

ISPITIVANJE ODNOSA SAMOPROCJENE PODUZETNOSTI I SAMOEFIKASNOSTI UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

Daliborka Luketić
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju
Zadar, Republika Hrvatska

Sažetak:

Poduzetnost učenika često percipiramo kao ponašanje čija je pozadina složen međuodnos kvalitete i obilježja osobnosti, a koje omogućuju proaktivno djelovanje učenika u njegovoj okolini. Poduzetnost se određuje i kao kompetencija koju čini skup međusobno povezanih znanja, vještina i stavova koji omogućuju osobi da svoje ideje provede u djelo. Prethodna određenja sugeriraju procjenu i vrednovanje poduzetnosti od strane drugih, a manje kao osobni doživljaj samog sebe. U ovom radu usmjereni smo prema dobivanju odgovora na pitanja povezanosti učeničke procjene vlastite poduzetnosti s procjenom uvjerenja o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija radi ostvarivanja željenih ishoda u školskom kontekstu te značenjem tog odnosa za razvoj učeničke poduzetnosti.

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati odnos između samoprocjene poduzetnosti i samoefikasnosti učenika osnovne škole te utvrditi jesu li ti odnosi određeni spolom, dobi i školskim uspjehom učenika. U istraživanju je sudjelovalo 1962 učenika šestih i osmih razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Podatci o samoprocjeni poduzetnosti temelje se na rezultatima primjene *Skale stavova prema poduzetnosti* (Athayde, 2012), dok se za procjenu samoefikasnosti koristilo *Upitnikom samoefikasnosti za djecu* – SEQ-C (Muris, 2001).

Rezultati dobiveni primjenom skala i provedenim analizama pokazali su povezanost samoprocjene poduzetnosti sa socijalno-emocionalnom i školskom samoefikasnošću. Učenici se razlikuju pri procjeni vlastite poduzetnosti s obzirom na visoku, prosječnu i nisku razinu iskazivanja samoefikasnosti. Hijerarhijska regresijska analiza pokazala je da su značajni prediktori poduzetnosti učenika njihova socijalno-emocionalna samoefikasnost, školska samoefikasnost, a u manjoj mjeri spol i dob. Dobiveni rezultati razmotreni su u kontekstu doprinosa razumijevanju poduzetnosti učenika kao i značenja za osmišljavanje odgojno-obrazovne prakse s ciljem jačanja poduzetnosti u školskom kontekstu.

Ključne riječi: poduzetnost učenika, samoefikasnost, samoprocjena, osnovna škola

UVOD

U odgojno-obrazovnom kontekstu poduzetnost je relativno noviji konstrukt o čijoj pojavnosti možemo govoriti na više razina. S jedne strane, konceptualna geneza poduzetnosti vezuje se uz one odgojno-obrazovne sustave koji su se opredijelili za uvođenje odgoja i obrazovanja za poduzetništvo i poduzetnost kao posebno oblikovnih programskih načina razvoja poduzetnosti učenika. S druge strane, prihvaćanjem kompetencijskog pristupa u okviru modernizacije kurikuluma, poduzetništvo, poduzetnost i inicijativnost postaju dio temeljnih kompetencija važnih u osposobljavanju čovjeka za procese cjeloživotnog učenja. Posljedično, recentni podaci govore da više od dvije trećine europskih zemalja u svojim odgojno-obrazovnim sustavima prepoznaje oblike odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, na razinama primarnog i nižeg sekundarnog obrazovanja. Takve vrste obrazovanja uglavnom obuhvaćaju različite aspekte poduzetničkih stavova, znanja i vještina, oblikovanih na temeljima i realizaciji međupredmetnog pristupa kurikulumu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012). Iako analize ciljeva i ishoda ovih programa pokazuju svu raznolikost moguće kurikulumske sukonstrukcije, u svojoj općoj ocjeni možemo ustvrditi da je cilj uvođenja programa poticanje razvoja poduzetnosti učenika. Međutim, obrazovno-politički kontekst nastanaka i praktična upotreba koncepta poduzetnosti nije sustavnije popraćena znanstveno-teorijskim razvojem konstrukta,

posebice u odgojno-obrazovnom području. Poduzetnost se, uglavnom, razumijeva kao širi skup osobnih svojstava stavljenih u odnos prema poduzetničkoj kompetenciji te istodobno iskazanih kroz sličnosti ali traženje *differentia specifica*. U analizama i raspravama *što čini poduzetnika* ili *što čini poduzetnu osobu* prepoznate su odlike i kvalitete za koje danas više nije upitna primjenjivost samo u poduzetničkim djelatnostima.

S. Caird (1990a) naglašava da poduzetnike i poduzetne osobe karakterizira moguće posjedovanje istih obilježja osobnosti, a razlika je i u tome što su poduzetnici skupina poduzetnih osoba koja djeluje u specifično tržišnim uvjetima i djelatnostima. "Uspješan poslovni čovjek treba isti skup metakompetencija kao i uspješan roditelj ili odgovoran građanin, iako se međusobno razlikuju prema području djelovanja, znanjima i vještinama koje posjeduju" (Deakin Crick, 2008:317). A. Gibb, vodeći britanski teoretičar poduzetništva, naglašava nužnost promjene od paradigme poduzetništva prema paradigmi poduzetnosti. Tradicionalno i usko razumijevanje poduzetništva, u terminima poslovanja i poslovnog svijeta koji je orijentiran na profit, nije dovoljna osnova za odgovor na šire društvene potrebe koje generira globalizacija (Gibb, 2002a; 2000b). Kompleksnost i neizvjesnost, bitna obilježja globaliziranog društva, zahtijevaju poduzetnost čovjeka u svim aspektima njegova života. Istraživanja su pokazala da afirmacija poduzetnosti kao skupa kvaliteta u odgojno-obrazovnom kontekstu ovisi o tome razumijevaju li nositelji odgojno-obrazovne djelatnosti pojam poduzetništva u svom širem ili užem značenju. Naime, istraživanja pokazuju da nositelji odgojno-obrazovnog procesa, učitelji i nastavnici iskazuju visku razinu slaganja kada je riječ o poduzetnosti kao odlici osobnosti učenika ukoliko se značenje ne dovodi u vezi sa poduzetništvom shvaćenom u uskom značenju te ograničenom na djelatnosti u poslovnom sektoru (Baranović, Štibrić, Domović, 2007).

Kako bi se što jasnije uspostavilo razlikovanje onoga što poduzetništvo obuhvaća u užem i širem značenju te postavilo u okvire poučavanja i učenja, uspostavlja se razlika između poduzetništva (eng. *entrepreneurship*) i poduzetnosti (eng. *enterprise*) te obrazovanja za poduzetništvo i obrazovanja za poduzetnost (Caird, 1990; Jones i Iredale, 2010; Gibb, 2002). U tom kontekstu, odgoja i obrazovanje za poduzetnost postaje skup ishoda, metoda i oblika rada s ciljem razvoja niza pozitivnih stavova prema sebi i radu. Lewis i Massey (2003) ističu da u suvremenom društvu osobe bilo da su poslodavci ili zaposlenici, poslodavci ili posloprimci, trebaju biti poduzetne, odnosno osposobljene za primjenu inovativnih i kreativnih pristupa u radu.

PREMA TEORIJI PODUZETNOSTI

Poduzetnost se određuje kao skup osobnih kvaliteta i odlika. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj dala je jednu od najranijih i često korištenih definicija poduzetnosti kojom se poduzetna osoba opisuje kao aktivna, samouvjereni i odlučna (OECD/CERI, 1989). Pored toga, određenje poduzetnosti i poduzetne osobe opisano je "samopouzdanjem, sposobnosti suočavanja sa nesigurnošću i neizvjesnošću, osposobljenosti za iniciranje kreativnih zamisli, osposobljenosti za djelovanje, preuzimanje odgovornosti, mogućnost ostvarivanja efikasne komunikacije, sposobnosti planiranja i organiziranja" (OECD/CERI, 1989:38). Osobine su poduzetne osobe: kreativnost, inovativnost, osobna inicijativnost, prilagodba promjenama, razumno preuzimanje rizika, sposobnosti donošenja odluka, samostalnost, odgovornost te sposobnosti planiranja, organiziranja i vođenja različitih aktivnosti, poput projekta. Poduzetnost (engl. *enterprise*) ili poduzetno ponašanje (engl. *enterprising behavior*) koncept je kojim označavamo osobne karakteristike ili obilježja osobnosti kao što su spremnost za prihvaćanje promjena, fleksibilnost, kreativnost i dr., koje do izražaja dolaze u najrazličitijim situacijama (Blenker i sur., 2006:30). U potrazi za podupirućim svojstvima poduzetnosti, van Kuip i Verheul (2003) identificiraju želju za postignućem, potrebu za nezavisnošću, kreativnost, inicijativnost, preuzimanje rizika, traženje prilika, postavljanje ciljeva, samosvjesnost, unutarnji lokus kontrole i ustrajnost, kao izbor relevantnih koje se mogu poučavati i razvijati u ranom

školskom kontekstu. Dakako, popis osobnih karakteristika kojima se opisuje poduzetnost nije konačan. Razlog je tome da niti jedna studija nije uspjela obuhvatiti istovremeno sve dimenzije, već se uglavnom parcijalno proučava pojedinačni doprinos dimenzija u kontekstu operacionalizacije poduzetnosti ili poduzetništva.

Lyons i Breakwell (1993) smatraju da je, s jedne strane, poduzetnost specifična kombinacija osobnih, motivacijskih i atribucijskih stilova i ponašanja u odgovoru na izazove i ostvarenja jasno definiranih ciljeva u različitim domenama, a s druge se strane može odnositi na osobnu tendenciju uključivanja svrhovitosti i inovativnog ponašanja kako bi se postigli jasno postavljeni ciljevi (Lyons i Breakwell, 1993:76). Iz ponuđene definicije možemo zaključiti da poduzetnost može biti relativno stabilan vid osobnog samopoimanja koji je rezultat interakcije iskustva i drugih osobnih karakteristika.

Paradigma poduzetnosti, kako je naziva A. Gibb, čini se vrlo primjerenim analitičkim alatom za pedagojsku teoriju i praksu. Primjerice, u britanskom odgojno-obrazovnom kontekstu učenička se poduzetnost razumijeva kao "sposobnost nošenja sa nesigurnošću i pozitivni odgovor na promjene, stvaranje i promicanje novih ideja i načina na koji stvari funkcioniraju, donošenje procjena o razumnom riziku, te djelovanje u skladu s navedenim na osobnom i profesionalnom planu" (Ofsted, 2004). Prihvatanjem poduzetnosti kao važnog obilježja osobnosti koje je moguće razvijati odgojem i obrazovanjem dolazi do širenja ciljeva učenja i poučavanja te očekivanih ishoda s ciljem razvoja osobnih vještina putem učenja usmjerenog na učenika i iskustvenog učenja (Gibb, 1993). Garavan i O'Conneide (1994) smatraju da su odgojno-obrazovna nastojanja u cijelosti usmjerena prema razvoju autonomnog i poduzetnog ponašanja koje je prožeto osobnim osjećajem samopouzdanja. Specifičnost vrednovanja i istraživanja učeničke poduzetnosti ogleda se činjenicom da brojni očekivani ishodi učenja pridonose razvoju poduzetnosti učenika neovisno o tome jesu li dio pomno osmišljenijih odgojno-obrazovnih programa ili ne. Nadalje, poduzetnost učenika nužno je promatrati u školskom kontekstu uz pretpostavku da je riječ o dinamičnom skupu stavova, aktivnosti, ponašanja i sposobnosti koji se izgrađuje pod utjecajem različitih obrazovnih ulaganja te okoline i interakcija. "Nositelji odgojno-obrazovnog rada trebaju uspostaviti skup standarda poduzetnosti koji će odgovarati dosada uspostavljenim operativnim definicijama poduzetničke kompetencije" (Caird, 1990b:5). Polazeći od pretpostavke da je kompetencije u području poduzetništva teško odrediti upravo zbog razlike u odgojno-obrazovnim ciljevima ovakvih obrazovnih koncepcija, primjenom postupaka (tehnika) za određivanje kompetencije možemo odrediti upravo one karakteristike koje su relevantne za naš odgojno-obrazovni kontekst, djelovanje, cilj, odnosno one za koje smatramo da učenici trebaju razvijati kao dio odgoja osobnosti.

Nedostatak primjerenog teorijskog, a i empirijskog konstrukta za razumijevanje učeničke poduzetnosti uočila je britanska znanstvenica R. Athayde, smatrajući da je u ispitivanju ove populacije važniji iskazani potencijal za djelovanje nego izravna namjera prema poduzetništvu i poduzetničkom ponašanju. Također, R. Athayde ocjenjuje neprimjerenom primjenu postojećih instrumenata jer se unatoč njihovim prilagodbama ne uspijeva obuhvatiti specifično iskustvo učenika s poduzetništvom tijekom školovanja te uvelike inzistiraju na izravnom mjerenju svojstava povezanih s poduzetništvom. Stoga, Athayde (2009a; 2009b) uvodi koncept osobnog potencijala poduzetnosti kao skupa mjera kojima se ispituje stav učenika kreativnosti, osobnoj kontroli nad budućom karijerom, usmjerenost prema postignuću u projektnom radu, oslanjanje na intuiciju pri rješavanju problema te stavovi prema sposobnosti vođenja drugih. "Osobni ili latentni poduzetnički potencijal, skup je stavova prema određenim karakteristikama povezanim s poduzetništvom" (Athayde, 2009a:483), ali je i konceptijski razvijen na osnovi iskustva učenika.

VAŽNOST TEORIJE SAMOEFIKASNOSTI ZA PROMIŠLJANJE PODUZETNOSTI

Socijalno-kognitivna perspektiva, posebice Bandurino tumačenje razvoja čovjeka kao rezultata složenih odnosa i međusobne recipročnosti interakcija i ponašanja, osobnih čimbenika (kognitivnih, emocionalnih, bioloških) i okolinskih faktora, pretpostavlja da se uvjerenja, ponašanja, vrijednosti, stavovi, sposobnosti i vještine mogu naučiti i razvijati te mijenjati pod utjecajem okoline. Čovjekova sposobnost simboličke reprezentacije događanja, učenje na temelju iskustva, sposobnost regulacije i samoregulacije te vrednovanja i promjene vlastitog ponašanja posebno su značajna te pretočena u pojam samoefikasnosti.

Samoefikasnost je procjena osobe o vlastitim sposobnostima organiziranja i izvršavanja određenih akcija potrebnih za ostvarenje željenih ishoda (Bandura, 1997). Riječ je o procjeni vlastite učinkovitosti u različitim kontekstualnim situacijama utemeljenoj na subjektivnosti više nego na objektivnim pokazateljima. Iako je za kompetentno funkcioniranje i djelovanje čovjeka jednako važno njegovo samopoimanje te stvarno posjedovanje znanja i sposobnosti, samoefikasnost kao dio samopoimanja nam govori o načinu na koji doživljavamo svoje postojeće sposobnosti te koliko se učinkovitima ocjenjujemo. Prema dijelu autora, pojmovi kompletnost i samoefikasnost mogu se razumijevati kao istoznačnice. Međutim, kad je riječ o znanstvenim konstruktima uspostavlja se razlika prema kojoj kompetentnost pretpostavlja posjedovanje određenih potencijala za djelovanje, a samoefikasnost se određuje kao osobna konkretna djelotvornost.

Percipirana samoefikasnost prije svega je situacijsko određena te ovisi o konkretnoj aktivnosti ili ponašanju. Međutim, povrh toga ona određuje koje ćemo aktivnosti poduzeti, koliko ćemo truda uložiti, koliko ćemo ustrajati u njima te kakve emocije ćemo razviti tijekom cijelog tog procesa. Samoefikasnost utječe na konkretna ponašanja putem četiri medijacijska procesa (Bandura, 1997). Ovo uvjerenje se formira iz više mogućih izvora, primjerice osobnog iskustva, promatranja drugih, utjecaja drugih osoba te emocionalnih i tjelesnih stanja. Istraživanja iznova potvrđuju da je pozitivno percipirana samoefikasnost prediktor uspjeha pojedinca te ujedno konzistentan prediktor ponašanja u različitim kontekstima (Pajares, 2005). U školskom kontekstu samoefikasnost se dovodi u vezu sa značajnim dijelom načina na koji učenici funkcioniraju. Akademska samoefikasnost utječe na metakognitivne strategije i samoregulaciju te je povezana sa školskim radom učenika. Naime, Bandura (1993) ističe da nisko postignuće učenika može biti posljedica smanjenih sposobnosti s jedne strane, te niske razine osobnog uvjerenja i vlastitu djelotvornost s druge. Često puta slabija akademska postignuća kao i razine uključenosti i aktivnosti učenika ovise o tome doživljavaju li sebe učenici uopće učinkovitima. Stoga, u kontekstu rasprave o poduzetnosti učenika, samoefikasnost može biti važna za njezino objašnjenje i razumijevanje jer izravno utječe na ponašanja i prilagodbu učenika različitim situacijama pa i situacijama u kojim su učenici u prilici (ne)biti poduzetni.

METODA

PROBLEM, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Ovim istraživanjem nastojali smo provjeriti odnos između samoprocjene poduzetnosti učenika, iskazane kroz stav o vlastitoj poduzetnosti u školi i procjene samoefikasnosti. Cilj je istraživanja ispitati odnose između samoprocjene poduzetnosti i samoefikasnosti učenika osnovne škole, utvrditi razlikuju li se učenici u percepciji vlastite poduzetnosti s obzirom na procjenu samoefikasnosti te utvrditi može li samoprocjena poduzetnosti biti objašnjena pomoću samoefikasnosti te u kojoj mjeri spol, dob i školski uspjeh učenika pridonose u tom objašnjenju. S obzirom na postavljeni problem i cilj istraživanja, te činjenicu da se ovim istraživanjem po prvi put susrećemo sa samoprocjenom poduzetnosti učenika na hrvatskom uzorku, u istraživanju polazimo od sljedećih hipoteza:

- H1: Postoji statistički značajna pozitivna povezanost između samoprocjene poduzetnosti i samoefikasnosti učenika.
- H2: Očekujemo da se učenici razliku u percepciji poduzetnosti s obzirom na stupanj iskazanosti samoefikasnosti.
- H3: S obzirom na teorijske postavke, očekujemo da školska samoefikasnost i socijalno-emocionalna samoefikasnost, uz kontrolu učinka spola, dobi i školskog uspjeha, pridonose boljem vrednovanju vlastite poduzetnosti.

INSTRUMENTI

Instrument istraživanja osmišljen je u obliku upitnika zasnovanog na principu papirolovka. Upitnik je, pored pitanja o općim karakteristikama ispitanika (spol, dob-razred, opći školski uspjeh), sadržavao sljedeće skale procjena.

Skalom stavova o poduzetnosti (engl. *Attitudes to Enterprise Test*, Athayde, 2009) mjeri se latentni potencijal poduzetnosti učenika, odnosno procjena vlastite poduzetnosti u školskom kontekstu. Skala se sastoji od ukupno 30 čestica kojima je obuhvaćeno ukupno pet često pripisivanih obilježja poduzetne osobe: percepcija vlastite kreativnosti (primjeri čestica: "Smatram da sam dosjetljiv prilikom izvršavanja školskih obveza"), sposobnost osobne kontrole (primjer čestice: "Dajem sve od sebe kako bi aktivnosti u kojima sudjelujem bile što bolje"), usmjerenost na postignuće (primjer čestice: "Dobro se osjećam kada školska aktivnost u kojoj sam sudjelovao dobro završi"), percepcija sposobnosti vođenja drugih (primjer čestice: "Volim druge učenike poticati na rad") i oslanjanje na intuiciju pri rješavanju problema (primjer čestica: "Kada rješavam neki zadatak, vjerujem svom osjećaju koji mi govori kako ga trebam riješiti"). Osim što čestice skale opisuju komponente poduzetnosti u školskom kontekstu, sadržajno, u okviru tripartitne teorije stavova, podjednako obuhvaćaju kognitivnu, emocionalnu i ponašajnu komponentu stava. U izvornoj verziji skale ispitanici procjenjuju svoj stupanj slaganja s predloženim tvrdnjama na 7-stupanjskoj skali. Međutim, u ovom istraživanju 7-stupanjsku skalu zamijenili smo Likertovom skalom od pet stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem*; 5 – *u potpunosti se slažem*). Zadatak je ispitanika iskazati svoj stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama. Svaka od dimenzija mjeri se sa po 6 čestica. Ukupni rezultat nakon obrnutog bodovanja ukupno 8 negativnih tvrdnji formira se kao linearna kombinacija rezultata procjena. Pri tome, viši rezultat ukazuje na izraženije pozitivno vrednovanje vlastite poduzetnosti u školskom kontekstu. Koeficijent unutarnje pouzdanosti (tip Cronbach alfa) za ovu skalu iznosio je 0,83. Za potrebe ovog istraživanja koristit ćemo ukupni rezultat na skali.

Upitnik samoefikasnosti za djecu (engl. *Self-efficacy Questionnaire for Children* - SEQ-C, Muris, 2001) primijenjen je za mjerenje učeničkog doživljaja samoefikasnosti. Originalnu verziju upitnika konstruirao je Peter Muris, a u istraživanju je korištena hrvatska inačica (prilagodile Vulić-Prtorić, Sorić, Kramar, Macuka, 2006.). Upitnik samoefikasnosti za djecu sadrži ukupno 24 čestice za mjerenje samoefikasnosti u tri domene: (1) socijalna samoefikasnost koja se odnosi na percipiranu sposobnost za odnose s vršnjacima i asertivnost (ukupno 8 čestica, primjer: "Lako mogu izraziti svoje mišljenje, čak i kad se druga djeca ne slažu sa mnom"); (2) školska samoefikasnost koja se odnosi na percipiranu mogućnost snalaženja u učenju i školskom gradivu te ispunjavanje školskih očekivanja (8 čestica, primjer: "Svaki dan uspješno završim sve svoje domaće zadaće") i (3) emocionalnu samoefikasnost koja se odnosi na sposobnost suočavanja s negativnim emocijama (8 čestica, primjer: "Mogu sam sebe ohrabriti kada se osjećam tužno"). Odgovori se bilježe na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 - *uopće ne, do 5 - u potpunosti da*), a zadatak je ispitanika procijeniti koliko se opisano ponašanje odnosi na njih. U provedenim istraživanjima obično se izlučuju tri faktora koji su podudarni s teorijskim domenama samoefikasnosti koje skala propituje: socijalna, akademska i emocionalna. Pouzdanost za cijelu skalu od 24 čestice iznosi Cronbach alpha 0,87. Rezultati našeg istraživanja pokazali su dvofaktorsko rješenje u kojem socijalna i emocionalna samoefikasnost čini prvi

faktor, a školska samoefikasnost drugi izlučeni faktor. Za potrebe ovog istraživanja upotrijebit ćemo rezultate dobivene na obje dimenzije samoefikasnosti.

SUDIONICI I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na nacionalnom uzorku učenika šestih i osmih razreda. U istraživanju je sudjelovalo ukupno 1962 učenika šestih i osmih razreda iz 23 osnovne škole u Republici Hrvatskoj. Za potrebe istraživanja teritorij Republike Hrvatske podijeljen je na ukupno šest istraživačkih regija (Zagreb i okolica, Sjeverna Hrvatska, Slavonija, Lika i Banovina, Istra i Primorje, Dalmacija). Istraživanje je provedeno u sljedećim gradovima i mjestima: Zagreb, Velika Gorica, Samobor, Čakovec, Šenkovec, Varaždin, Krapina, Velika, Požega, Đakovo, Osijek, Ozalj, Karlovac, Gračac, Rovinj, Rijeka, Vrbovsko, Split, Makarska, Trogir i Trilj. Ispitivanje učenika provedeno je grupno na satu razrednika. Na početku primjene upitnika učenicima je dana kratka i jasna usmena uputa o načinu ispunjavanja upitnika te se ukazalo na anonimnost i dobrovoljnost njihovog sudjelovanja u istraživanju. Struktura realiziranog uzorka obuhvaća 966 učenika šestih razreda (49,24%) i 996 učenika osmih razreda (50,76%). Ujedno kategorija razred označava i podjelu učenika prema dobi na mlađe (6. razred) i starije učenike (8. razred). Usporedbom ukupnog broja učenika po razredima te broja učenika unutar realiziranog uzorka zaključujemo da je realiziranim uzorkom obuhvaćeno 2,01% ukupne populacija učenika šestih i 2,01% učenika osmih razreda. Od ukupnog broja ispitanika u uzorku 1003 su djevojčice (51,12%), a 959 su dječaci (48,88%). Podatci o školskom uspjehu učenika temelje se na općem uspjehu ostvarenom na kraju prethodnog razreda te je utvrđeno kako je svega njih 4 (0,20%) ostvarilo nedovoljan uspjeh, 19 (0,97%) dovoljan, 324 (16,51%), dobar, 713 (36,34%) vrlo dobar, a 896 (45,67%) ostvarilo je odličan školskih uspjeh. Za 6 ispitanika (0,31%) podatak o školskom uspjehu je nepoznat.

REZULTATI I INTERPRETACIJA

DESKRIPTIVNI POKAZATELJI I POVEZANOST IZMEĐU PODUZETNOSTI I SAMOEFIKASNOSTI

U tablici 1. prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji, značajke primijenjenih skala nakon provedenog postupka faktorizacije te interkorelacije varijabli uključenih u istraživanje. Primjenom i obradom *Skale stavova prema poduzetnosti* dobiveno je jednofaktorsko rješenje čime nije potvrđena višefaktorska struktura originalnog upitnika. Posljedica je to djelomične sadržajne modifikacije skale za potrebe istraživanja na hrvatskom uzorku učenika te kontekstualno drukčije primjene skale u odnosu na izvornik. Ukupni rezultat skale koristi se kao pokazatelj stava učenika prema vlastitoj poduzetnosti tj. samoprocjena poduzetnosti. Nadalje, dobiveno je dvofaktorsko rješenje kod *Upitnika samoefikasnosti za djecu*. Čestice koje se sadržajno odnose na socijalnu i emocionalnu samoefikasnost, u postupku faktorizacije izdvojile su se u jedan faktor koji smo nazvali faktorom socijalno-emocionalne samoefikasnosti dok se drugi izdvojeni faktor odnosi na školsku samoefikasnost. Samoefikasnost je konstrukt za koji procjenjujemo da je najuže povezuje s procjenom vlastite poduzetnosti. Iz tog razloga, ali i cjelokupnog konceptualnog smještanja poduzetništva u kontekst škole, primijenili smo ovu skalu kako bismo obuhvatili specifične vrste učeničke samoefikasnosti. Socijalno-emocionalnom samoefikasnošću nastojimo provjeriti na koji način učenici procjenjuju vlastitu učinkovitost u socijalnim odnosima s vršnjacima i u reguliranju negativnih emocija koje su tipične za školski kontekst. Školska samoefikasnost procjena je vlastitog snalaženja i djelovanja u pogledu izvršavanja školskih obveza.

Korelacijskom analizom, utemeljenom na izračunu Pearsonovog koeficijenta korelacije (Tablica 1.) utvrđene su statistički značajne povezanosti učeničkog stava prema poduzetnosti sa školskom ($r=0,41$) i socijalno-emocionalnom samoefikasnosti ($r=0,46$). Odnos samoprocjene poduzetnosti i školske samoefikasnosti uočavamo putem 16,8% zajedničke varijance, dok

je u slučaju socijalno-emocionalne samoefikasnosti zajedničko variranje rezultata 21%. Nadalje, očekivano je potvrđeno postojanje pozitivne povezanosti između obje dimenzije samoefikasnosti ($r=0,44$). Što se tiče odnosa rezultata procjene poduzetnosti s obilježjima učenika, bilježimo statistički značajnu povezanost sa spolom učenika ($r=0,11$), razredom koji pohađa ($r=-0,17$) i ostvarenim općim školskim uspjehom ($r=0,13$). Iako relativno niske vrijednosti koeficijenta korelacije, ipak u svojoj značajnosti ukazuju na postojanje međusobnih odnosa.

Tablica 1: Značajke skalnih vrijednosti, deskriptivni pokazatelji i interkorelacije ispitivanih varijabli

Varijable	1	2	3	4	5	6
1 Stav prema poduzetnosti	1					
2 Školska samoefikasnost	0,41*	1				
3 Socijalno-emocionalna samoefikasnost	0,46*	0,44	1			
4 Spol	0,11*	0,05	-0,02	1		
5 Razred	-0,17*	-0,12*	-0,01	0,03	1	
6 Školski uspjeh	0,13*	0,34*	0,04	0,15*	-0,06*	1
M	77,6	24,1	50,3			
SD	9,9	5,3	8,2			
Cronbach α	0,83	0,79	0,79			
Broj čestica	20	7	14			
Korelacije među česticama	0,21	0,35	0,22			

* $p < 0,01$.

Povrh potvrđenog odnosa među varijablama samoprocjene poduzetnosti i obje dimenzije samoefikasnosti, pretpostavili smo i postojanje razlike u samoprocjeni poduzetnosti s obzirom na veći ili manji stupanj iskazanosti samoefikasnosti. Kako bismo ispitali pretpostavljenu razliku u samoprocjeni poduzetnosti s obzirom na stupanj izraženosti faceta samoefikasnosti, primijenili smo postupak jednostavne analize varijance. Prije samog postupka testiranja značajnosti razlike, skalne vrijednosti dobivene kao rezultat procjene bilo je nužno transformirati u kategorijalne vrijednosti. U određivanju stupnjeva ili kategorija izraženosti samoefikasnosti paralelno su primijenjena dva statistička kriterija. Naime, prvo smo za svaku dimenziju odredili koji se rezultati nalaze u intervalu aritmetička sredina plus-minus (\pm) pola standardne devijacije ($M \pm 0,5 SD$). Dimenzije samoefikasnosti kao metrijske kontinuirane varijable tim su postupkom pretvorene u kategorijalne varijable te je dobiven interval prosječnih vrijednosti ili središnja kategorija. Kako bismo utvrdili točnost ovog postupka, paralelno smo primijenili drugi kriterij, a to je razdioba rezultata procjene na temelju poluinterkvartilnog odstupanja rezultata. Naime, poluinterkvartilno odstupanje je mjera varijabiliteta rezultata, kad se rezultati poredaju prema veličini, moguće je odrediti položaj prvog kvartila (Q1 - najveći rezultat od 25% najmanjih rezultata) i trećega kvartila (Q3 - veći od 75% najvećih rezultata). Indeks poluinterkvartilnog odstupanja pokazuje u kojem se rasponu nalazi 50% rezultata od centralne vrijednosti. Kombinacijom ovih dvaju postavljenih kriterija utvrdili smo da razlike u primjeni jednog i/ili drugog kriterija nema, odnosno da oba kriterija za kategorizaciju rezultata procjene ispitanika dovode do istih rezultata i podudarnosti. Za tako određene kategorije iskazanosti samoefikasnosti učenika nastojali smo odrediti čine li one ujedno razliku s obzirom na učeničku samoprocjenu poduzetnosti. U tu svrhu proveden je niz jednosmjernih analiza varijance.

Tablica 2: Rezultati jednosmjernog testiranja značajnosti razlike u samoprocjeni poduzetnosti s obzirom na stupanj izraženosti samoefikasnosti

Varijable	Kategorije	ANOVA					Post hoc*
		N	M	sd	F	p	
Školska samoefikasnost	1 Niska izraženost	569	3,68	0,51	159,9	0,00	3≠2
	2 Prosječna izraženost	724	3,87	0,45			3≠1
	3 Visoka izraženost	669	4,10	0,43			2≠1
Socijalno-emocionalna samoefikasnost	1 Niska izraženost	576	3,61	0,51	201,7	0,00	3≠2
	2 Prosječna izraženost	790	3,88	0,42			3≠1
	3 Visoka izraženost	596	4,14	0,43			2≠1

* $p < 0,01$.

Iz dobivenih rezultata (Tablica 2.) vidljivo je da se u odnosu na promatrane kategorije učenici statistički značajno razlikuju u samoprocjeni poduzetnosti prema kategorijama izraženosti vlastite učinkovitosti obiju promatranih domena samoefikasnosti. U prvom je slučaju utvrđena statistička značajnost socijalno-emocionalna samoefikasnost ($F_{(2,1959)}=201,7$; $p=0,00$) za doživljaj vlastite poduzetnosti. *Post hoc* analizom ustanovili smo smjer razlike prema kojem se sve tri skupine međusobno statistički značajno razlikuju. Učenici visoko izražene socijalno-emocionalne samoefikasnosti ($M=4,14$; $SD=0,43$) procjenjuju se poduzetnijima u odnosu na učenike prosječne ($M=3,88$; $SD=0,42$) i niske ($M=3,61$; $SD=0,51$) iskazanosti socijalno-emocionalne samoefikasnosti. Učenici s prosječnom razinom socijalno-emocionalne samoefikasnosti ($M=3,88$; $SD=0,42$) također imaju bolju percepciju vlastite poduzetnosti u odnosu na učenike kod kojih je uočena niska izraženost socijalno-emocionalne samoefikasnosti ($M=3,61$; $SD=0,51$). Ovi rezultati govore na koji način razina iskazanosti socijalne i emocionalne učinkovitosti dovodi do boljeg ili lošijeg vrednovanja vlastite poduzetnosti.

Osim toga, za razlikovanje poduzetnosti učenika relevantna je i dimenzija školske samoefikasnosti ($F_{(2,1959)}=152,9$; $p=0,00$). U *post hoc* postupku, utvrđeno je da učenici s niskom izraženošću školske samoefikasnosti ($M=3,68$; $SD=0,51$) iskazuju slabije vrednuju vlastitu poduzetnost u odnosu na učenike prosječne i visoke izraženosti. Ujedno, učenici s prosječnom izraženošću školskom samoefikasnošću ($M=3,87$; $SD=0,45$) imaju lošiju procjenu vlastite poduzetnosti nego učenici koji sebe procjenjuju visoko učinkovitima u izvršavanju školskih obveza i očekivanja ($M=4,10$; $SD=0,43$).

Ova analiza pokazuje u kojoj mjeri se učenici mogu razlikovati s obzirom na procjenu vlastite samoefikasnosti. Jedan od mogućih razloga za pojavu ovakvog rezultata jest činjenica da je sama poduzetnost učenika promatrana i koncipirana kroz izvršavanje školskih obveza i ostvarenje postavljenih akademskih ciljeva.

Tablica 3: Rezultati hijerarhijske regresijske analize sa samoprocjenom poduzetnosti kao kriterijem

Blok	Prediktori	β	(β)	(β) p	R	R ²	Ajd. R ²	Promjena R ²	F	Durbin-Watson
1.					0,21	0,05	0,04	-	45,49**	-
	Spol	0,12**	0,11	0,00						
	Razred	-0,18**	-0,15	0,00						
2.					0,24	0,06	0,05	0,01	38,19**	-
	Školski uspjeh	0,11**	0,02	0,43						
3.					0,54	0,33	0,32	0,28	162,76**	d=1,91
	Socijalno-emocionalna samoefikasnost	0,36**	0,36	0,00						
	Akadska samoefikasnost	0,22**	0,22	0,00						

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; β – beta koeficijent u koraku u kojem je uvedena varijabla; (β) – beta koeficijent u zadnjem koraku, R-koeficijent multiple korelacije (ukupni doprinos svih prediktora u objašnjenju varijance kriterijske varijable); ΔR^2 – korigirani koeficijent determinacije (promjena doprinosa objašnjene varijance uvođenjem novog bloka prediktora).

Kako bismo utvrdili u kojoj mjeri školska i socijalno-emocionalna samoefikasnost pridonose objašnjenju samoprocjene poduzetnosti kod učenika provedena je hijerarhijska regresijska analiza. Ova je analiza provedena u tri koraka uz kontrolu učinka varijabli spol, razred i školski uspjeh učenika. Prethodno su provedene preliminarnе analize radi utvrđivanja mogućeg narušavanja normalnosti, linearnosti, multikolinarnosti i homoskedastičnosti. Svi pokazatelji iz preliminarne analize prihvatljivih su veličina u granicama dopuštenih intervala čime su zadovoljeni temeljni kriteriji za provođene ovakve vrste analize (Tabachnick i Fidel, 2013). U početnom koraku regresijske analize uvrštene su varijable spol učenika i razred koje su se ujedno pokazale statistički značajnim prediktorima samoprocjene poduzetnosti, objašnjavajući svega 5% varijance rezultata samoprocjene poduzetnosti. Uvrštavanjem školskog uspjeha u drugom koraku, neznatno se povećava postotak objašnjene varijance ($R^2=0,06$; $F_{(3,1952)}=38,19$, $p<0,01$). U trećem, ujedno i završnom koraku, istovremeno su uvrštene obje dimenzije samoefikasnosti, pri čemu se bilježi značajni porast objašnjenja varijance rezultata samoprocjene poduzetnosti ($R^2=0,29$; $F_{(3,1952)}=38,19$, $p<0,01$) od 32% u odnosu na prethodna dva bloka. Prilikom uvrštavanja faceta samoefikasnosti u regresijsku jednadžbu, u trećem koraku, dolazi do gubitka značajnosti varijable općeg školskog uspjeha ($\beta=0,02$; $p=0,43$) u objašnjenju samoprocjene poduzetnosti, što upućuje na postojanje medijacije među varijablama. S obzirom na navedeno, provedene su dodatne regresijske analize prema kriterijima autora Baron i Kenny (1986) za identificiranje mogućeg medijatorskog učinka. Nizom regresijskih analiza provjerena je priroda odnosa između općeg školskog uspjeha, školske samoefikasnosti te njihovog doprinosa objašnjenju poduzetnosti učenika. Rezultati dodatnih analiza, zadovoljavajući sva četiri kriterija za identifikaciju medijatorske varijable (Baron i Kenny, 1986) pokazali su medijatorski utjecaj školske samoefikasnosti u postavljenom modelu. Podatci nam ukazuju kako školska samoefikasnost učenika koji ostvaruju bolji školski uspjeh ima medijatorsku ulogu u odnosu na njihovu samoprocjenu poduzetnosti. Ovaj rezultat podudaran je s ranijim nalazima o školskoj samoefikasnosti kao značajnim korelatom školskog uspjeha (Reić Ercegovac i Koludrović, 2010). U završnom modelu četiri su varijable statistički značajne za samoprocjenu poduzetnosti, objašnjavajući 1/3 varijance rezultata samoprocjene poduzetnosti. Najveći pojedinačni doprinos ostvaruje se rezultatom socijalno-emocionalne samoefikasnosti ($\beta=0,36$), zatim školske samoefikasnosti ($\beta=0,22$), razred ($\beta=-0,15$), te spol učenika ($\beta=0,11$). Školski uspjeh učenika statistički je značajno pozitivno povezan s rezultatima školske samoefikasnosti ($r=0,34$; $p<0,01$). Veličina koeficijenta korelacije ukazuje na laganu pozitivnu povezanost navedenih

varijabli s učeničkim školskim uspjehom. Navedeni rezultat upućuje na činjenicu da je obrazovno postignuće izraženo općim školskim uspjehom povezano s većim doživljajem učinkovitosti u reguliranju odnosa prema drugim učenicima i pri izvršavanju školskih obveza kao i u slučaju samoprocjene školske samoefikasnosti. Učenici s boljim školskim uspjehom imat će bolju ocjenu vlastite učinkovitosti u školi. S jedne strane, moguće je da bolji školski uspjeh podržava razvoj boljeg vrednovanja sebe i procjene vlastite učinkovitosti, dok se s druge strane uvjerenje o vlastitoj učinkoviti i vrijednosti odražava i kroz veći školski uspjeh. Percipirana učinkovitost podjednako je važna kao i stvarna učinkovitost što se posredno odražava i na školskom uspjehu učenika.

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem pružaju nam solidne uvide u odnose samoprocjene poduzetnosti učenika i njihove procjene samoefikasnosti. Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti kako bolju (pozitivniju) procjenu vlastite poduzetnosti ostvaruju učenici koji sebe smatraju socijalno i emocionalno učinkovitim te ujedno i oni koji sebe procjenjuju snalažljivima i učinkovitijima u izvršavanju školskih obveza, odnosno oni koji se smatraju efikasnim u uspješnom obavljanju akademskih zadataka i postizanju akademskih ciljeva. Također, bolja procjena poduzetnosti može se očekivati kod djevojčica u odnosu na dječake te općenito u populaciji učenika 6. razreda u odnosu na učenika 8. razreda. Ove rezultate ne možemo usporediti s prijašnjim istraživanjima zbog nepostojanja duže istraživačke tradicije ovog konstrukta. Posljednji nalaz o doprinosu varijable razred, može sugerirati i navodi nas na zaključak kako se općenito mlađi učenici mogu vrednovati poduzetnijima od starijih učenika. Međutim, treba biti oprezan s dovođenjem u vezu jednog i drugog, jer osim što kategorija razred sugerira kronološku dob, ujedno sugerira i različite kognitivne zahtjeve koji se postavljaju pred učenike.

Osim toga, utvrđen je odnos povezanosti samoefikasnosti i procjene poduzetnosti. Činjenica da socijalno-emocionalna samoefikasnost i školska samoefikasnost objašnjavaju gotovo 1/3 rezultata samoprocjene poduzetnosti učenika, može ukazivati na dvije posljedice. Prvo, samoefikasnost je značajna mjera osobne učinkovitosti koja objašnjava način doživljavaju li se učenici više ili manje poduzetnim u školskim uvjetima. Rezultat se donekle objašnjava činjenicom da izražavanje poduzetničkog potencijala nije oslobođeno socijalnog i emocionalnog doživljaja. S obzirom da se iskazivanje poduzetnosti ili u ovom slučaju vjerovanje koliko sam poduzetan odnosi na mogućnosti učinkovitog socijalnog odnosa s drugima, rezultat nije iznenađujući. Već smo prije istaknuli da se koncept socijalno-emocionalne samoefikasnosti odnosi na vlastito uvjerenje o djelotvornom održavanju i uspostavljanju socijalnih odnosa i reguliranju negativnih emocija koje se vezuju uz školu. U kontekstu razvoja modela odgoja i obrazovanja za poduzetništvo važno je uključiti više oblika suradničkog rada među učenicima kao i oblika iskustvenog učenja. Ostvarivanjem različitih socijalnih iskustava unutar razreda doprinosimo razvoju povjerenja u vlastite mogućnosti uspostavljanja i održavanja socijalnih odnosa među vršnjacima. S obzirom da školski uspjeh nije izravno povezan s procjenom poduzetnosti već u prvi plan dolazi relevantnost učeničke procjena vlastite učinkovitosti u izvršavanju akademskih ciljeva, govori o važnosti razvoja osjećaja i doživljaja vlastite učinkovitosti za ostvarivanja ciljano usmjerenog, svrhovitog i inovativnog i poduzetnog djelovanja učenika. Praktična implikacija dobivenog rezultata istraživanja u odgojno-obrazovnom radu usmjerava nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti prema strategijama jačanja učeničkog povjerenja u vlastite snage.

S obzirom da se mjerama samoefikasnosti objašnjava dio rezultata procjene poduzetnosti, može se pretpostaviti postojanje i drugih mogućih odnosa i doprinosa, na primjer razina motivacije učenika, stilovi učenja i poučavanja, u objašnjenju učeničke poduzetnosti. Svakako u budućim istraživanjima poželjno bi bilo mjere samoprocjena upotpuniti i s procjenama drugih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. U budućnosti je važno usredotočiti se prema teorijskom i istraživačkom koncipiranju nekih od objektivnih pokazatelja poduzetnosti učenika. Jedan od objektivnijih pokazatelja može se zasnivati na procjeni ponašanja i djelovanja učenika u konkretnim i specifično definiranim uvjetima. Nadalje, buduća bi istraživanja veću pozornost trebala usmjeriti prema vrednovanju samog procesa i načina provođenja odgoja i

obrazovanja za poduzetništvo. U takvim istraživanjima ocjenjujemo korisnim proširiti metodološke postupke u istraživanjima prema primjeni kvalitativnih, ali i mješovitih istraživačkih pristupa. Kombinacija različitih metoda istraživanja omogućuje prikupljanje širokog spektra podataka koji se kroz postupke triangulacije mogu međusobno uspoređivati te nam na taj način omogućavaju jasnije izvođenje zaključaka o tome što se uistinu događa u našim školama.

Specifičnost samoprocjene kao istraživačkog postupka ogleda se činjenicom kako je riječ o vrijednosnoj mjeri u kojoj ispitanik procjenjuje sam sebe temeljem usporedbe s drugima, prisjećanjem svog ponašanja u određenim situacijama ili pak procjenom svog ponašanja u nekoj hipotetskoj situaciji. Nadalje, samoprocjena je istodobno subjektivna percepcija sebe u odnosu i prema različitim aspektima objektivne stvarnosti te u tom dijelu može biti nerealna i donositi određena ograničenja u izvođenju zaključaka. Ovim istraživanjem umjesto ispitivanja stvarne poduzetnosti (op. koja bi vjerojatno zbog načina operacionalizacije dovela do većih ograničenja) ispitivali smo samoprocjenu poduzetnosti učenika i njihove procjene samoefikasnosti. Naime, u dosadašnjim istraživanjima, posebice onima u našem odgojno-obrazovnom sustavu, ova dva konstrukta nisu pobliže razmatrana, posebice u populaciji učenika viših razreda osnovne škole, odnosno predadolesecanata.

ZAKLJUČAK

U ovom radu ispituje se odnos samoefikasnosti i samoprocjene poduzetnosti učenika osnovne škole. Poduzetnost učenika višedimenzionalan je, ali u mnogočemu otvoren znanstveno-istraživački konstrukt. Uvrštavanjem poduzetničke kompetencije u okvir temeljnih kompetencija za ostvarivanje cjeloživotnog učenja omogućena je implementacija različitih programa, modela i drugih kurikulumskih rješenja za poticanje razvoja poduzetnosti učenika. Osim toga, ostavljena je mogućnost prepoznavanja poduzetništva u već postojećim aktivnostima škola. Suvremeni kurikulum danas ostavlja prostor za kvalitetnu sukonstrukciju poticaja razvoja ove vrste kompetentnosti kao važnog ishoda suvremene škole. Na temelju percepcije učenika o razvoju poduzetnosti i komponenti poduzetničke kompetencije možemo zaključiti da je stjecanje ove kompetencije u određenoj mjeri zastupljeno u našem odgojno-obrazovnom sustavu. Poduzetnost učenika ostvaruje se u odgojno-obrazovnom radu unatoč činjenici da dosad ne postoji evidentan odgojno-obrazovni model na nacionalnoj razini koji bi bio popraćen jasnom kurikulumskom sukonstrukcijom. Mišljenja smo da su naše škole razvile svoje modele. Izgradnja zasebnoga kurikuluma s ciljem poticaja razvoja poduzetničke kompetencije i poduzetnosti može se graditi na primjerima dobre prakse koja postoji u našim školama, a čiji se rezultati mogu vidjeti u izraženim učeničkim stavovima i aspiracijama. Razvoj učeničke poduzetnosti stoga ne bi trebao stajati na marginama nastavnog procesa kao usputni efekt odgojno-obrazovnog djelovanja. Učenička poduzetnost važan odgojno-obrazovni cilj i ishod kojim djecu nećemo naučiti kako biti poduzetnici, već kako biti poduzetni i inicijativni u svom radu. Isto tako, implementacija odgoja i obrazovanja za poduzetništvo zavisi i od spremnosti škola da stvaraju vlastite kapacitete za učenje i promjene.

Prikazani i interpretirani rezultati istraživanja o poduzetnosti učenika korak su naprijed prema prepoznavanju koncepta poduzetnosti te odgoja i obrazovanja za poduzetništvo kao konceptualnog i istraživački mogućeg te praktično vrlo relevantnog područja odgojnog djelovanja. Otvaranjem znanstvenog diskursa o poduzetnosti u nacionalnom kontekstu, ovaj rad doprinosi jačanju terminološkog korpusa i otvaranju prostora daljnjim istraživanjima i poduhvatima, posebice u okviru pedagogije kao znanosti o odgoju.

LITERATURA

- Athayde, R. (2012). The impact of enterprise education on attitudes to enterprise in young people: an evaluation study. *Education and Training*, 54(8/9), 709-726.
- Athayde, R. (2009). Measuring enterprise potential in young people. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33(2), 481-500.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Baranović, B., Štibrčić, M. i Domović, V. (2007). Obrazovanje za poduzetnost - perspektiva osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. *Sociologija i prostor*, 45(3-4), 339 - 360.
- Baron, R. M. i Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Brownlow, L., Semple, S., Howieson, C. & McKechnie, J. (2006). Measuring enterprising skills and attitudes: A review. U: C. Howieson, J. McKechnie, i S. Semple (ur.), *The nature and implications of the part-time employment of secondary school pupils*, (str. 563-571). Scottish Executive Social Research. Preuzeto 12. listopada 2015. s http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/PTW_WP2.pdf
- Caird, S. (1990a). What does it mean to be enterprising? *British Journal of Management*, 1(3), 137 - 145.
- Caird, S. (1990b). Enterprise competencies. An agenda for research. *Journal of European Industrial Training*, 14(7), 3 - 8.
- Chell, E. i Athayde, R. (2009). *The identification and measurement of innovative characteristics of young people. Development of youth innovative skill measurement tool*. London: NESTA. Preuzeto 13. siječnja 2016. s http://socialwelfare.bl.uk/subject-areas/services-client-groups/children-young-people/nesta/1516842009_identification_measurement_innovative_characteristics_young.pdf
- Csöti, M. (2009). *Developing Children's Social, Emotional and Behavioral Skills*. New York: Continuum.
- Deakin Crick, R. (2008). Key competencies for education in a European context: narratives of accountability or care. *European Educational Research Journal*, 7(3), 311 - 318.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2012). *Entrepreneurship education at school in Europe: National strategies, curricula and learning outcomes*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9 Eurydice and policy Support. Preuzeto 4. prosinca 2015. s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/135en.pdf
- Gelderen, van M. (2000). Enterprising behavior of ordinary people. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9(1), 81 - 88.
- Gibb, A. (2002a). Creating conducive environments for learning and entrepreneurship; living with, dealing with, creating and enjoying uncertainty and complexity. *Industry and Higher Education*, 16(3), 135-148.
- Gibb, A. (2002b). In pursuit of a new "enterprise" and "entrepreneurship" paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 3(3), 233 -269.
- Jokić, B. (ur.) (2007). *Ključne kompetencije "učiti kako učiti" i "poduzetništvo" u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*. Istraživački izvještaj. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanja i razvoj obrazovanja.
- Jones, B., i Irendale, N. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52(1), 7 - 19.
- Koludrović, M. i Radić, I. (2013). Doprinos nekih osobnih i socijalnih čimbenika u objašnjenju školskog uspjeha u ranoj adolescenciji. *Pedagoška istraživanja*, 10(1), 65 - 79.
- Kuip, van der I., i Verheul, I. (2003). Early development of entrepreneurial qualities: The role of initial education. SCALES - paper N200311. Zoeltermeer: EIM Business and Policy Research. Preuzeto 13. siječnja 2016. s <http://www.entrepreneurship-me.eu/pdf-ez/NZ200311.pdf>
- Leffler, E. (2012). Entrepreneurship in Schools and the Invisible of Gender: A Swedish Context. U: Thierry Burger-Helmchen (ur.) *Entrepreneurship - Gender, Geographies and Social Context*, str. 31-52.
- Lewis K. i Massey, C. (2003). Delivering enterprise education in New Zealand. *Education + Training*, 45(4), 197 - 206.
- Lyons, E. i Breakwell, G. M. (1993). Self-concept, enterprise and education attainment in late adolescence. *Journal of Education and Work*, 6(3), 75 - 84.

- OECD/CERI (1989). *Towards an enterprising culture: A challenge for education and training*. OECD/CERI Educational Monograph No. 4. Paris: OECD.
- Ofsted (2004). Learning to be enterprising: An evaluation of enterprise learning at Key Stage 4. HMI 2148. Preuzeto 4. prosinca 2015. s <http://www.readyunlimited.com/wp-content/uploads/2015/09/Learning-to-be-enterprising-an-evaluation-of-enterprise-learning-KS4.pdf>
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for Teachers and Parents. U: Frank Pajares i Tim Urdan (ur.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (str. 339–367), Adolescence and Education. Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Pajares, F. i Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, Self-concept, and school achievement. U: R.Riding i S.Rayner (ur.), *Self-perception* (str.239-266). London: Ablex Publishing.
- Rasheed, H. S. (2000). Developing entrepreneurial characteristics in youth: The effects of education and enterprising experience. COBA University of South Florida. Preuzeto 4. prosinca 2015. s <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.197.3346&rep=rep1&type=pdf>
- Ercegovac, I. i Koludrović, M. (2010). Akademska samoefikasnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1), 110-128.
- Schunk, D. H. i Pajares, F. (2002). Development od Academic Self-Efficacy. U: A. Wigfield i J. Eccles (ur.), *Development of Academic Motivation* (str. 15 – 31). San Diego: Academic Press
- Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6th Edition. Boston: Pearson.
- Vulić-Prtorić, A. i Sorić, I. (2006). Upitnik samoefikasnosti za djecu –SEQ-C. U: Čubela-Adorić, V. i sur. (ur.). *Zbirka psiholoških skala i upitnika – III.*, Zadar: Odjel za psihologiju, Sveučilišta u Zadru.

Exploring the Relationship between Perceptions of Being Enterprising and Self-Efficacy among Elementary School Pupils

Abstract: Being an enterprising student is often seen as a behavior, whose background lies in the complex interrelationship between qualities and traits of personality, which support the student's proactivity. Being enterprising can be defined as a competency which is constituted by interrelated knowledge, skills and attitudes that enable a person to put their ideas into practice. These previous meanings suggest assessment and evaluation of being enterprising by others, rather than as a personal self-assessment experience of oneself. In this paper, we focus on getting answers to questions on the relationship between pupils' perceptions of being enterprising with the assessment of beliefs about their own abilities to organize and perform certain actions in order to achieve the desired outcomes in the school context and the significance of this relationship for the further development of students' competence of being enterprising.

The aim of this study was to investigate the relationship between self-perceptions of being enterprising and the assessment of self-efficacy of primary school students and to determine whether these relationships are defined by gender, age and academic success. The study included 1962 sixth- and eighth-graders in the Republic of Croatia. The data on self-assessment of being enterprising are based on the results of the application of the Attitudes toward Enterprise Test (Athayde, 2012), while for the assessment of self-efficacy we used the Self-Efficacy Questionnaire for Children-SEQ-C (Muris, 2001).

The results have shown a correlation of self-assessment of being enterprising with the social and emotional self-efficacy and academic self-efficacy. Students differ in assessing their own competence of being enterprising due to the high, average and low levels of expression on both facets of self-efficacy. The hierarchical regression analysis showed that significant predictors of students' perception of being enterprising is their social and emotional self-efficacy, academic self-efficacy, and to a lesser extent gender and age. The results are regarded in the context of contribution to the understanding of students' competence of being enterprising as well as the importance of devising educational practice with the aim of strengthening the enterprising competence in the school context.

Keywords: enterprising students, self-efficacy, self-assessment, primary school.

Untersuchung der Beziehung zwischen Selbstbewertung der Unternehmungsfreude und der Selbstwirksamkeit von Grundschulern

Zusammenfassung: Die Unternehmungsfreude von Schülern wird häufig als Benehmen wahrgenommen, dessen Hintergrund ein komplexes Zusammenspiel von Qualitäten und Merkmalen der Persönlichkeit ist, die ein proaktives Handeln des Schülers in seiner Umgebung ermöglichen. Die Unternehmungsfreude wird auch als eine Kompetenz bestimmt, die aus miteinander verbundenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen besteht, die es einem ermöglichen seine Ideen umzusetzen. Vorherige Bestimmungen suggerieren eine Bewertung und Einschätzung der Unternehmungsfreude seitens anderer Personen, und weniger als einen persönlichen Eindruck von sich selbst. In dieser Arbeit fokussieren wir uns darauf, Antworten auf Fragen der Beziehung zwischen der Selbstbewertung der Unternehmungsfreude von Schülern mit der Einschätzung der Überzeugung über eigene Fähigkeiten der Organisierung und Durchführung bestimmter Handlungen zwecks Verwirklichung der gewünschten Ergebnisse im schulischen Kontext zu finden. Desweiteren befassen wir uns mit der Bedeutung dieser Beziehung für die Entwicklung der Unternehmungsfreude des Schülers.

Das Ziel dieser Studie war es, die Beziehung zwischen der Selbstbewertung der Unternehmungsfreude und der Selbstwirksamkeit von Grundschulern zu erfragen und zu bestimmen, ob diese Beziehungen durch Geschlecht, Alter und schulischen Erfolg bestimmt werden. 1962 Schüler der sechsten und achten Klassen der Grundschule in der Republik Kroatien haben an dieser Untersuchung teilgenommen. Die Angaben über die Selbstbewertung basieren auf den Testergebnissen *Einstellungen zur Unternehmungsfreude* (Athayde, 2012), während für die Einschätzung der Selbstwirksamkeit der Fragebogen zur *Selbstwirksamkeit für Kinder* verwendet wurde – SEQ-C (Muris, 2001).

Die durch die Anwendung des Tests und durchgeführte Analysen gewonnenen Ergebnisse zeigen eine Beziehung zwischen der Selbstbewertung der Unternehmungsfreude mit sozial-emotionaler und schulischer Selbstwirksamkeit. Die Schüler unterscheiden sich bei der Einschätzung ihrer eigenen Unternehmungsfreude hinsichtlich der hohen, durchschnittlichen und niedrigen Ebene der Expression von Selbstwirksamkeit. Die hierarchische Regressionsanalyse zeigte, dass bedeutende Prediktoren der Unternehmungsfreude von Schülern ihre sozial-emotionale Selbstwirksamkeit, schulische Selbstwirksamkeit und im geringeren Maße Geschlecht und Alter sind. Die gewonnenen Ergebnisse wurden im Kontext des Beitrags zum Verstehen der Unternehmungsfreude von Schülern, sowie im Kontext der Bedeutung für die Gestaltung der Bildungspraxis betrachtet, mit dem Ziel der Stärkung der Unternehmungsfreude im schulischen Kontext.

Schlüsselbegriffe: Unternehmungsfreude von Schülern, Selbstwirksamkeit, Selbsteinschätzung, Grundschule