relativno je malo istraživanja u nas koja su se bavila tom problematikom. Razlog tome s jedne strane može biti taj što su u tradicionalnoj didaktici uloge sudionika bile jasno definirane na način da je nastavnik bio prenositelj nastavnih sadržaja, a učenik primatelj istih. Uz to, razlog može biti i mnogobrojnost čimbenika koji što posredno što neposredno utječu na kvalitetu razredno-nastavnog ozračja, dok se poteškoće javljaju i s definiranjem čimbenika koji sačinjavaju razredno-nastavno ozračje. O tome govori i definicija Hiemstre (1991) koji ističe da nastavno okružje obuhvaća sve socijalne, kulturalne, emocionalne, psihološke i fizičke utjecaje, dok i Matijević (1998, 24) ističe da razredno-nastavno ozračje označava relativno trajan kvalitet odnosa glavnih subjekata nastavnog procesa te da obuhvaća ukupnost i povezanost čimbenika koji uvjetuju ostvarivanje ciljeva i nastave. Ipak, čini se da na kvalitetu razredno-nastavnog ozračja najveći utjecaj ima sam nastavnik. Primjerice, ukoliko je on autoritaran i potiče natjecateljski duh među učenicima, te nije dosljedan i pravedan, opravdano je pretpostaviti da ga učenici neće poimati kao podržavajuću osobu, pri čemu takav stil vođenja nastave može negativno utjecati i na kvalitet odnosa na rela-

ciji učenik-učenik, te na manji školski uspjeh učenika. S druge strane, ako je nastavnik reflektivno-akcijski praktičar kompetentan u svome poslu, ako umije motivirati učenike na učenje i stvarati kvalitetno nastavno ozračje čini se da bi u većoj mjeri mogao pridonositi kvaliteti socijalnih odnosa u učionici.

S aspekta osobnih čimbenika koji pridonose boljem školskom postignuću učenika, osim motivacije, jedan od najvažnijih prediktora je akademska samoefikasnost koja djeluje na pojedinčev izbor aktivnosti, uloženi trud i upornost pri obavljanju zadaća a predstavlja osobnu odluku o vlastitoj sposobnosti organiziranja i obavljanja akademskih aktivnosti radi postizanja obrazovnih ciljeva (Zimmerman, 1995). Samoefikasnost utječe na to koliko će pojedinac ustrajati pri obavljanju neke zadaće kada naiđe na prepreke te koje će strategije primjenjivati kako bi umanjio stres i što uspješnije ostvario postavljene ciljeve. Teoretičari samoefikasnosti u tom kontekstu ističu da ljudi stječu informacije za procjenu vlastite učinkovitosti iz svojih dotadašnjih postignuća te iskustava drugih, pri čemu se smatra da uspjesi povećavaju osjećaj efikasnosti, dok ga neuspjeh smanjuje. Vjerovanja o samoefikasnosti mogu utjecati na to koliko će pojedinac biti predan u ostvarivanju željenih ishoda (Zimmerman, 1995), pri čemu su pojedinci s niskim osjećajem samoefikasnosti skloni izbjegavanju truda u ostvarivanju zadaća i postavljenih ciljeva, dok su oni koji vjeruju u vlastite sposobnosti ustrajniiji i spremniji rješavati probleme kada na njih naiđu, te su skloniji tražiti pomoć kada im zatreba (Bandura, 1993, Lane i sur., 2004). Pri tome je važno naglasiti da kada pojedinac jednom razvije osjećaj samoefikasnosti, daljnji neuspjeh neće više jako djelovati na njega (Bandura, 1986, Schunk, 1991).

U nastavnom procesu učenikova samoefikasnost je neosporno važna na što ukazuju i rezultati brojnih istraživanja kojima se pokazalo da visoka akademska samoefikasnost pridonosi većoj akademskoj motivaciji, osigurava pojedincu da odabire izazovnije ciljeve i zadatke, uočena je i veća predanost radu radi ostvarivanja tih ciljeva i bolje akademsko postignuće (Pintrich i De Groot, 1990, Schunk, 1991, Bandura, 1993, 1999, Schunk, 1995, Pajares, 1996, Chemers i sur., 2001, Ferla i sur., 2009). Za akademsku samoefikasnost važna je i kvaliteta socijalnih odnosa u skupini jer se utvrdilo da okružje u ko-

jem ima mnogo socijalnih razlika negativno utječe na doživljaj samoefikasnosti kod onih pojedinaca koji se osjećaju inferiornima u odnosu prema drugima (Schunk i Pajares, 2001), dok se pojedinci koji percipiraju visok stupanj akademske i samoregulirane efikasnosti ponašaju više prosocijalno, popularniji su i doživljavaju manje odbijanja od kolega (Bandura, 1993).

S obzirom na to da se u našoj obrazovnoj politici i na razini strukturiranja nastavnog procesa promovira holistički pristup vrednovanju i ocjenjivanju znanja, te s obzirom na to da se iznimno naglašava važnost zadovoljavanja osobnih potreba učenika i važnost kvalitete razredno-nastavnog ozračja, cilj ovoga rada bio je ispitati doprinos razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju samoefikasnosti i školskog postignuća učenika. U istraživanje se krenulo od pretpostavke da će bolja procjena kvalitete nastavnog ozračja pridonijeti većoj akademskoj samoefikasnosti i boljem školskom postignuću. Kako bi se ostvario postavljeni cilj istraživanja, formulirani su problemi istraživanja kojima se htjelo ispitati dobne i spolne razlike u školskom postignuću učenika, samoprocjeni školske samoefikasnosti i kvalitete razredno-nastavnog ozračja, te ispitati doprinos razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju školskog postignuća i akademske samoefikasnosti.

## Metodologijski pristup

### Sudionici i postupak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 333 ( $N_m=155$ ;  $N_z=178$ ) učenika četvrtih ( $N_m=20$ ;  $N_z=22$ ), petih ( $N_m=21$ ;  $N_z=28$ ), šestih ( $N_m=31$ ;  $N_z=47$ ), sedmih ( $N_m=43$ ;  $N_z=38$ ) i osmih ( $N_m=40$ ;  $N_z=43$ ) razreda iz nekoliko osnovnih škola na području Splitsko-dalmatinske županije. Istraživanje je provedeno grupno na

sat u razredne zajednice tijekom drugog polugodišta školske godine 2012/2013. Sudionicima su ukratko objašnjeni postupak i svrha istraživanja, te su zamoljeni za suradnju i iskrenost u odgovaranju. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno, a vrijeme popunjavanja upitnika u prosjeku je trajalo 20 minuta.

### Instrumenti

U istraživanju su primijenjeni Upitnik općih podataka, Morgan Jinksova skala akademske samoefikasnosti (Jinks i Morgan, 1999), te adaptirana verzija Upitnika stavova o školi (Battistich i sur., 2004). Upitnikom općih podataka prikupljeni su podaci o spolu i dobi učenika, te podaci o općem školskom uspjehu, te uspjehu iz matematike i hrvatskog jezika u prethodnoj školskoj godini. Podaci o školskom uspjehu učenika iz navedenih područja prikazani su u tablici 1.

*Morgan Jinksova skala akademske samoefikasnosti* (MJSES, Jinks i Morgan, 1999) u izvorniku se sastoji od tri subskale (talent, kontekst i zalaganje) kojima se mjeri akademska samoefikasnost učenika - mlađih adolescenata. U ovom istraživanju korištena je skraćena verzija skale (Dimmitt, 2007) koja se sastoji od 16 čestica, a zadatak sudionika je da na skali od 1 do 4 procijene stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom. Budući da dvije čestice nisu imale odgovarajuća zasićenja izostavljene su iz daljnje analize, a nakon obrnutog bodovanja negativnih čestica ukupan rezultat formiran je kao linearna kombinacija procjena po pojedinim česticama. Raspon dobivenih rezultata na skali bio je od 29-56, pri čemu veći rezultat ukazuje na veću samoefikasnost. Pouzdanost cijele Skale iznosila je Crombach alpha 0,77 s prosječnim rezultatom od 44,61 ( $sd=4,78$ ), što je u skladu s nekim ranijim istraživanjima provedenima u Hrvatskoj (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010).

**TABLICA 1** ŠKOLSKI USPJEH SUDIONIKA ISTRAŽIVANJA NA KRAJU ŠKOLSKE GODINE 2011/12.

	nedovoljan (f)	dovoljan (f)	dobar (f)	vrlo dobar (f)	odličan (f)
hrvatski jezik	5	42	77	121	88
matematika	4	67	78	98	86
opći uspjeh	1	2	47	113	170

*Upitnik stavova o školi* (Battistich i sur., 2004) u izvorniku se sastoji od 15 skala koje su namijenjene ispitivanju stavova učenika o nizu različitih varijabli vezanih uz školsko ozračje i školsko samopoimanje. U ovom istraživanju primijenjene su tri skale koje se odnose na zadovoljstvo školom, povjerenje u nastavnike te zadovoljstvo socijalnim odnosima na relaciji nastavnik - učenik. Skale su namijenjene učenicima viših razreda osnovnih škola, a u ranijim istraživanjima su pokazale zadovoljavajuće metrijske značajke (Battistich i sur., 2004). Nakon obrnutog bodovanja negativnih čestica, ukupan rezultat formiran je kao linearna kombinacija procjena na svim česticama pri čemu veći rezultati na skalama ukazuju na veće zadovoljstvo školom, veće povjerenje u nastavnike, i bolju interakciju na relaciji nastavnik-učenik. Koeficijenti pouzdanosti i druge značajke skala prikazane su u tablici 2.

## Rezultati i rasprava

U prvom problemu istraživanja ispitali su se dobne i spolne razlike u školskom postignuću učenika. Rezultati dvosmjernih analiza varijance prikazanih u tablici 3 pokazuju da učenice postižu bolji opći školski uspjeh te bolji uspjeh iz hrvatskog jezika od učenika, dok u uspjehu iz matematike nisu utvrđene značajne spolne razlike. Bolji školski uspjeh kod učenica u općem školskom uspjehu i uspjehu iz materinjeg jezika pokazali su i rezultati drugi istraživanja (Pomerantz i sur., 2002, Bahrudin i Zulkefly, 2009, Jokić i Ristić Dedić, 2010, Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Razlog tome može biti taj što na opći škol-

ski uspjeh pri zaključivanju ocjena značajnu ulogu može imati i bolje ponašanje učenica te manji problemi s disciplinom u odnosu prema učenicima pri čemu bi valjalo u daljnjim istraživanjima ispitati u kolikoj mjeri ocjena iz zalaganja i ponašanje učenica pridonosi njihovom boljem općem školskom uspjehu. Iako su rezultati brojnih istraživanja pokazali da učenici uglavnom postižu bolji uspjeh iz matematike od učenica (Baker i Jones, 1993, Beller i Gafni, 1996, Marks, 2007, Braš Roth i sur., 2008), u ovom istraživanju to nije potvrđeno (tablica 3).

S obzirom na dobne razlike, rezultati govore u prilog mlađim učenicima i to u uspjehu iz matematike i hrvatskog jezika. Naknadnim analizama (Scheffé test) u uspjehu iz matematike utvrđeno je da značajnih razlika nema između učenika četvrtih i petih razreda, koji u značajno većoj mjeri postižu bolji uspjeh iz matematike od učenika šestih, sedmih i osmih razreda što je u skladu s rezultatima drugih istraživanja u kojima autori izvještavaju da tijekom školovanja stavovi prema matematici postaju negativniji (Arambašić i sur., 2004, Kadum Bošnjak i sur., 2007). Naknadnim analizama uspjeha iz hrvatskog jezika razlike su utvrđene samo između učenika petih i osmih razreda, dok u općem školskom uspjehu nisu utvrđene dobne razlike (tablica 3). Iako su rezultati nekih ranijih istraživanja pokazali da opći školski uspjeh opada s porastom dobi što se uglavnom pripisuje opadanju motivacije i sve manjeg zalaganja učenika (Rowlison i Felner, 1988, Eccles i sur., 1993, Kadum – Bošnjak i sur., 2007, Reić Ercegovac i Koludrović, 2010), u ovom istraživanju to nije bio slučaj.

**TABLICA 2** PSIHOMETRIJSKE ZNAČAJKE SUBSKALA UPITNIKA STAVOVA O ŠKOLI

Upitnici	Cronbach $\alpha$	M (sd)	broj čestica	r među česticama	postotak objašnjene varijance
<b>Skala stavova prema školi</b>					
zadovoljstvo školom	.82	16.04 (4.32)	6	.43	52
povjerenje u nastavnike	.82	16.97 (4.32)	6	.45	54
interakcija nastavnik-učenik	.69	8.41 (2.44)	3	.43	54

**TABLICA 3** REZULTATI DVOSMJERNIH ANALIZA VARIJANCE ZA UTVRĐIVANJE EFEKATA SPOLA I DOBI NA OPĆI ŠKOLSKI USPJEH, TE USPJEH IZ MATEMATIKE I HRVATSKOG JEZIKA

		hrvatski jezik		matematika		opći uspjeh		
		N	M (sd)	F	M (sd)	F	M (sd)	F
spol	učenici	155	3,44 (1,09)	26,97**	3,48 (1,05)	3,12	4,19 (,82)	14,76**
	učenice	178	4,00 (,90)	(1,322)	3,67 (1,18)	(1,322)	4,48 (,68)	(1,322)
razred	4. razred	42	3,95 (,69)	3,02*	4,12 (,77)	9,29**	4,48 (,59)	2,16
	5. razred	49	4,14 (,89)	(4,322)	4,22 (,94)	(4,322)	4,59 (,79)	(4,322)
	6. razred	78	3,65 (,97)		3,43 (,98)		4,30 (,73)	
	7. razred	81	3,63 (1,16)		3,37 (1,16)		4,32 (,76)	
	8. razred	83	3,57 (1,11)		3,29 (1,19)		4,20 (,83)	
interakcija	učenici, 4. razred	20	3,50 (,51)	,70	3,90 (,85)	,62	4,20 (,62)	,53
	učenice, 4. razred	22	4,36 (,58)	(4,322)	4,32 (,65)	(4,322)	4,73 (,46)	(4,322)
	učenici, 5. razred	21	3,76 (1,09)		3,95 (1,16)		4,33 (1,02)	
	učenice, 5. razred	28	4,43 (,58)		4,43 (,69)		4,79 (,50)	
	učenici 6. razred	31	3,48 (1,09)		3,45 (1,15)		4,16 (,82)	
	učenice, 6. razred	47	3,77 (,89)		3,40 (,88)		4,38 (,68)	
	učenici, 7. razred	43	3,40 (1,29)		3,33 (1,23)		4,21 (,74)	
	učenice, 7. razred	38	3,89 (,95)		3,42 (1,10)		4,45 (,76)	
	učenici, 8. razred	40	3,25 (1,29)		3,23 (1,21)		4,10 (,90)	
	učenice, 8. razred	43	3,88 (1,04)		3,36 (1,18)		4,31 (,75)	

\*p<,05; \*\*p<,01

U drugom problemu istraživanja željele su se utvrditi dobne i spolne razlike s obzirom na samoefikasnost učenika i kvalitetu razredno-nastavnog ozračja. Kod samoefikasnosti rezultati dvosmjernih analiza varijance su pokazali da postoje i dobne i spolne razlike između učenika u svim ispitivanim varijablama (tablica 4).

S obzirom na spolne razlike, rezultati su pokazali da se učenice procjenjuju samoefikasnijima od učenika, što je u skladu s rezultatima drugih istraživanja (Britner i Pajares, 2001, Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). Međutim, kada se procjenjuje samoefikasnost s obzirom na specifičnost sadržaja odnosno predmeta, neka istraživanja pokazuju veću samoefikasnost kod učenika (Zimmerman i Martinez – Pons, 1990), dok postoje i istraživanja u kojima nisu utvrđene spolne razlike (Pajares, 2003). Naime, ta istraživanja su pokazala da se dječaci smatraju efikasnijima u matematici, a djevojčice u verbalnim sposobnostima (Zimmerman i Martinez – Pons, 1990). Kod dobni razlika učenika u procjeni samoefikasnosti, naknadnim analizama utvrđene su značajne razlike između učenika petih i sedmih razreda i to na način da učenici petih razreda ostvaruju značajno veću procjenu samoefikasnosti od učenika sedmih razreda.

S obzirom na procjenu zadovoljstva školom rezultati ovog istraživanja su pokazali da postoje i spolne i dobne razlike, pri čemu učenice procjenjuju veće zadovoljstvo školom od učenika (tablica 4) što je u skladu i s rezultatima ranijih istraživanja (Raboteg Šarić i sur., 2009). S obzirom na dob, naknadnim analizama nisu utvrđene statistički značajne razlike između učenika četvrtih i petih razreda, pri čemu se ujedno pokazalo da upravo ti učenici procjenjuju veće zadovoljstvo školom od učenika šestih, sedmih i osmih razreda. Također je utvrđeno da je kod učenika sedmih razreda izraženo najmanje zadovoljstvo školom, koje ponovno pokazuje trend porasta u osmom razredu. Dobiveni rezultati mogu se objasniti kroz nekoliko načina. Prvo, opravdano je pretpostaviti da prelaskom u predmetnu nastavu zadovoljstvo školom s vremenom opada jer su učenici opterećeni brojnim predmetima i nastavnicima, čemu može pridonositi i samo jedan sat razredne zajednice tjedno umjesto kontinuirane suradnje razrednog učitelja kako je to bila praksa u razrednoj nastavi. Također,

moguće je i da ulazak u adolescenciju i brojne promjene koje se događaju baš u tom razdoblju dodatno umanjuju zadovoljstvo učenika školom jer ih sve više počinju zanimati socijalni odnosi s vršnjacima i događaji koji nisu vezani za nastavni rad.

S obzirom na procjenu povjerenja u nastavnika utvrđeno je da učenice u značajno većoj mjeri iskazuju veće povjerenje u nastavnike od učenika (tablica 4). Budući da neki autori sugeriraju da je kvaliteta odnosa učenika s nastavnicima od samog početka školovanja važan prediktor razvijanja daljnjih socijalnih s vršnjacima te da utječe na zadovoljstvo školom i školsko postignuće (Birch i Ladd, 1997, Howes i Tonyan, 2000) čini se da upravo ovom segmentu kvalitete razredno-nastavnog ozračja treba posvećivati značajnu pažnju. Kod utvrđivanja dobni razlika naknadnim analizama je pokazano da nisu utvrđene značajne razlike između učenika četvrtih i petih razreda, pri čemu se ujedno pokazalo da ti učenici značajno većim procjenjuju povjerenje u nastavnike od učenika šestih, sedmih i osmih razreda. Također, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između učenika petih i osmih razreda na način da učenici petih razreda značajno kvalitetnijim procjenjuju povjerenje u nastavnike od učenika osmih razreda. Opadanje procjene kvalitete interakcije s nastavnicima s porastom dobi zapravo ne iznenađuje. Naime, ulaskom u pubertet učenici osim što počinju iskazivati sve veći interes za događaje koji nisu vezani većinom za školu već više za druženje i vršnjačke odnose, baš u tom razdoblju iskazuju i otpor prema autoritetu koji se najviše reflektira kroz odnose vezane za roditelje i nastavnike. Čini se da bi upravo u ovom segmentu trebalo ulagati dodatne napore u boljem percipiranju nastavnika u ranoj adolescenciji što je moguće ostvariti kroz dodatne edukacije i radionice za roditelje, te se rješenje vidi i u većoj interakciji nastavnika i učenika kroz izvannastavne aktivnosti, te učestaliya druženja i razgovore koji bi se mogli realizirati kroz veći broj satova razrednika.

Rezultati procjene kvalitete razredno-nastavnog ozračja s obzirom na kvalitetu interakcije nastavnika i učenika također su pokazali postojanje i spolnih i dobni razlika između učenika (tablica 4). Učenice boljom procjenjuju kvalitetu interakcije s nastavnicima od učenika. Razlog tomu može biti kao što

je pokazalo istraživanje Bratanić i Maršić (2004) da nastavnici imaju bolje mišljenje o ponašanju i interakciji s učenicama, nego s učenicima. S obzirom na dob naknadnim analizama nisu utvrđene statistič-

ki značajne razlike između učenika četvrtih i petih razreda, pri čemu se ujedno pokazalo da ti učenici značajno boljim procjenjuju interakciju s nastavnikom od učenika šestih, sedmih i osmih razreda.

**TABLICA 4** REZULTATI DVOSMJERNIH ANALIZA VARIJANCE ZA UTVRĐIVANJE EFEKATA SPOLA I DOBI NA ŠKOLSKU SAMOEFIKASNOST, TE KVALITETU RAZREDNO-NASTAVNOG OZRAČJA

		samoefikasnost		zadovoljstvo školom		povjerenje u nastavnike		interakcija učenik - nastavnik		
		N	M (sd)	F	M (sd)	F	M (sd)	F	M (sd)	F
spol	učenici	155	3,12 (,45)	7,5*	2,48 (,73)	18,67**	2,73 (,74)	7,34*	2,65 (,82)	9,35*
	učenice	178	3,25 (,38)	(1,323)	2,84 (,67)	(1,323)	2,91 (,70)	(1,323)	2,93 (,78)	(1,323)
razred	4. razred	42	3,29 (,33)	4,29*	3,04 (,59)	13,74**	3,39 (,54)	10,76**	3,29 (,71)	7,82**
	5. razred	49	3,32 (,40)	(4,323)	2,85 (,73)	(4,323)	2,98 (,69)	(4,323)	3,03 (,79)	(4,323)
	6. razred	78	3,23 (,41)		2,92 (,70)		2,81 (,78)		2,81 (,84)	
	7. razred	81	3,05 (,41)		2,29 (,60)		2,69 (,68)		2,56 (,82)	
	8. razred	83	3,15 (,45)		2,53 (,69)		2,59 (,64)		2,64 (,69)	
interakcija	učenici, 4. razred	20	3,16 (,35)	1,04	2,96 (,75)	1,90	3,19 (,58)	1,19	3,08 (,84)	,64
	učenice, 4. razred	22	3,41 (,26)	(4,323)	3,12 (,40)	(4,323)	3,57 (,43)	(4,323)	3,48 (,51)	(4,323)
	učenici, 5. razred	21	3,27 (,46)		2,52 (,81)		2,76 (,73)		2,92 (,82)	
	učenice, 5. razred	28	3,36 (,34)		3,09 (,55)		3,15 (,61)		3,10 (,78)	
	učenici 6. razred	31	3,22 (,42)		2,65 (,60)		2,66 (,83)		2,51 (,72)	
	učenice, 6. razred	47	3,24 (,41)		3,10 (,72)		2,92 (,74)		2,98 (,86)	
	učenici, 7. razred	43	3,03 (,44)		2,28 (,66)		2,70 (,73)		2,49 (,88)	
	učenice, 7. razred	38	3,09 (,38)		2,31 (,54)		2,69 (,63)		2,64 (,76)	
	učenici, 8. razred	40	3,03 (,49)		2,32 (,72)		2,58 (,68)		2,56 (,76)	
	učenice, 8. razred	43	3,26 (,38)		2,72 (,61)		2,62 (,61)		2,72 (,63)	

\*p<,05; \*\*p<,01

Također je utvrđeno da postoje značajne razlike između učenika četvrtih i sedmih razreda na način da učenici četvrtih razreda značajno kvalitetnijim procjenjuju interakciju učenik - nastavnik od učenika sedmih razreda. Moguće je s jedne strane da nastavnici smatraju da je bolje odnose moguće ostvariti s mlađim učenicima, dok je i moguće da otpor autoritetu i preokupiranost vršnjačkim odnosima stavlja kvalitetu odnosa s nastavnikom u drugi plan.

Iz izračunatih korelacija (tablica 5) vidljivo je da je školski uspjeh iz svih triju ispitanih varijabli (matematika, hrvatski jezik, opći uspjeh) povezan sa samoeфикасношću, zadovoljstvom školom i povjerenjem u nastavnike, dok je s varijablom socijalnih odnosa na relaciji nastavnik – učenik povezan samo uspjeh iz hrvatskog jezika. Očekivano, samoeфикасност je povezana sa svim varijablama razredno-nastavnog ozračja, na što su uputila i neka ranija istraživanja kojima se utvrdilo da samoeфикасност pridonosi boljim socijalnim odnosima i većem zadovoljstvu životom (Cakar, 2012, Sahan i sur., 2012).

Kako bi se provjerio doprinos nastavnog ozračja u objašnjenju individualnih razlika u školskom uspjehu učenika provedene su hijerarhijske regre-

sijske analize sa školskim postignućem kao kriterijem. U svim analizama prediktori su uvedeni u tri koraka pri čemu su u prvom koraku uvedene varijable spola i dobi učenika, u drugom koraku uvedena je varijabla samoeфикасности, dok su u trećem koraku uvedene varijable nastavnog ozračja.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa školskim postignućem iz hrvatskog jezika kao kriterijem (tablica 6) pokazali su da varijable dobi i spola koje su uvedene u prvom koraku značajno pridonose objašnjenju kriterija, pri čemu su obje varijable zadržale prediktivnu vrijednost i u završnom koraku analize. Uvođenjem samoeфикасности u drugom koraku udio objašnjene varijance se značajno povećao, te se i samoeфикасност pokazala značajnim prediktorom školskog postignuća iz hrvatskog jezika. U trećem koraku uvedene su varijable razredno-nastavnog ozračja, pri čemu se prediktivnim pokazalo samo zadovoljstvo školom i to na način da su oni učenici koji su iskazali manje zadovoljstvo školom ostvarili bolji uspjeh iz hrvatskog jezika. Svi prediktori zajedno objašnjavaju ukupno 38% varijance kriterija, a rezultati pokazuju da učenice, mlađi učenici u odnosu prema starijima, oni učenici koji se pro-

**TABLICA 5** MATRICA KORELACIJA ISPITANIH VARIJABLI

	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. spol	-,04	,27*	,08	,20*	,16*	,25*	,13*	,17*
2. razred	1,00	-,16*	-,29*	-,14*	-,17*	-,29*	-,32*	-,27*
3. hrvatski jezik		1,00	,75*	,78*	,57*	,17*	,13*	,14*
4. matematika			1,00	,77*	,57*	,16*	,12*	,10
5. opći uspjeh				1,00	,55*	,17*	,12*	,09
6. samoeфикасност					1,00	,41*	,34*	,27*
7. zadovoljstvo školom						1,00	,57*	,57*
8. povjerenje u nastavnike							1,00	,75*
9. socijalni odnosi								1,00

\*p<,05; \*\*p<,01



cjenjuju samoeфикаsnijima i oni koji su manje zadovoljni školom postižu bolji uspjeh iz hrvatskog jezika. S obzirom da iznenađuje rezultat da je manje zadovoljstvo školom značajan prediktor uspjeha iz hrvatskog jezika, čini se da bi u daljnjim istraživanjima valjalo detaljnije ispitati njihov odnos.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa školskim postignućem iz matematike kao kriterijem (tablica 7) pokazali su da varijabla dobi uvedena u prvom koraku značajno pridonosi objašnjenju kriterija, što je prisutno i u završnom koraku analize. Uvođenjem samoeфикаsnosti u drugom koraku udio objašnjene varijance se značajno povećao, te se i samoeфикаsnost pokazala značajnim prediktorom školskog postignuća iz matematike. U trećem koraku uvedene su varijable razredno-nastavnog ozračja, pri čemu se prediktivnim pokazalo samo povjerenje u nastavnike i to na način da su oni učenici koji su iskazali manje povjerenje u nastavnike su ostvarili bolji uspjeh iz matematike. Svi prediktori zajedno objašnjavaju ukupno 40% varijance kriterija, a rezultati pokazuju mlađi učenici, oni koji se procjenjuju samoeфикаsnijima i oni koji iskazuju niže povjerenje u nastavnike postižu bolji uspjeh iz matematike.

Dobiveni rezultati (tablice 6 i 7) o prediktivnoj vrijednosti varijabli razredno-nastavnog ozračja u uspjehu iz hrvatskog jezika i matematike nisu očekivani s obzirom na aktualnu literaturu koja ističe doprinos kvalitete socijalnih odnosima u školi i uloge nastavnika boljem školskom uspjehu, dok se u ovom istraživanju pokazalo suprotno. I rezultati ranijih istraživanja su pokazali da izravni utjecaj nastavnika povećava učenje kada su specifični ciljevi učenja učeniku jasni i prihvatljivi, dok i indirektni učitelj utjecaj povećava učenje kada su specifični nastavni ciljevi učeniku nerazumljivi i dvosmisleni (Flanders, 1960). Također, istraživanjem Rivkina i sur. (2005) se pokazalo da nastavnici imaju snažan utjecaj na postignuće iz matematike i materinjeg jezika.

Rezultati hijerarhijske regresijske analize s općim školskim uspjehom kao kriterijem (tablica 8) pokazali su da varijable dobi i spola koje su uvedene u prvom koraku značajno pridonose objašnjenju kriterija, pri čemu je varijabla spola zadržala prediktivnu vrijednost i u drugom koraku analize. Uvođenjem samoeфикаsnosti u drugom koraku udio objašnjene varijance se značajno povećao, te se i samoeфикаsnost pokazala značajnim prediktorom općeg

**TABLICA 6** REZULTATI HIJERARHIJSKE REGRESIJSKE ANALIZE S USPJEHOM U HRVATSKOM JEZIKU KAO KRITERIJEM

	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F	Df	β	(β)
1. korak							
Značajke učenika	,31	,10		17,44	2,329		
<i>Spol</i>						,27**	,20**
<i>Razred</i>						-,15**	-,11*
2. korak							
Samoeфикаsnost	,60	,36	,26**	60,98	3,328	,53**	,59**
3. korak							
Nastavno ozračje	,62	,38	,02	33,04	6,315		
<i>Zadovoljstvo školom</i>						-,12*	-,12*
<i>Povjerenje u nastavnike</i>						-,11	
<i>Socijalni odnosi</i>						,08	

\*p<,05; \*\*p<,01

R – koeficijent multiple korelacije

R<sup>2</sup> – ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci

ΔR<sup>2</sup> – doprinos pojedine skupine prediktora objašnjenju varijanci

β – koeficijent u koraku u kojem je varijabla uvedena

(β) – koeficijent u zadnjem koraku

školskog uspjeha. U trećem koraku uvedene su varijable razredno-nastavnog ozračja, koje se nisu pokazale prediktivnima. Svi prediktori zajedno objaš-

njavaju ukupno 33% varijance kriterija, a rezultati pokazuju da učenice i oni koji se procjenjuju samoeфикаsnijima postižu bolji opći uspjeh. Iz dobivenih

**TABLICA 7** REZULTATI HIJERARHIJSKE REGRESIJSKE ANALIZE S USPJEHOM U MATEMATICI KAO KRITERIJEM

	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F	Df	β	(β)
1. korak							
Značajke učenika	,30	,09		15,87	2,329		
<i>Spol</i>						,07	
<i>Razred</i>						-,28**	-,25**
2. korak							
Samoeфикаsnost	,60	,36	,33**	63,10	3,328	,54**	,61**
3. korak							
Nastavno ozračje	,63	,40	,04**	35,16	6,325		
<i>Zadovoljstvo školom</i>						-,10	
<i>Povjerenje u nastavnike</i>						-,14*	
<i>Socijalni odnosi</i>						,03	

\*p<,05; \*\*p<,01

R – koeficijent multiple korelacije

R<sup>2</sup> – ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci

ΔR<sup>2</sup> – doprinos pojedine skupine prediktora objašnjenju varijanci

β – koeficijent u koraku u kojem je varijabla uvedena

(β) – koeficijent u zadnjem koraku

**TABLICA 8** REZULTATI HIJERARHIJSKE REGRESIJSKE ANALIZE S USPJEHOM U OPĆEM USPJEHU KAO KRITERIJEM

	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F	Df	β	(β)
1. korak							
Značajke učenika	,24	,06		9,75	2,329		
<i>Spol</i>						,19**	,13*
<i>Razred</i>						-,13*	
2. korak							
Samoeфикаsnost	,56	,32	,26**	50,73	3,328	,53**	,57**
3. korak							
Nastavno ozračje	,58	,33	,01	26,89	6,325		
<i>Zadovoljstvo školom</i>						-,08	
<i>Povjerenje u nastavnike</i>						-,07	
<i>Socijalni odnosi</i>						-,01	

\*p<,05; \*\*p<,01

R – koeficijent multiple korelacije

R<sup>2</sup> – ukupni doprinos prediktora objašnjenju varijanci

ΔR<sup>2</sup> – doprinos pojedine skupine prediktora objašnjenju varijanci

β – koeficijent u koraku u kojem je varijabla uvedena

(β) – koeficijent u zadnjem koraku

rezultata očito je da je samoeфикаsnost važan čimbenik u objašnjenju općeg školskog uspjeha što znači da se upravo tom konstrukt u nastavnom procesu treba posvetiti primjerena pažnja.

## Zaključak

S obzirom na rezultate ovog istraživanja može se zaključiti da što je veća procjena samoeфикаsnosti i što je bolja procjena razredno-nastavnog ozračja bolje je i školsko postignuće učenika. Istraživanje je pokazalo da učenice s obzirom na spol i mlađi učenici s obzirom na dob pokazuju veću procjenu samoeфикаsnosti i bolju procjenu razredno-nastavnog ozračja. Samoeфикаsnost se pokazala značajnim prediktorom u objašnjenju školskog postignuća što znači, kao što

je već i navedeno da se upravo tom konstrukt u nastavnom procesu treba posvetiti primjerena pažnja. Potrebno je i osmišljavati nastavu koja će uvažavati potrebe učenika s obzirom na dob, gdje će se više naglasiti u predmetnoj nastavi posvećivati kvaliteti razrednog ozračja, odnosima s nastavnicima i slično jer je i u ovom istraživanju utvrđen trenda opadanja zadovoljstva školom i nastavnicima s porastom dobi. Stoga bi bilo uputno imati češće sastanke i druženja, kako formalna tako i neformalna, s nastavnicima kako bi se dodatno poboljšala kvaliteta razredno-nastavnog ozračja i suradnja između nastavnika i učenika, pri čemu se čini da nastavnike treba dodatno senzibilizirati za razumijevanje promjena kod učenika koje se događaju u adolescenciji.

## Literatura

- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A., Parhon, H. (2011), The relationship between academic motivation and academic achievement students. 3rd World Conference on Educational Sciences, 15, str. 399-402.
- Arambašić, L., Vlahović-Štetić, V., Severinac, A. (2004), Je li matematika bauk? Stavovi, uvjerenja i strah od matematike kod gimnazijalaca. Društvena istraživanja, 14(6), str. 1081-1102.
- Baharudin, R., Zulkefly, N. S. (2009), Relationships with Father and Mother, Self-Esteem and Academic Achievement amongst College Students, American Journal of Scientific Research, 6, str. 86-94.
- Baker, D., Jones, P. (1993), Creating gender equality: Cross-national gender stratification and mathematical performance. Sociology of Education, 66 (2), str. 91-103.
- Bandura, A. (1986), Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993), Percieved Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist, 28(2), str. 117-148.
- Bandura, A. (1999), A social cognitive theory of personality. U: L. Pervin, O. John (ur.), Handbook of Personality. New York: Guilford Publications, 154-196.
- 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.
- Beller, M., Gafni, N. (1996), The 1991 international assessment of educational progress in mathematics and sciences: The gender differences perspective. Journal of Educational Psychology, 88 (2), str. 365-377.
- Birch, S. H., Ladd, G. W. (1997), The teacher – child relationship and childrens' early school adjustment. Journal of School Psychology, 35, str. 61-79.
- Braš Roth, M., Gregurović, M., Markočić Dekanić, A., Markuš, M. (2008), PISA 2006: Prirodoslovne kompetencije za život. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanje - PISA centar.
- Bratanić, M., Maršić, T. (2004), Relacije između gledišta učenika o nastavniku i uspjeha u učenju. Napredak, 145 (2), str. 134-144.
- Britner, S. L., Pajares, F. (2001), Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. Journal of Women and Minorities in Science and Engineering, 7, 271-285.

- Cakar, F. S. (2012), The relationship between the self-efficacy and life satisfaction of young adults. *International Education Studies*, 5(6), str. 117 – 122.
- Chemers, M. M., Li-tze, H., Garcia, B. F. (2001), Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), str. 55-64.
- Dimmitt, C. (2007), "The Real Game Evaluation Results," a report prepared for America's Career Resource Network. Center for School Counseling Outcome Research. Amherst, MA: University of Massachusetts, [www.californiacareers.info](http://www.californiacareers.info), (1.06.2010.).
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., Blumenfeld, P. B. (1993), Age and gender differences in children's self - and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, str. 830–847.
- Ferla, J., Valcke, M., Cai, Y. (2009), Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19, str. 499–505.
- Flanders, N. (1960), *Teacher Influence, Pupil Attitudes, and Achievement: Studies in Interaction Analysis*. Minneapolis: Minnesota Univ.
- Hiemstra, R. (1991), Aspects of effective learning environments. U R. Hiemstra (ur.), *Creating Environments for Effective Adult Learning*. San Francisco: Jossey – Bass Inc, str. 5-12.
- Howes, C., Tonyan, H. A. (2000), Links between adult and peer relationships across four developmental periods. U: K. A. Kerns i A. M. Neal – Barnett (ur.), *Examining associations between parent – child and peer relationships*. New York: Greenwood/Praeger, str. 85-113.
- Jinks, J. L., Morgan, V. (1999), Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *Clearing House*, 72, str. 224-230.
- Jokić, B., Ristić Dedić, Z. (2010), Razlike u školskom uspjehu učenika trećih i sedmih razreda osnovnih škola u Republici Hrvatskoj s obzirom na spol učenika i obrazovanje roditelja: populacijska perspektiva. *Revija za socijalnu politiku*, 17(3), str. 345-362.
- Kadum – Bošnjak, S., Peršić, I., Brajković, D. (2007), Stalnost uspjeha učenika u mlađim razredima osnovne škole i na prijelazu iz 4. u 5. razred. *Metodički ogledi*, 14(2), str. 49-66.
- Lane, J., Lane, A. M., Kyprianou, A. (2004), Self-efficacy, Self-esteem and their Impact on Academic Performance. *Social Behavior and Personality*, 32(3), str. 247-256.
- Marks, G. (2007), Accounting for the gender gap in reading and mathematics: Evidence from 31 countries. *Oxford Review of Education*, 34 (1), str. 1-21.
- Matijević, M. (1998), Didaktičke strategije i razredno-nastavno ozračje na početku obveznoga školovanja. *Školski vjesnik*, 47(1), str. 23-32.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
- Pajares, F. (1996), Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, str. 543-578.
- Pajares, F. (2003), Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, str. 139-158.
- Pintrich, P. R. (2000), Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), str. 544-555.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 3, str. 544-555.
- Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990), Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), str. 33-40.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., Saxon, J. L. (2002), Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, str. 396–404.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M., Brajša-Žganec, A. (2009), Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), str. 697-716.

- Reić Ercegovac, I., Koludrović, M. (2010), Akadem-ska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 1, str. 111-128.
- Rijavec, M., Raboteg – Šarić, Z., Franc, R. (1999), Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 42(4), str. 529-541.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A., Kain, J.F. (2005), Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), str. 417-458.
- Rowlison, R. T., Felner, R. D. (1988), Major life events, hassles and adaptation in adolescence: Confounding in conceptualization and measurement of life stress and adjustment revised. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, str. 432-444.
- Sahan, H., Tekin, M., Yildiz, M. i sur. (2012), Examination of self-efficacy and life satisfaction levels of students receiving education in schools of physical education and sports. *World Academy of Science and Technology*, 66, str. 942-944.
- Schunk, D. H. (1991), Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, str. 207-231.
- Schunk, D. H. (1995), Self-efficacy and education and instruction. U: J. E. Maddux (ur.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application*. New York: Plenum Press, str. 281-303.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2001), The Development of Academic Self-Efficacy. U: A. Wigfield i J. Eccles (ur.), *Development of Achievement Motivation*. San Diego: Academic Press, str. 16-29.
- Vizek Vidović, V., Vlahović – Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2003), *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.
- Zimmerman, B. J. (1995), Self-efficacy and educational development. U: A. Bandura (ur.), *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, str. 202-231.
- Zimmerman, B. J., Martinez – Pons, M. (1990), Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (2), str. 51-59.