

POVEZANOST DOŽIVLJAJA ŠKOLSKE KLIME I STRATEGIJA UČENJA UČENIKA OSNOVNE ŠKOLE

Lara Buljan Gudelj
Osnovna škola „Stjepan Radić“
Imotski, Hrvatska

Sažetak:

Cilj istraživanja bio je utvrditi povezanost između percepcije školske klime i uporabe strategija učenja kod učenika u osnovnoj školi. U istraživanju je sudjelovalo 407 učenika prosječne dobi od 12 godina. Korišteni su instrumenti *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U, Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2012) i *Skala strategija učenja* (SSU, Lončarić, 2014). Utvrđene su razlike u percepciji školske klime s obzirom na spol učenika, razred koji pohađaju i školski uspjeh na kraju prethodne školske godine. Postoje statistički značajne razlike u korištenju strategija učenja s obzirom na uspjeh kojim su učenici završili prethodnu školsku godinu. Vrlo dobri i odlični učenici mnogo više koriste dimenziju *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* i *Duboko kognitivno procesiranje*, a *Površinsko kognitivno procesiranje* značajno manje koriste učenici koji su postigli odličan uspjeh od onih koji su postigli dovoljan ili dobar uspjeh. Utvrđeno je da uporaba različitih strategija učenja predviđa doživljaj školske klime učenika te da se 32,7% varijance doživljaja školske klime može objasniti uporabom strategija učenja. Svaki prediktor, tj. svaka dimenzija strategija učenja daje značajan jedinstven doprinos modelu, a *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* pokazao se najboljim prediktorom doživljaja školske klime.

Ključne riječi: strategije učenja, školska klima, školski uspjeh

Uvod

Rezultati istraživanja pokazuju kako školska sredina, odnosno kontekst u kojem se svi procesi u školi odvijaju, utječe na kvalitetu tih procesa (Baranović, Domović i Štibrić, 2006). Školska klima koncept je stvoren na temelju istraživanja organizacijske klime i učinkovitosti škole te se definira kao relativno trajna kvaliteta školske okoline koja utječe na ponašanje njezinih članova, a temelji se na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi i pod utjecajem je formalne organizacije, neformalne organizacije, ličnosti sudionika i upravljanja školom (Hoy i Miskel, 1991).

Postoje mnogobrojne definicije školske klime, a većina se istraživača slaže da je školska klima dio školske okoline koji je povezan s individualnim i afektivnim dimenzijama i sustavom vjerovanja o školi koji utječu na djetetov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Haynes, Emmons i Comer, 1993; Moos, 1978; Norton, 1984 prema Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014).

Percepcija školske klime ovisi o tome kako pojedinac doživljava okruženje u školi, npr. osjeća li se ugodno u školskom okruženju, je li okruženje suportivno za učenje i poučavanje, je li adekvatno organizirano i sigurno. Dakle, ovisno o interesima, vrijednostima, motiviranosti i ostalim karakteristikama pojedinca, školska klima može biti percipirana kao poticajna za individualni razvoj i doprinositi konstruktivnom ponašanju i uključivanju pojedinaca u aktivnosti ško-

le ili suprotno, može biti percipirana kao destimulirajući kontekst koji doprinosi pasivnosti, pružanju otpora i agresivnom ponašanju (Bošnjak, 1997 prema Puzić, Baranović, Doolan, 2011).

Za potpunije razumijevanje utjecaja školske klime na ponašanje učenika u školi korisno je razlikovati pojedine aspekte ovoga odnosa. Holtappels i Meier (2000 prema Puzić, Baranović, Doolan, 2011) navode *obrasce očekivanja*, *interakcijsku klimu* i *relacijsku klimu* kao tri međusobno povezana socijalizacijska elementa. *Obrasce očekivanja* u školi mogu pružati mogućnosti za usvajanje poželjnih normi i vrijednosti, ali mogu biti obilježeni i rigidnim pravilima, pritiscima za postignućem i otuđujućim nastavnim iskustvima. *Interakcijska klima* može poticati sudjelovanje učenika u životu škole zajedničkim odlučivanjem ili grupnim raspravama, no može biti prožeta i hijerarhijskim i autoritativnim stavovima. *Relacijsku klimu* određuje intenzitet socijalnih veza i kvaliteta socijalnih odnosa u školi. Na relaciji nastavnik – učenici autori ističu važnost povjerenja, razumijevanja i spremnosti za pomoć, dok se za kvalitetu odnosa među učenicima ističe važnost socijalne integracije, solidarnosti i grupne kohezije. Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral (2009 prema Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014) pregledom istraživanja utvrdili su da postoje četiri bitna aspekta školske klime: *sigurnost* (npr. pravila i norme ponašanja, fizička i emocionalna sigurnost itd.), *odnosi* (npr. poštovanje različitosti, osjećaj pripadnosti/povezanosti sa školom, socijalna potpora, vođenje itd.), *učenje i poučavanje* (npr. socijalno, emocionalno, etičko i građansko obrazovanje; podrška za učenje, profesionalni odnos itd) i *okolina institucije* (npr. fizičko okruženje i sl.).

Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović (2014) navode istraživanja školske klime prema kojima je pozitivna školska klima povezana s manje bihevioralnih i emocionalnih problema kod učenika (Kupermine, Leadbeater i Blatt, 2001) kao i s boljim školskim uspjehom (Knox, 2011; McEvoy i Welker, 2000), pozitivna percepcija školske klime znatno je povezana s raznim školskim postignućima (Gietz i McIntosh, 2014), a druga istraživanja utvrdila su kako je pozitivna školska klima ključan dio programa prevencije vršnjačkog nasilja (Cornell, Sheras, Gregory i Fan, 2009; Gregory, Cornell, Fan, Sheras, Shih i Huang, 2010).

Kako bi se bolje razumjela dinamika školske klime, važno je istražiti međusobni odnos školske klime i strategija učenja kojima se učenici koriste. Povijesno gledano, ljudsko se ponašanje prema psihologijskim biheviorističkim teorijama dugo vremena smatralo reaktivnim na okolinske zahtjeve i uvjete. Rezultati istraživanja, koji su upućivali na to da biheviorizam ne može objasniti cjelokupno ljudsko ponašanje, doveli su do kognitivne revolucije. Druge perspektive ljudskog ponašanja pružili su geštalt modeli i proučavanje procesa motivacije koji su postali osnova za modele samoregulacije (Lončarić, 2014).

Samoregulirano ponašanje uključuje *kognitivne*, *afektivne*, *motivacijske* i *ponašajne* komponente koje pojedincu omogućuju prilagodbu akcija i ciljeva usmjerenih na postizanje željenih rezultata u skladu s promjenjivim okolinskim uvjetima. Najvažnija je karakteristika proaktivnog učenja proaktivni pristup učenju kao samousmjeravajućem procesu kojim učenici transformiraju vlastite mentalne sposobnosti u akademske vještine (Zimmerman, 2001 prema Lončarić, 2014). Zimmermanova teorija samoreguliranog učenja (2001) pretpostavlja da učenici mogu sami poboljšati vlastitu sposobnost učenja selektivnom uporabom metakognitivnih i motivacijskih strategija učenja, mogu proaktivno odabrati, strukturirati i kreirati okolinu poticajnu za učenje i mogu imati važnu ulogu u odlučivanju o količini i načinu poučavanja koje im je potrebno. Ta sposobnost razvija se tijekom razdoblja pohađanja osnovne škole (Lončarić, 2014).

Strategije učenja središnji su konstrukt većine modela samoregulacije učenja i odnose se na kognitivne komponente modela samoregulacije. Najčešće su pozicionirane kao posredujući procesi koji su pod utjecajem okolinskih, osobnih i motivacijskih čimbenika koji imaju izravne učinke na različite ishode učenja (Lončarić, 2014).

Niemivirta (1999) strategije učenja dijeli na strategiju *dubokog procesiranja*, strategiju *površinskog procesiranja* i strategiju *samootežavanja*. Strategija *dubokog procesiranja* temelji se na učenikovom interesu za ono što uči. Njegov cilj je razumjeti gradivo i otkriti dublje znače-

nje materije. Kod *površinskog procesiranja* učenik doživljava učenje samo kao sredstvo za postizanje nekog cilja, npr. bolje ocjene. On uglavnom pokušava zapamtiti ono što uči ne razmišljajući previše. Strategija *samootežavanja* uključuje namjerno neulaganje truda kako bi se u slučaju neuspjeha taj isti neuspjeh mogao pripisati neučenju, a ne nedostatku sposobnosti.

Lončarić (2014) opisuje strategije učenja unutar socijalno-kognitivnog pristupa koje se dijele na kognitivne, metakognitivne te samoregulacijske strategije (Pintrich i De Groot, 1990):

Kognitivne strategije Pintrich i Schunk (2002) definiraju kao strategije usmjerene na razumijevanje gradiva i rješavanje problema, a uključuju strategije *ponavljanja*, *elaboracije* i *organizacije*. Metakognitivne strategije podrazumijevaju opažanje, evaluaciju i regulaciju primjene kognitivnih strategija. To su strategije učenja čijim korištenjem kontroliramo i usmjeravamo vlastite misaone procese prilikom učenja (Pintrich i Schunk, 2002). Metakognitivne strategije samoregulacije povezane su sa samoregulacijom kognicije i u većini modela uključuju strategije kao što su *planiranje*, *nadgledanje* i *regulacija* kognitivnih aktivnosti i stvarnog ponašanja učenika. Samoregulacijske strategije nisu ni kognitivne ni metakognitivne, ali imaju izravan utjecaj na učenje i mogu pomoći ili odmoći učenicima pri izvršenju školskog zadatka. Mogu se nazvati strategijama upravljanja i obično odražavaju načine na koje učenici upravljaju svojim vremenom i okolinom (Corno, 1986; Zimmerman i Martinez-Pons, 1986).

U nas postoji malo istraživanja koja se bave povezanošću školske klime i komponenti samoreguliranog učenja. S obzirom na to je da samoregulirano učenje širok konstrukt koji obuhvaća *kognitivne*, *afektivne*, *motivacijske* i *ponašajne* komponente koje pojedincu omogućuju postizanje željenih rezultata (Zimmerman, 2001), iz pojedinih rezultata istraživanja moguće je prepoznati razne odnose koji bi mogli objasniti i povezanost školske klime sa strategijama učenja. Utvrđeno je da su uloga učitelja kroz poučavanje kako učiti i stjecati primjenjiva znanja (Jagić i Jurčić, 2006) ili kroz podršku u učenju (Cohen, McCabe, Michelli i Pickeral, 2009), kao i okruženje suportivno za učenje i poučavanje (Bošnjak, 1997) neki od temeljnih čimbenika razvoja pozitivne školske klime te je logično zaključiti da je i uporaba strategija učenja povezana sa školskom klimom.

Školsku klimu određuju dva faktora: produktivnost i zadovoljstvo. Produktivnost znači da škola pruža cjelovito, poticajno i produktivno okruženje pogodno za akademski i osobni rast učenika. Produktivnost uključuje razvoj osobnih vještina i razvijanje širokih baza znanja. Zadovoljstvo znači kako škola osigurava ugodno i zadovoljavajuće okruženje u kojem mladi ljudi mogu raditi i učiti. Zadovoljstvo uključuje osjećaj osobne vrijednosti, uživanje u školskim procesima i uspjeh u važnim aktivnostima. Škola se ne može smatrati uspješnom ako nije postigla oba cilja (Howard, 1987), stoga se smatra opravdanim djelovati na školsku klimu povećanjem produktivnosti kroz poboljšanje strategija učenja kojima se učenici koriste.

Ako škola želi biti produktivna i zadovoljavajuća, mora uzeti u obzir osnovne ljudske potrebe svojih učenika: fiziološke potrebe, osjećaj sigurnosti, osjećaj pripadanja i prijateljskih odnosa, osjećaj postignuća i priznanja te potrebe maksimiziranja vlastitog potencijala (Howard, 1987). Ovo zadnje povezano je i s razvojem optimalnih strategija učenja.

METODOLOGIJA

Cilj je ovoga istraživanja utvrditi postoji li povezanost između doživljaja školske klime i uporabe strategija učenja učenika u osnovnoj školi.

Problemi

- a) Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u doživljaju školske klime s obzirom na spol učenika, razred koji pohađaju i uspjeh na kraju prethodne školske godine;

- b) Utvrditi postoji li statistički značajna razlika u uporabi strategija učenja s obzirom na uspjeh učenika na kraju prethodne školske godine;
- c) Utvrditi postoji li značajna povezanost doživljaja školske klime i uporabe različitih strategija učenja.

Hipoteze

- a) S obzirom na rezultate prethodnih istraživanja, očekuju se statistički značajne razlike u doživljaju školske klime s obzirom na spol učenika, razred koji pohađaju i uspjeh na kraju prethodne školske godine;
- b) S obzirom na rezultate prethodnih istraživanja, očekuju se statistički značajne razlike u uporabi strategija učenja s obzirom na uspjeh učenika na kraju prethodne školske godine;
- c) S obzirom na teorijske postavke i prethodna istraživanja školske klime i strategija učenja u sklopu istraživanja samoregulacije učenja, očekuje se značajna povezanost između doživljaja školske klime i uporabe strategija učenja.

Istraživanje je provedeno s učenicima Osnovne škole „Stjepan Radić“ u Imotskom, od 5. do 8. razreda (ukupno 20 razrednih odjela). U istraživanju je sudjelovalo 407 učenika prosječne dobi $M=12,25$. U *Tablici 1.* prikazane su demografske karakteristike sudionika istraživanja.

Tablica 1. Raspodjela uzorka po dobi i spolu (N=407)

kategorija	DOB						SPOL	
	10	11	12	13	14	15	ženski	muški
frekvencija	22	118	85	103	78	1	192	214
postotak	5,2%	29,0%	20,9%	25,3%	19,2%	0,2%	47,2%	52,6%

U istraživanju su korištena dva upitnika. *Hrvatski upitnik školske klime* namijenjen je mjerenju opće kvalitete školskog okruženja za učenje i psihološke atmosfere u školi. Sastoji se od 15 tvrdnji koje se odnose na aspekte osjećaja sigurnosti i pripadnosti školi (npr. Osjećam da pripadam školi koju pohađam), odnose nastavnika i učenika (npr. Učenici u mojoj školi imaju povjerenja u nastavnike), atmosferu za učenje (npr. Moja škola je ugodno mjesto) te roditeljsku povezanost sa školom i uključenost u školski život djece (npr. Moji roditelji/skrbnici ponosni su na mene). Upitnik je namijenjen učenicima viših razreda osnovne škole. Zadatak je učenika da na skali od pet stupnjeva označi stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama (1 znači “potpuno se slažem”, a 5 “uopće se ne slažem”). Ukupan rezultat dobiva se na temelju zbroja odgovora na svim česticama i teoretski se kreće u rasponu od 15 do 75. Viši rezultat upućuje na percepciju negativnije školske klime od strane učenika. Provjera konstruktne valjanosti potvrdila je pretpostavljenu jednofaktorsku strukturu upitnika na tri uzorka. Također je utvrđena zadovoljavajuća osjetljivost i visoka unutarnja konzistencija upitnika ($\alpha = 0,88-0,92$). U prilog valjanosti HUŠK-a govore i statistički značajne korelacije s vanjskim mjerama: školskim uspjehom, samoprocjenom osjećaja sigurnosti u školskom okruženju te samoprocjenama počinjenja vršnjačkog nasilja i viktimizacije od strane vršnjaka (Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2012).

Korištena je i *Skala strategija učenja* (SSU, Lončarić, 2014) koja se može primijeniti na grupi ispitanika ili u individualnom radu. Primjerena je primjeni s učenicima od 5. do 8. razreda osnovne škole, a može se primjenjivati i na višim razinama obrazovanja. Ispitanici na skali od pet stupnjeva procjenjuju u kojoj se mjeri koriste strategijama učenja navedenim u pojedinim tvrdnjama (od 1 = tako nisam nikada radio do 5 = uvijek tako radim). Rezultat na pojedinoj subskali računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju toj subskali. Procjena *Ciklusa (meta)kognitivne kontrole učenja* računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: *Ponavljanje i uvježbavanje* i *Kontrola tijeka i ishoda učenja*. Procjena *Dubokog kognitivnog procesiranja* računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju

subskalama: *Elaboracija, Organizacija, Primjena i Kritičko mišljenje*. Procjena *Površinskog kognitivnog procesiranja* računa se zbrajanjem procjena na česticama koje pripadaju subskalama: *Usmjerenost na minimalne zahtjeve* i *Memoriranje*. Kao pokazatelj kriterijske valjanosti, korištena je korelacija skala strategija učenja sa školskim uspjehom učenika na polugodištu kao mjerom objektivnog postignuća. Pouzdanost skala strategija učenja provjerena je koeficijentima pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije ($\alpha = 0,70-0,87$) (Lončarić, 2014).

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi „Stjepan Radić“ u Imotskom s učenicima od 5. do 8. razreda. Od ukupno 560 učenika u predmetnoj nastavi (24 razredna odjela), roditeljska pisana suglasnost o testiranju njihove djece zatražena je za 475 učenika (20 razrednih odjela), a dobivena je za njih 407. Istraživanje je provedeno skupno, na satu razredne zajednice, u trajanju jednog školskog sata. Cjelokupni postupak bio je u skladu s Etičkim standardima za istraživanja s djecom (Ajduković i Kolesarić, 2003).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPETACIJA

Percepcija školske klime s obzirom na spol učenika, razred koji pohađaju i školski uspjeh u prethodnoj školskoj godini

Dvosmjernom analizom varijance (ANOVA 2x3) istražene su razlike u percepciji školske klime s obzirom na spol učenika i školski uspjeh na kraju prethodne školske godine. Dakle, kao zavisna varijabla uvršten je ukupni rezultat na *Hrvatskom upitniku školske klime* dobiven kao zbroj rezultata na pojedinoj čestici, a kao nezavisne varijable spol sudionika (2 razine) i uspjeh na kraju prošle školske godine (cijele vrijednosti od 3 do 5). S obzirom na to da su u cijelom uzorku samo četiri učenika imala u prethodnom razredu završnu ocjenu dovoljan (2), njihovi rezultati pridruženi su onim učenicima koji su prethodnu školsku godinu završili ocjenom dobar (3) kako bi se osigurala ujednačena veličina skupina, što će neutralizirati dobiven značajan rezultat na Levenovom testu homogenosti varijance ($F=2,986$ uz $df_1=5$, $df_2=366$, $p=0,012$). S obzirom na to da narušena normalnost distribucije i jednakost varijanci, ne mijenjaju rezultate ako u svakoj ćeliji ima preko 30 ispitanika (Pallant, 2013), nastaviti ćemo daljnju statističku obradu, a u razmatranju dobivenih rezultata koristit će se stroža razina za izračunavanje značajnosti F-testa. Tabachnick i Fidell (2007) predlažu razinu alfe od 0,025 umjesto uobičajene razine 0,05.

Tablica 2. Prikaz deskriptivnih podataka doživljaja školske klime s obzirom na spol i školski uspjeh (N=372)

Spol	Školski uspjeh	M	Sd	N
Muški	Dovoljan-dobar	36,93	10,646	73
	Vrlo dobar	31,77	9,989	70
	Odličan	29,31	8,406	55
	Ukupno	32,99	10,286	198
Ženski	Dovoljan-dobar	35,83	12,739	30
	Vrlo dobar	28,85	8,275	72
	Odličan	26,28	8,328	72
	Ukupno	28,99	9,745	174
Ukupno	Dovoljan-dobar	36,61	11,243	103
	Vrlo dobar	30,29	9,244	142
	Odličan	27,59	8,464	127
	Ukupno	31,12	10,221	372

Legenda: M - aritmetička sredina; Sd - standardna devijacija; N- broj sudionika

Iz *Tablice 2* vidljivo je da djevojčice doživljavaju školsku klimu ($M=28,99$) neznatno pozitivnijom nego dječaci ($M=32,99$) te da se i kod dječaka i kod djevojčica taj doživljaj mijenja s obzirom na postignuti školski uspjeh na kraju prošle školske godine, tj. one skupine ispitanika koje su postigle slabiji školski uspjeh, doživljavaju školsku klimu lošijom od onih koji su postigli bolji školski uspjeh. Doživljaj školske klime na ukupnom uzorku neznatno je pozitivniji ($M=31,12$) od teoretskog prosjeka ($M=35,00$). Dakle, učenici školsku klimu doživljavaju više pozitivnom nego negativnom, što je u skladu s očekivanjima (Velki, Kuterovac Jagodić, Antunović, 2014; Perkins, 2009).

Dvosmjernom analizom varijance utvrđena su oba značajna glavna efekta uz strožu razinu značajnosti ($p<0,025$) dok je njihova interakcija neznčajna, što je vidljivo iz *Tablice 3*. Dakle, djevojčice i dječaci statistički se značajno razlikuju u doživljavanju školske klime i postoji značajna razlika u doživljavanju školske klime s obzirom na uspjeh sudionika istraživanja na kraju prethodne školske godine.

Dobivene razlike u doživljaju školske klime s obzirom na spol sudionika u skladu su s nalazima drugih istraživanja (Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014; Koludrović i Reić Ercegovac, 2014; Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Ta se razlika može objasniti činjenicom da su djevojčice kompetentnije u području intimnosti, odnosno formiraju intimnije, povjerljivije i čvršće interpersonalne odnose (Sullivan, 1953 prema Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009), bolje se prilagođavaju školi i nastavnom procesu, odnosno imaju veće sklonosti konformizmu (Gipps, 1996 prema Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Upravo to je moglo dovesti do viših rezultata djevojčica na nekim česticama HUSK-a, npr. *Osjećam da pripadam školi koju pohađam; Moja škola je ugodno mjesto*. Treba imati na umu da je, iako značajna, razlika među dječacima i djevojčicama mala i objašnjava samo 1,4% varijance školske klime. Slični rezultati dobiveni su i u drugim istraživanjima (npr. Mok i Flynn, 2002) gdje je dobiveno da spol objašnjava manje od 2% varijance razlika u percipiranoj kvaliteti školskoga života. Općenito se može reći da škole u nešto većoj mjeri zadovoljavaju potrebe djevojčica nego dječaka (Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Tablica 3. Prikaz glavnih efekata analize varijance za školsku klimu procijenjenu HUSK upitnikom s obzirom na spol i uspjeh učenika ($N=372$)

Zavisna varijabla HUSK	Suma kvadrata	df	Prosjeck kvadrata	F	P
Model	5402,119	5	1080,424	11,586	0,000
Spol	463,794	1	463,794	5,090	0,025
Uspjeh	3809,443	2	1904,722	20,902	0,000
Spol*Uspjeh	56,934	2	28,467	0,312	0,732
Pogreška	33352,676	366	91,128	-	

Legenda: df - stupnjevi slobode; F - F-omjer; p - razina značajnosti; Spol*Uspjeh - interakcija glavnih efekata

Post hoc analizom istraživanja utvrđeno je da se statistički značajna razlika pronalazi između skupine sudionika koji su prethodnu školsku godinu završili dovoljnim ili dobrim uspjehom ($M=36,61$, $sd=11,24$, $N=103$) i onih koji su prethodnu školsku godinu završili vrlo dobrim ($M=30,29$, $sd=9,24$, $N=142$) i odličnim uspjehom ($M=27,59$, $sd=8,46$, $N=127$), ali vrlo dobri i odlični učenici međusobno ne iskazuju značajne razlike ($p>0,05$). Oni koji lošije uče doživljavaju školsku klimu lošijom od onih koji bolje uče. Razlike u uspjehu na kraju školske godine ($\eta^2=0,103$) objašnjavaju 10,3% varijance školske klime. Nalazi su u skladu s očekivanjima (Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009; Velki Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014; Knox, 2011; McEvoy i Welker, 2000; Jovanović i Jerković, 2011; Marzano, 2000). Utvrđeno je da su učenici

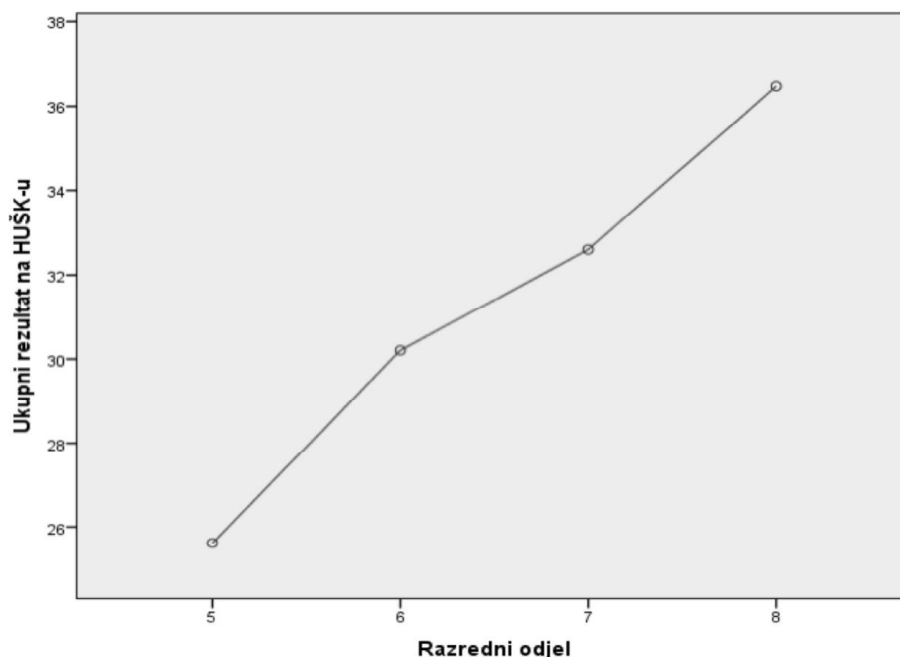
koji su usmjereniji prema učenju zadovoljniji školom i učenje shvaćaju zabavnim (Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Provedena je zasebna jednosmjerna analiza varijance kako bi se utvrdilo postoje li razlike u doživljavanju školske klime s obzirom na razred koji sudionici pohađaju (nezavisna varijabla s 4 razine). Ova varijabla nije uključena u prethodnu dvosmjernu analizu varijance jer bi se dodatnim proširenjem nacрта (s 2x3 na 2x3x4) previše smanjio broj sudionika u pojedinim ćelijama. S obzirom na to da su analize provedene isključujući sudionike *pairwise*, a ne *listwise*, znači da su sudionici isključeni samo iz onih analiza za koje im nedostaju neki od neophodnih podataka, stoga je zasebnom jednosmjernom analizom varijance osigurano da se veći broj podataka uključi u razmatranje.

S obzirom na to da je dobiven značajan rezultat na Levenovom testu homogenosti varijance ($F=7,705$ uz $df_1=3$, $df_2=401$, $p<0,05$), a zadovoljene su druge važne pretpostavke za provedbu ANOVE, nastavlja se statistička obrada, ali statistički značajne razlike određivat će se prema rezultatima na Welsh testu koji je otporan na kršenje pretpostavke o homogenosti varijance (Pallant, 2013).

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u doživljaju školske klime s obzirom na razred koji sudionici pohađaju (Welch: $F_{3,401}=27,48$, $p<0,05$) i čak 16,12% varijance školske klime može biti objašnjeno tom varijablom ($\eta^2=0,161$). Post hoc analiza pronalazi razlike između sudionika koji pohađaju 5. razred u odnosu na sve druge skupine ($M=25,61$, $sd=7,29$, $N=111$) te razlike između sudionika koji pohađaju 8. razred i svih drugih skupina ($M=36,47$, $sd=11,53$, $N=113$). Dakle, sudionici koji pohađaju 6. ($M=30,21$, $sd=9,32$, $N=96$) i 7. razred ($M=32,60$, $sd=8,96$, $N=85$) međusobno se ne razlikuju u doživljaju školske klime, ali se razlikuju od sudionika koji pohađaju 5. i 8. razred. Dobiveni rezultati prikazani su na *Grafikonu 1*.

Grafikon 1. Prikaz rezultata na Hrvatskom upitniku školske klime (HUŠK-u) s obzirom na razred koji sudionici pohađaju



Učenici viših razreda procjenjivali su školsku klimu lošijom od učenika u nižim razredima što je u skladu s nalazima drugih istraživanja (Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014; Koldrović i Reić Ercegovac, 2014; Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Epstein i McPartland (1976 prema Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009) objašnjavaju ovaj trend time što se s

višom dobi učenici počinju sve više razlikovati prema svojim sposobnostima, a škole su sve manje sposobne zadovoljiti sve raznolikije akademske interese i potrebe starijih učenika, iako su sposobne zadržati opću i socijalnu kvalitetu školskoga života za većinu učenika.

Razvojni period adolescencije vrijeme je u kojem mlada osoba treba ostvariti određene razvojne zadaće poput prevladavanja privrženosti i razvoj autonomije, identiteta, seksualnosti, intimnosti i motiva za postignućem. Autonomija uključuje instrumentalnu nezavisnost koja se očituje u samostalnom odlučivanju, uvjerenost u vlastite ciljeve i standarde ponašanja. Konfliktan odnos između adolescenta i odraslih rezultat je redefiniranja adolescentskog egzistencijalnog stava prema svijetu koji ga okružuje. On postaje kritičan prema prošlosti i prema nepriklonovnom autoritetu roditelja i drugih odraslih, ne glorificira ih kao do tada, već ih vidi realno (Klarin, 2014). Unutarnji konflikt, vjerojatno je imao utjecaj na neke odgovore na HUŠK-u, npr. *U mojoj školi nastavnici poštuju učenike; Moji roditelji su ponosni na mene.*

UPORABA RAZLIČITIH STRATEGIJA UČENJA S OBZIROM NA ŠKOLSKI USPJEH KOD OSNOVNOŠKOLACA

Tablica 4. Prikaz deskriptivnih podataka uporabe strategija učenja kod učenika (N=390)

	M	Sd	N
Ponavljanje i uvježbavanje	3,94	3,34	390
Kontrola tijeka i ishoda učenja	4,09	4,83	390
Elaboracija	3,69	3,47	390
Organizacija	3,59	5,51	390
Primjena	3,51	3,13	390
Kritičko mišljenje	3,40	3,94	390
Usmjerenost na minimalne zahtjeve	2,60	4,67	390
Memoriranje	2,95	4,17	390
Ciklus metakognitivne kontrole učenja	4,03	7,53	390
Duboko kognitivno procesiranje	3,55	13,19	390
Površinsko kognitivno procesiranje	2,77	7,24	390

Iz Tablice 4. vidljivo je kako učenici procjenjuju da najviše koriste *Ciklus metakognitivne kontrole učenja*, zatim *Duboko kognitivno procesiranje*, a najmanje *Površinsko kognitivno procesiranje*. Sve podvrste strategija učenja iz pojedine dimenzije koriste podjednako. Jedino se dimenzija Površinsko kognitivno procesiranje koristi ispod teoretskog prosjeka.

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u korištenju strategija učenja s obzirom na uspjeh učenika u prethodnoj školskoj godini, provedena je jednosmjerna multivarijatna analiza varijance (MANOVA) gdje su kao zavisne varijable uvrštene tri dimenzije strategija učenja: *Ciklus metakognitivna kontrola učenja*, *Duboko kognitivno procesiranje* i *Površinsko kognitivno procesiranje*, a kao nezavisna varijabla uspjeh učenika u prethodnoj školskoj godini. Preliminarnim ispitivanjem provjerene su pretpostavke o normalnosti, linearnosti, homogenosti i multikolinearnosti. Boxov test jednakosti kovarijance matrica zavisnih varijabli po skupinama ukazuje na narušenu pretpostavku homogenosti matrica varijance i kovarijance ($M=61,31$, $F=5,04$, $p<0,001$). S obzirom na to da u svakoj ćeliji ima znatno više od 30 sudionika, narušena normalnost distribucije i jednakost varijanci ne mijenjaju rezultate istraživanja (Pallant, 2013), stoga se nastavlja statistička obrada, a u razmatranju dobivenih rezultata koristit će se stroža razina za izračunavanje značajnosti F-testa. Tabachnick i Fidell (2007) predlažu razinu alfe 0,025 umjesto uobičajene razine 0,05. Preduvjet multikolinarnosti i singularnosti je zadovoljen, a u rezultatima se pojavljuje malo netipičnih točaka.

Provedenom analizom utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u uporabi strategija učenja s obzirom na uspjeh učenika u prethodnoj školskoj godini (*Wilksova* $\lambda=0,707$, $F=22,18$, $p<0,001$, $\eta^2=0,159$). Pri zasebnom razmatranju rezultata na zavisnim varijablama (uz Bonfferonijevu korekciju α na 0,017) utvrđeno je da se učenici značajno razlikuju u korištenju svih strategija učenja: *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* ($F_{2,354}= 61,65$, $p<0,017$), *Duboko kognitivno procesiranje* ($F_{2,354}= 30,93$, $p<0,017$) i *Površinsko kognitivno procesiranje* ($F_{2,354}= 6,33$, $p<0,017$), s tim da uspjeh učenika u prethodnoj školskoj godini objašnjava samo 3,5% varijance *Površinskog kognitivnog procesiranja* ($\eta^2=0,035$), 14,9% varijance *Dubokog kognitivnog procesiranja* ($\eta^2=0,149$) i čak 25,8% *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* ($\eta^2=0,258$).

Tablica 5. Post hoc analiza razlika (Tukey) u uporabi strategija učenja s obzirom na školski uspjeh u prethodnoj školskoj godini (N=390)

Zavisne varijable	Školski uspjeh	Školski uspjeh	razlike M	sd pogreška	p
Ciklus metakognitivne kontrole učenja	2 i 3	4	-7,78*	,865	0,000
		5	-9,37*	,883	0,000
	4	2 i 3	7,78*	,865	0,000
		5	-1,59	,781	0,105
	5	2 i 3	9,37*	,883	0,000
		5	1,59	,781	0,105
Duboko kognitivno procesiranje	2 i 3	4	-10,90*	1,641	0,000
		5	-12,32*	1,675	0,000
	4	2 i 3	10,90*	1,641	0,000
		5	-1,42	1,483	0,603
	5	2 i 3	12,32*	1,675	0,000
		5	1,42	1,483	0,603
Površinsko kognitivno procesiranje	2 i 3	4	2,21	,960	0,057
		5	3,48*	,980	0,001
	4	2 i 3	-2,21	,960	0,057
		5	1,28	,868	0,306
	5	2 i 3	-3,48*	,980	0,001
		5	-1,28	,868	0,306

* $p<0,025$

Legenda: razlike M - razlike u aritmetičkim sredinama; sd pogreške - standardna devijacija pogreške
p - razina značajnosti

U Tablici 5. prikazani su rezultati post hoc analize kojom je utvrđeno da se u uporabi *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* i *Dubokog kognitivnog procesiranja* statistički značajno razlikuju učenici koji su prethodnu godinu završili dovoljnim ili dobrim uspjehom ($M_{\text{metakog}}=38,09$, $sd_{\text{metakog}}=8,64$; $M_{\text{dubkog}}=38,09$, $sd_{\text{dubkog}}=8,64$) od onih koji su postigli vrlo dobar ($M_{\text{metakog}}=45,87$, $sd_{\text{metakog}}=5,35$; $M_{\text{dubkog}}=72,84$, $sd_{\text{dubkog}}=11,04$) i odličan uspjeh ($M_{\text{metakog}}=47,46$, $sd_{\text{metakog}}=5,54$; $M_{\text{dubkog}}=74,27$, $sd_{\text{dubkog}}=12,51$), dok se vrlo dobri i odlični učenici međusobno ne razlikuju ni na jednoj od navedenih strategija. Iz aritmetičkih sredina može se zaključiti da vrlo dobri i odlični učenici mnogo više koriste dimenziju *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* i *Duboko kognitivno procesiranje* od učenika koji su postigli dovoljan ili dobar uspjeh.

Površinsko kognitivno procesiranje značajno manje koriste učenici koji su postigli odličan uspjeh ($M_{\text{povkog}}=21,00$, $sd_{\text{povkog}}=8,23$) od onih koji su postigli dovoljan ili dobar uspjeh ($M_{\text{povkog}}=24,48$, $sd_{\text{povkog}}=5,23$), a ostale skupine se međusobno ne razlikuju značajno.

Povezanost školskog uspjeha s uporabom strategija učenja dobivena je u mnogim istraživanjima (npr. Rijavec, Raboteg Šarić i Franc, 1999; Mirzakhani i sur., 2014; Zimmerman i Martinez-Pons, 1990).

Prema Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc (2014) u strategijama učenja učenici se međusobno razlikuju i kod dubokog i kod površinskog procesiranja. Kad je duboko procesiranje u pitanju, vrlo dobri učenici su mu značajno skloniji od dobrih. S druge strane, vrlo dobri i odlični učenici manje su skloni površinskom procesiranju od dobrih. Bolji uspjeh učenika i u njihovom istraživanju povezan je s manjom uporabom površinskog procesiranja. Lošiji učenici skloniji su učiti novo gradivo oslanjajući se uglavnom na njegovo memoriranje, usmjeravaju se samo na ono što misle da će učitelj pitati i ne razmišljaju puno, nego ponavljaju dok ne procijene da su naučili.

POVEZANOST DOŽIVLJAJA ŠKOLSKE KLIME SA STRATEGIJAMA UČENJA KOJIMA SE UČENICI KORISTE

Kako bi se utvrdilo koliko dobro uporaba različitih strategija učenja predviđa doživljaj školske klime, provedena je višestruka regresija u koju je kao kriterij uvršten rezultat na *Hrvatskom upitniku školske klime*, a kao prediktori tri vrste strategija učenja: *Ciklus metakognitivne kontrole učenja*, *Duboko kognitivno procesiranje* i *Površinsko kognitivno procesiranje*. S obzirom na to da je višestruka regresija kao analiza osjetljiva na narušavanje pretpostavki o podacima (Tabachnick i Fidell, 2007), provedene su preliminarnе analize kojima nije uočeno ozbiljnije narušavanje niti jedne pretpostavke.

Utvrđeno je da model dostiže statističku značajnost ($F_{3,389}=62,42$, $p<0,0005$) te da se 32,7% varijance doživljaja školske klime ($R=0,572$, $R^2=0,327$) može objasniti uporabom strategija učenja.

Tablica 6. Uspješnost predviđanja doživljaja školske klime kod osnovnoškolaca na temelju uporabe strategija učenja (N=390)

Prediktori	β	T	p
Ciklus metakognitivne kontrole učenja	-0,385	-6,35	0,000
Duboko kognitivno procesiranje	-0,217	-3,57	0,000
Površinsko kognitivno procesiranje	-0,136	-3,24	0,001

Legenda: β - beta koeficijent; t - t-test; p - razina značajnosti

Iz Tablice 6. vidi se kako svaka varijabla daje značajan jedinstven doprinos modelu ($p<0,05$). *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* pokazao se kao najbolji prediktor ($\beta=-0,385$, $t=-6,35$, $p<0,0005$) doživljaja školske klime. Sve β vrijednosti su negativne, jer su *Hrvatski upitnik školske klime* i *Skala strategija učenja* obrnuto kodirani, tj. na HUŠK-u 1 znači *potpuno se slažem*, a na SSU-u 1 znači *tako nikada nisam radio*.

Prema Jagiću i Jurčiću (2006) podrška učitelja jedan je od temeljnih čimbenika razredno-nastavnoga ozračja, tj. doživljaja školske klime. Učiteljeva podrška, odnosno njezina djelotvornost ogleda se u širokom rasponu stručnih i profesionalnih sposobnosti učitelja te njegovih nastavnih umijeća kao i u ljudskim kvalitetama empatije, strpljivosti i skrušenosti te nadopune autoritetu (Delors, 1998 prema Jagić i Jurčić, 2006). Kada se naglašava učiteljeva podrška učenicima, razumijeva se kao pomoć učenicima u učenju i primjerenom ponašanju, kao poticaj za kognitivno i moralno učenje te kao stvaranje najpovoljnijih uvjeta za učenje na strani učenika. Elementi učiteljeve podrške odnose se na odgoj te na obrazovanje učenika, tj. poučavanje kako učiti i stjecati primjenjiva znanja (Jagić i Jurčić, 2006). S obzirom na to da se uporaba strategija

učenja odnosi na znanje o tome kako učiti, pronalazi se jasna veza između strategija učenja i doživljaja školske klime, kako je utvrđeno i ovim istraživanjem.

Nikčević-Milković, Jerković i Biljan (2014) utvrdile su da su strategije učenja prediktori učeničkog zadovoljstva školom, ali u negativnom smjeru. Međutim, strategije učenja u tom istraživanju drugačije su operacionalizirane nego u ovom te ne obuhvaćaju iste dimenzije, što bi mogao biti razlog razlika u rezultatima istraživanja.

U istraživanju koje su proveli Verkuyten i Thijs, 2002. dobivena je povezanost između zadovoljstva školom i objektivnih školskih postignuća te osjećaja samoefikasnosti. S obzirom na to da samoefikasnost predstavlja vlastitu procjenu kompetentnosti izvođenja zadatka i sadrži tri kategorije: a) uvjerenje o kontroli (opća očekivanja o mjeri u kojoj pojedinac može proizvesti željeni rezultat), b) uvjerenje o vezi sredstvo - cilj (očekivanja pojedinca o mjeri u kojoj su određena sredstva efikasna u proizvođenju željenog rezultata) te c) uvjerenje o akteru (očekivanja pojedinca o mjeri u kojoj posjeduje takva sredstva) (Nikčević-Milković, Jerković i Biljan, 2014), pretpostavlja se kako uvjerenje osobe da upotrebljava različite strategije učenja, dovodi i do uvjerenja o samoefikasnosti.

ZAKLJUČAK

Učenici školsku klimu doživljavaju više pozitivnom nego negativnom, što je u skladu s očekivanjima (Velki, Kuterovac Jagodić, Antunović, 2014; Perkins, 2009). Istraživanjem su utvrđeni značajni glavni efekti zavisnih varijabli spola i uspjeha u prethodnoj školskoj godini u razlikama u procjeni doživljaja školske klime. Djevojčice doživljavaju školsku klimu neznatno pozitivnijom nego dječaci. Ti nalazi mogu se objasniti činjenicom da su djevojčice kompetentnije u području intimnosti, odnosno formiraju intimnije, povjerljivije i čvršće interpersonalne odnose (Sullivan, 1953 prema Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009), bolje se prilagođavaju školi i nastavnom procesu, odnosno imaju veće sklonosti konformizmu (Gipps, 1996 prema Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Razlika među dječacima i djevojčicama je značajna, ali samo 1,4% varijance školske klime može se objasniti zavisnom varijablom spol. Mok i Flynn (2002) utvrdili su kako spol objašnjava manje od 2% varijance razlika u percipiranoj kvaliteti školskoga života. Općenito se može reći da škole u nešto većoj mjeri zadovoljavaju potrebe djevojčica nego dječaka (Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009).

Oni koji su prethodnu školsku godinu završili dovoljnim ili dobrim uspjehom, doživljavaju školsku klimu lošijom od onih koji su prethodnu školsku godinu završili vrlo dobrim i odličnim uspjehom, što je u skladu s nalazima drugih istraživanja (Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009; Velki Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014; Knox, 2011; McEvoy i Welker, 2000; Jovanović i Jerković, 2011; Marzano, 2000). Utvrđeno je da su učenici koji su usmjereniji prema učenju zadovoljniji školom i učenje shvaćaju zabavnim (Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Razlike u percepciji školske klime pronalaze se između sudionika koji pohađaju 5. razred i svih drugih skupina te između sudionika koji pohađaju 8. razred i svih drugih skupina, što je u skladu s očekivanjima (Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2014; Koludrović i Reić Ercegovac, 2014; Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009). Epstein i McPartland (1976 prema Raboteg Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009) objašnjavaju ovaj trend time što se s dobi učenici počinju sve više razlikovati prema svojim sposobnostima, a škole su sve manje sposobne zadovoljiti sve raznolikije akademske interese i potrebe starijih učenika, iako su sposobne zadržati opću i socijalnu kvalitetu školskoga života za većinu učenika.

Utvrđeno je da se učenici značajno razlikuju u uporabi svih strategija učenja te da uspjeh učenika u prethodnoj školskoj godini objašnjava 25,8% varijance *Ciklus metakognitivne kontrole učenja*. Vrlo dobri i odlični učenici značajno više koriste dimenziju *Ciklus metakognitivne kontrole učenja* i *Duboko kognitivno procesiranje* od učenika koji su postigli dovoljan ili dobar

uspjeh, a *Površinsko kognitivno procesiranje* značajno manje koriste učenici koji su postigli odličan uspjeh.

Uporaba različitih strategija učenja predviđa doživljaj školske klime učenika te se 32,7% varijance doživljaja školske klime može objasniti uporabom strategija učenja. Svaki prediktor, tj. svaka dimenzija strategija učenja daje značajan jedinstven doprinos modelu, a *Ciklus meta-kognitivne kontrole učenja* pokazao se kao najbolji prediktor doživljaja školske klime.

Dobivenim rezultatima istraživanja utvrđeno je kako se pozitivna školska klima može predvidjeti na temelju uporabe složenijih strategija učenja te da se oni učenici koji bolje uče, koriste i složenijim strategijama učenja, stoga se može smatrati opravdanim djelovati na pozitivan doživljaj školske klime i na bolji školski uspjeh učenika kroz njihovo poučavanje o tome kako učiti.

LITERATURA

- Ajdković, M. i Kolesarić, M. (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske. Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Baranović, B., Domović, V. i Štibrić, M. (2006). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor*. 44(174), 485-504.
- Bošnjak, B. (1997). *Drugo lice škole. Istraživanje razredno-nastavnog ozračja*. Zagreb: Alinea.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*. 111, 180-213.
- Howard, E. (1987). *Handbook for conducting school climate improvement projects*. Publication Sales. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Hoy, W. K., i Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research, and practice*. New York: McGraw Hill.
- Jagić, S. i Jurčić, M. (2006). Razredno-nastavno ozračje i zadovoljstvo učenika nastavom. *Acta lader-tina*. 3 (29-43)
- Jovanović, V., i Jerković, I. (2011). School satisfaction among secondary school students: Relations with school achievement and mental health indicators. *Psihologija*. 44(3), 211-224.
- Klarin, M. (2014). Adolescencija u kontekstu geštalt teorije. (<http://www.psihika-doo.com/edukacija-za-psihoterapeute/seminarski-radovi/>, preuzeto 25. 10. 2016.)
- Knox, J.A. (2011). *Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and School Climate in an Era of Accountability: A Mixed Methods Study of Two High Schools on Tennessee's High Priority List*. Doctoral Dissertation. University of Tennessee.
- Koludrović, M., i Reić Ercegovac, I. (2014). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja*. (2), 283-302.
- Lončarić, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
- McEvoy, A., Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. 8, 130-140.
- Mirzakhani, M., Bagheri, M., Sadeghi, M. R., Mirzakhani, F., i Modanloo, Y. (2014). The impact of metacognitive skills on academic achievement of students in Mazandaran University of Medical Sciences. *Journal Of Mazandaran University Of Medical Sciences*. 24(115), 169-174.
- Mok, M., i Flynn, M. (2002.) Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environment Research*. (5), 275-300.
- Niemivirta, M. (1999). Individual Differences in Motivational and Cognitive Factors Affecting Self-Regulated Learning: A Pattern Oriented Approach. U P. Nenniger, R.S. Jager, A. Frey i M. Wosnitza (Ur.) *Advances in motivation*. Landau: Verlag Empirische Pedagogik.

- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., i Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak*, 154(4), 375-398.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. UK: McGraw-Hill Education.
- Perkins, B.K. (2009). *School Climate Surveys*. Center for the Study of School Climate. (<http://schoolclimatesurvey.com/html/surveys.htm>, preuzeto 25.10.2016.)
- Puzić, S., Baranović, B., Doolan, K. (2011). Školska klima i sukobi u školi. *Sociologija i prostor*, 49 (3), 335-358.
- Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697-716.
- Rijavec, M., Raboteg-Šarić, Z. i Franc, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja*, 8(4 (42)), 529-541.
- Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics, 5th*. Needham Height, MA: Allyn & Bacon.
- Velki, T., Kuterovac Jagodić, G. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165.
- Verkuyten, M. i Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203-228.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis. U B.J. Zimmerman i D.H. Schunk (Ur.) *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J., i 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(1), 51.

The Relationship Between the Perception of the School Climate and Learning Strategies Among Students in Primary Schools

Abstract: The main aim of this research was to determine whether there is a connection between the perception of the school climate and the use of learning strategies among students in primary schools. There were 407 students who participated in this research. Their average age was 12. The instruments which were used are *Hrvatski upitnik školske klime za učenike* (HUŠK-U, Velki, Kuterovac Jagodić i Antunović, 2012) and *Skala strategija učenja* (SSU, Lončarić, 2014). Differences in the perception of the school climate were determined with regards to the gender and the age of students and their success at the end of the previous school year. It has been shown that the students significantly differ when it came to the use of learning strategies. Students who passed the grade with As and Bs use the *Cycle of metacognitive control learning* and *Deep Cognitive Processing dimensions* more than other students. Also, *Surface Cognitive Processing* was used less among the A students and more among those students who had sufficient or good final results. It was shown that the use of different strategies of learning provides students' school climate experience. Also, 32,7% of variance in experience of school climate could be explained with the use of the strategies of learning. Each predictor or every dimension of learning strategies makes a significant contribution to a unique model. The *cycle of metacognitive control learning* proved to be the best predictor in the experience of the school climate.

Key words: learning strategies, school climate, school success

Die Beziehung zwischen dem Erlebnis des Schulklimas und Lernstrategien bei Grundschulern

Zusammenfassung: Ziel der Untersuchung war es, den Zusammenhang zwischen der Wahrnehmung des Schulklimas und der Nutzung von Lernstrategien bei Grundschulern zu ermitteln. Die Studie umfasste 407 Schüler im durchschnittlichen Alter von 12 Jahren. Die verwendeten Instrumente sind der *Kroatische Fragebogen zum Schulklima für Schüler* (Velki, Kuterovac Jagodić und Antunović, 2012) und die *Lernstrategie-Skala* (Lončarić, 2014). Es wurden Unterschiede in der Wahrnehmung des Schulklimas in Bezug auf das Geschlecht der Schüler, die besuchte Klasse und den Schulerfolg am Ende des letzten Schuljahres festgestellt. Es gibt statistisch signifikante Unterschiede in der Verwendung von Lernstrategien in Bezug auf den Erfolg, mit dem die Schüler die vorherige Klasse abgeschlossen haben. Sehr gute und ausgezeichnete Schüler verwenden deutlich mehr die Dimension *Zyklus metakognitiver Lernkontrolle* und *Tiefe kognitive Verarbeitung*. Die *Oberflächliche kognitive Verarbeitung* wird deutlich weniger von den Schülern genutzt, die ausgezeichneten Erfolg erzielt haben, als von denjenigen, die ausreichenden oder guten Erfolg erzielt haben. Es wurde festgestellt, dass die Verwendung verschiedener Lernstrategien die Wahrnehmung des Schulklimas von Schülern voraussagt, und dass 32,7% der Varianz des Schulklimas durch den Einsatz von Lernstrategien erklärt werden kann. Jeder Prädiktor, bzw. jede Dimension der Lernstrategie gibt einen bedeutenden einzigartigen Beitrag zum Modell und der *Zyklus metakognitiver Lernsteuerung* erwies sich als der beste Prädiktor für die Wahrnehmung des Schulklimas.

Schlüsselbegriffe: Lernstrategien, Schulklima, Schulerfolg