

UČENIKOVO OPTEREĆENJE NASTAVOM I RAZREDNO-NASTAVNO OZRAČJE

Dr. sc. Marko Jurčić

Visoka učiteljska škola u Čakovcu

pustike@hi.t-com.hr

Sažetak - U svjetlu učenikove konstrukcije osobnoga doživljaja opterećenja nastavom sagledavamo temeljne čimbenike razredno-nastavnoga ozračja: učiteljevu podršku, kohezivnost razreda, ispitnu anksioznost i učenikovo opterećenje nastavom. U ovom radu istaknuto je učenikovo opterećenje nastavom kao jedan od temeljnih čimbenika razredno-nastavnoga ozračja. Učenikovo opterećenje nastavom oblikuju direktni i indirektni činitelji. Direktni su činitelji učenikova opterećenja nastavom: učitelj/nastavnik, satnica, udžbenici i očekivanja roditelja, a indirektni: uvjeti i stanja u školi, uvjeti života u obitelji, izvanškolske aktivnosti i domaća zadaća. U empirijskom dijelu rada prikazan je doživljaj opterećenja nastavom učenika 6. i 8. razreda gradskih i prigradskih osnovnih škola. Utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika prema tipu škole na faktoru opterećenje nastavom, pri čemu je opterećenje nastavom veće za učenike prigradskih škola u odnosu na učenike gradskih škola. Utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika na faktoru opterećenje nastavom po spolu ispitanika, pri čemu je opterećenje nastavom veće za dječake u odnosu na djevojčice. Utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika na faktoru opterećenje nastavom po dobi ispitanika, pri čemu je opterećenje nastavom veće za učenike 6. razreda u odnosu na učenike 8. razreda.

Ključne riječi: čimbenik opterećenje nastavom, doživljaj, razredno-nastavno ozračje, zadovoljstvo nastavom.

1. Uvod

U svjetlu nastave, kao temeljnom dijelu školskoga rada, provodi se planski i organizirani odgoj i obrazovanje učenika prema propisanom nastavnom i školskom kurikulumu. Nastava na učenika djeluje posredstvom njegova osobnog iskustva koje stječe odgovarajućom aktivnošću (učenjem), a do aktivnosti može doći ako učenik posjeduje odgovarajuće znanje i sposobnosti

(Jelavić, 1998). Dakle, ključ uspješne nastave jest učenikovo prethodno znanje, iz određenog područja, na koje se može „nasloniti“ novo, te učenikove sposobnosti koje mogu biti u funkciji pokretača radnji i uporabe sredstava učenja. Aktivni komunikacijski odnos učenika i učitelja u nastavi ističe se kao jezgra stručnog i svrsishodnog djelovanja učitelja jer se na taj način izgrađuje učenikova individualnost i ima krucijalno značenje za razvoj učenika, odnosno daje najbolji odgovor suvremenim potrebama u razvoju učenikovih obrazovnih i odgojnih vrijednosti (Bošnjak, 1997; Mijatović, 1999; Jurić, 1989; Poljak, 1970). Drugim riječima, zadatak je učitelja da u sustavu nastave, sa svrhovitom organizacijom, osposobi učenike za osobni razvoj i osobno bogaćenje iskustvom u nastavi kao pojavnom obliku organiziranog učenja (Jelavić, 1998), ali i za život ‚poslije škole‘ (Shapiro, 2000).

Nastavu prate mnoga događanja (emocionalni ton u interpersonalnoj interakciji, svojstvo razreda kao socijalne skupine) koje učenici mogu doživjeti i koja potencijalno utječu na njihovo zadovoljstvo nastavom, u skladu s činjenicom da učenici i učitelj odabiru različita ponašanja i različito ih tumače (Dreesmann, 1982; Jurić, 1992; Pennington, 2001). Događanja u razredu određuju strukturu razredno-nastavnog ozračja. Učenici percipiraju strukturu razredno-nastavnog ozračja i konstruiraju osobni doživljaj. U tom svjetlu učenikove konstrukcije osobnog doživljaja treba sagledati čimbenike razredno-nastavnog ozračja koji generiraju učenikovo (ne)zadovoljstvo nastavom. Temeljni čimbenici razredno-nastavnog ozračja jesu: učiteljeva podrška, kohezivnost razreda, ispitna anksioznost i učenikovo opterećenje nastavom. U ovom radu zadržat ćemo se na čimbeniku *učenikovo opterećenje nastavom*.

2. Činitelji učenikova (pre)opterećenja nastavom

Dosadašnja istraživanja i iskustvo rada u školi upućuju na zaključak da postoje direktni i indirektni činitelji učenikova opterećenja nastavom. Direktni su činitelji učenikova opterećenja nastavom: učitelj/nastavnik, satnica, udžbenici i očekivanja roditelja, a indirektni: uvjeti i stanja u školi, uvjeti života u obitelji, izvanškolske aktivnosti i domaća zadaća.

Škola jest napor, ona opterećuje učenike tijekom svih stupnjeva školovanja. Usvajanje znanja, razvijanje sposobnosti, prihvaćanje normi ponašanja i sl., zahtijeva određenu razinu opterećenja. Međutim, opterećenje učenika nastavom nastaje s učiteljima/nastavnicima, ostaje i mijenja se. Od učitelja/nastavnika očekuje se umijeće da učenika opterete u skladu s njegovim intelektualnim i fizičkim potencijalima. „Uvođenje suvremenih i djelotvornih strategija, metoda i tehnika učenja i organiziranja odgojno-obrazovnih procesa imperativ je vremena u kojem živimo“ (Cindrić, 2003, 171). Iako nastava nikada ne može pružiti učeniku sve, osobito ne ono i onoliko što bi odgovaralo njegovim razvojnim potrebama i interesima (Previšić, 1987), od učitelja/

nastavnika očekuje se da vladaju svojom ulogom, da osvještavaju svoje (nastavno) ponašanje u organizaciji nastave, ocjenjivanju, načinu komunikacije, korištenju izvora znanja..., s ciljem da u nastavno događanje unose više elemenata koji prihvaćaju izvorne potrebe učenika (vjerodostojnost učenja/nastave), koji ne ograničavaju stvaralačke mogućnosti i potrebe učenika (Jelavić, 1998) te koji istodobno sužavaju preopterećenje učenika nastavom. Drugim riječima, od učitelja/nastavnika očekuje se da se "okrene što više prema primarnim izvorima znanja i socijalnim oblicima stvaralačkog rada umjesto sekundarnim vrelima, sredstvima i pomagalima za pasivno učenje i poučavanje" (Previšić, 2000, 36). Učitelji moraju primijetiti promjene u okruženju (vrto glave promjene u razvoju tehnike i tehnologije) i kontinuirano tragati za konceptima, tehnikama i tehnologijama poučavanja i učenja jer na taj način izravno sprečavaju moguću izolaciju škole od zbivanja iz okruženja (Treuhaf, 1995; prema: Cindrić, 2003). Takav pristup nastavi pridonosi smanjivanju učenikove bezvoljnosti, frustracija svih vrsta i školske monotonije kao pozadine preopterećenja nastavom te povećavanju učenikova zadovoljstva nastavom. Nastava sagledana s aspekta individualnog zadovoljstva primarno je povezana s učenikovim učenjem i ponašanjem. Temeljni kriterij na kojem prolazi učiteljeva teorija i praksa nastave jest zadovoljstvo učenika nastavom (Jurić, 1992).

Mnogi učitelji ostaju u učenikovu pamćenju veoma dugo i nakon školovanja. Učenici pamte njihovu boju glasa, geste, ali i brojne situacije međusobnog ophođenja. Od učitelja se očekuje: da budu ljubazni, da promatranjem i uživljavanjem nastoje otkriti i zadovoljiti potrebe svakog učenika, da se ne ljute na pojedinca i na razred, odnosno da se, ako se već moraju ljutiti, ljute na situaciju i akciju, da ne grde učenike jer grdnja traži manu i stvara otrovnu atmosferu, da prihvaćaju svakog učenika, da ne budu okrutni jer nije dopušteno kažnjavanje i nanošenje boli po vlastitoj želji, da ne dovode učenika u neugodne situacije jer u odgajanju učenika ne pomaže iznošenje njegovih mana, čak i kad učenik čini pogreške i sl. (Johnson, 1981; prema: Bognar i Matijević, 1993). Kada govorimo o uspjehu odgojno-obrazovnog djelovanja, mislimo da je bitno istaknuti kako učitelji i učenici moraju zajedno stvarati podržavajuće razredno-nastavno ozračje. Podržavajuće razredno-nastavno ozračje potiče učenike na učenje, a učitelje na djelotvorno i kreativno poučavanje, jer u krajnjoj instanci, priroda komunikacije i interakcije određuje kvalitetu odgojno-obrazovne okoline zbog pojačanih posljedica na pojedina ponašanja (Miljević i sur., 1999; Ennis, 1989; Moos, 1979).

Drugi direktni činitelj učenikova opterećenja nastavom jest vrijeme provedeno u školi (satnica). Vremenska zauzetost učenika raste prema razredima. Već u prvom razredu, osim redovite nastave, učenicima se nudi rano učenje stranog jezika, rano učenje informatike, dodatna nastava, izvannastavne aktivnosti, izborna nastava iz vjeronauka pa se satnica popela na dvadeset

i pet sati tjedno. Prema završnim razredima osnovne škole satnica se penje i do trideset i pet sati tjedno. Sjedenje, u prosjeku pet do sedam sati (predmetna nastava) dnevno, na školskoj nastavi ima štetne posljedice na učenikovo tjelesno zdravlje. Mnoga djeca imaju probavne tegobe, ne vole jesti, česta su pojava iskrivljenje kralježnice, oštećenje vida i sl. (<http://www.vjesnik.hr/Html/2001/11/28/Clanak.asp?r=gle&c=6>). Vremenska zauzetost pet do sedam sati školske nastave izaziva učenikov umor, izostaje koncentracija, zanimanje za rad, povećava se žamor i ometanje nastave posebice na zadnjim nastavnim satima, bez obzira na to o kojem je nastavnom predmetu riječ. Na satnicu, kao činitelja učenikova opterećenja nastavom, utječe raspored sati, redosljed nastavnih sati tijekom dana te dolazak učenika na izbornu nastavu u suprotnu smjenu. Nije svejedno imaju li učenici dnevno sate u kojima prevladava provjeravanje i testiranje, u kojima se samo obrađuje novo gradivo ili je taj omjer u prihvatljivom skladu. Isto su tako važni skladni omjeri "...usmene aktivnosti učitelja tijekom nastavnog sata (izlaganje, postavljanje pitanja, razredna rasprava i sl.) i aktivnosti učenika (praktične aktivnosti učenika, istraživačke aktivnosti i sl.)" (Kyriacou, 1997, 55).

Treći direktni činitelj učenikova opterećenja nastavom jesu udžbenici. Pojedini autori (znanstvenici) pišu udžbenike teškim stilom, neki pišu opsežno (neprikladno dobi učenika) i slično. Dakako, i takvi udžbenici ne bi bili činitelj učenikova opterećenja nastavom kada se od učenika ne bi tražilo da nauči i zapamti sve što je u udžbeniku.

Četvrti direktni činitelj učenikova opterećenja nastavom jesu očekivanja roditelja. Često roditelji svoja očekivanja ne usklade s djetetovim potencijalima. Očekuju od djeteta školski uspjeh izražen visokim ocjenama. Često su im samo „petice“ mjerilo dobrog đaka.

Kad govorimo o indirektnim činiteljima učenikova opterećenja nastavom, mislimo na *uvjete i stanja u školi*: neodgovarajući prostor, loše higijenske prilike, manjkava oprema, previše učenika u razredu, loši međuljudski odnosi u školi te na *uvjete življenja u obitelji*: loše higijenske, socijalne, materijalne i moralne prilike (<http://www.vjesnik.hr/Html/2001/11/28/Clanak.asp?r=gle&c=6>). Neki roditelji, u želji da „pruže djetetu što više“ dijete upisuju u brojne škole izvan redovite škole, primjerice u školu stranoga jezika, glazbenu školu, školu nogometa, školu tenisa i slično, pa izvanškolske aktivnosti učenikima otežavaju učenje, pisanje domaće zadaće i preopterećuju ih. Zbog takva (pre)opterećenja učenici ne stignu izvršiti sve postavljene obveze i počinju razvijati "...obrambene mehanizme, svoje obveze obavljaju selektivno, površno i formalistički, prepisuju zadatke, kampanjski uče za ocjenu, pribjegavaju raznim ispričama i obmanjuju učitelje i roditelje, gubeći tako pozitivan i kvalitetan odnos prema učenju i školi" (Koraj, 1999, 520). Učenje i pisanje domaće zadaće u roditeljskom domu nužno je. Howe (2002) upozorava na to da će dijete koje se kod kuće ne priprema za školu, čak i uz najboljeg

učitelja na svijetu, gotovo neizbježno biti u lošijem položaju u usporedbi s djecom koja to čine. Međutim, neprimjerena količina domaće zadaće te domaća zadaća zadana za vikend i praznike također može biti činitelj učenikova preopterećenja nastavom.

2. 1. Nastava s etapama ili čvrsto definirana didaktička artikulacija nastavnoga sata

Čini se važnim primijetiti da pojedini didaktičari u nas i u svijetu postavljaju čvrsto definiranu didaktičku artikulaciju nastavnoga sata (priprema, obrada, vježbanje, ponavljanje, provjeravanje) gdje je mogućnost u osmišljavanju zajedničkih aktivnosti učenika i učitelja sužena, posebice kod manje kreativnih učitelja. Međutim, susrećemo se i s drukčijim zalaganjem u osmišljavanju nastave. Primjerice, Bognar i Matijević (1993) predlažu nastavu s etapama: dogovaranje, realizacija i evaluacija. Te etape uzimaju u obzir zahtjev za međusobnim prihvaćanjem učitelja i učenika čime se istodobno u obzir uzima zahtjev za prihvatljivim razredno-nastavnim ozračjem. Potpunija učenikova aktivnost u nastavi očituje se u aktivnijem odlučivanju o tome što želi naučiti, kako će to naučiti i je li uopće postignuto neko učenje.

Glasser (2000) upozorava da se u školi od učenika traži učenje i pamćenje činjenica koje ni za koga, pa ni za učenike, u stvarnom svijetu nemaju prave vrijednosti ili da se učenike prisiljava na to da ovladavaju znanjima koja možda u stvarnom svijetu imaju neku vrijednost, ali nisu ni približno toliko vrijedna da bismo svakog učenika prisiljavali da ih nauči. Prisiljavanje učenika nikada nije bilo uspješno pa ipak se ono, u uvjerenju da je ispravno, čini. To destruktivno, pogrešno uvjerenje koje ne pridonosi pozitivnom razrednom ozračju i zadovoljstvu nastavom Glasser naziva 'školanje'. "Školanje je ono protiv čega se učenici bune, čak i mnogi dobri učenici. Ako padnu ili odbiju loše ocjene zbog te pobune, mnogi potpuno prestanu raditi, pa ne samo što iz svog svijeta kvalitete izbace 'školanje', nego i učitelje koji 'školaju'. Da bi bili pravični, potrebno je spomenuti da mnogi učitelji vjeruju da prisiljavajući sustav koji vlada školama i njih prisiljava na to da 'školaju' učenike, pa bi i oni bili kažnjeni kad to ne bi činili. Ako se želimo riješiti 'školanja', moramo prestati definirati obrazovanje kao naučeno znanje" (Glasser, 2000; 212-213). Vrijednost je, ističe Glasser, u korištenju onoga što smo naučili te se u tom pravcu škole moraju usmjeravati.

Obično se od učenika traži da naučene informacije i činjenice pokažu na testu znanja, koji ne traže da ta stečena znanja i zadrže. Kao što je rekao Linus u stripu Snoopy: "Razlika između učenika koji dobije peticu i onoga koji dobije jedinicu jest u tome što odličan učenik zaboravi gradivo pet minuta nakon testa, a nedovoljan pet minuta prije testa" (prema Glasser 2000; 213).

2. 2. Učitelj u ulozi “učitelja stražara reda i discipline” ili učitelj u ulozi “učitelja voditelja”

Uloga učitelja “stražara” reda i discipline u nastavi nije u funkciji razvoja učenikovih potencijala. Međutim, uloga “učitelja-voditelja” jest u funkciji razvoja učenikovih potencijala jer se temelji: na prepoznavanju učenikovih individualnih potreba i mogućnosti u učenju (razumijevanju učenikova stila učenja), na potpori učenikovih aktivnosti (razumijevanju učenikova načina ponašanja), na smirenosti i strpljenju (razumijevanju za tijek učenikova rasta i razvoja), na komunikaciji (slušanju, pitanjima, raspravi), na optimističkom očekivanju, u težnji da bude dio “razrednog tima” i slično. Stručno i pedagoško umijeće učitelja u ulozi “učitelja voditelja” očituje se: u oblicima rada, u načinu i kvaliteti upravljanja i vođenja razreda, u praćenju djelotvornosti planiranih aktivnosti, u strategiji postizanja postavljenih nastavnih dometa, u uspostavljanju kriterija za mjerenje učinaka i slično. Metode rada učitelja u ulozi “učitelja voditelja” očituju se: u održavanju učenikove pozornost u nastavnim događanjima (koja nisu preduga, prebrza ili prespora), odnosno u “osjećaju” za sve ono što se događa u razredu i u potrebi odgovarajućega reagiranja te u trajnom učenikovu zanimanju za sudjelovanje u radu tijekom nastavnoga sata.

Međusobnim integriranjem strukturnih komponenta u artikulaciji sata na načelima logičkoga nadovezivanja komponenti (nastava s etapama: dogo-varanje, realizacija i evaluacija) postiže se zanimljivost nastavnoga procesa. Ispravna kombinacija u broju, redu, trajanju i međusobnom skladu strukturnih komponenta nastave s etapama, nastavni sat, kao osnovna organizacijska vremenska jedinica, ima svoju posebnost u izravnom djelovanju na smanjenje monotonije, pasivnosti, nepotpune učenikove “zaposlenosti” i slično.

(Pre)opterećenje učenika koji ima smanjene mogućnosti, a velika očekivanja, može ga

poticati da ulazi u sukob sa svima oko sebe (zbog straha od neuspjeha), ne birajući načine da dođe do očekivanoga postignuća. To, dakako, snižava razinu zadovoljstva učenika u razredu, što može dovesti do izolacije takvih učenika. Preopterećeni učenik niske razine mogućnosti i niskih očekivanja ili se povlači ili ometa nastavu. S druge strane učenik visokih mogućnosti i visokih očekivanja u pravilu ostvaruje bolje kontakte sa suučenicima i učiteljima, opterećenje doživljava u blažem obliku, u stalnoj je aktivnosti, često pita, govori, traži pojašnjenje i u stanju je od nastave dobiti maksimum, njemu nije potreban jači nadzor učitelja i njegova je samostalnost veća. Sve to upućuje na nužan oprez i umijeće učitelja u ostvarenju primjerene i uravnotežene nastave za barem tri skupine učenika u istom razrednom odjelu (iznadprosječni, prosječni i ispodprosječni).

Mogućnosti uključivanja učenika u nastavnu aktivnost povećavaju njegovu zanimanje i potrebu da aktivno prati nastavna događanja. Temelj ugod-

noga razrednog ozračja jest pronalaženje prihvatljive organizacije rada, aktivnosti i komunikacije koja ne izaziva prenaplašene natjecateljske odnose, već razne oblike suradnje. Za to u razredu ima mnogo mogućnosti ako se učitelji samo prisjete da je bit suradnje međuovisnost ciljeva i sredstava za njihovo postizanje. “Važan cilj aktivnosti u razredu je uspjeh u učenju, a on se lako može od natjecateljskog i suradničkog cilja pretvoriti u zajednički cilj dostiživ putem suradnje” (Čudina-Obradović, 1995; 71).

2. 3. Učeničko opterećenje nastavom u funkciji „zdravog opterećenja”

Učenici vole učiti i aktivno se uključivati u nastavne aktivnosti kad ih se potiče, kad se cijeni njihov rad, kad se poštuje njihova osobnost, kad im se pristupa s poštovanjem i uvažavanjem, kad u razredu prevladava međusobno razumijevanje, tolerancija i sigurnost te kad nisu preopterećeni. Preopterećenje učenika školskim obvezama nije problem samo današnje škole, preopterećenje učenika prisutno je od kada škola postoji. Dakako, s tim se ne smijemo pomiriti. Nužno je: trajno prilagođavati oblike, metode, sredstva i sadržaje dobi i mogućnostima učenika (moderniziranje poučavanja i učenja), izbjegavati zadavanje mnogo domaće zadaće, timskim radom povezivati nastavne predmete, izabirati najvažnije iz udžbenika (čistiti), razvijati prihvatljive uvjete življenja i rada u školi i u obiteljskom domu, ostvarivati konstruktivnu suradnju roditelja i škole u vezi s otklanjanjem učenikove preopterećenosti i slično. „Pedagoška poruka glasi: zdravo opterećenje – da, ali preopterećenje – ne. Zdravo opterećenje učenikove snage radi pospješivanja njegova ukupnoga razvitka dobro je i nužno. Međutim, preopterećenje je višestruko štetno. Učitelji i roditelji moraju djecu ‘zdravo’ opteretiti, a to znači opteretiti primjereno njihovim interesima i psihotjelesnim mogućnostima. To ne znači stvarati od škole igraonicu i ‘ljenčarionicu’, nego mjesto gdje se razvijaju i jačaju učenikove stvaralačke sposobnosti” (<http://www.vjesnik.hr/Html/2001/11/28/lanak.asp?r=gle&c=6>).

3. Empirijski pristup problemu istraživanja

3. 1. Cilj

Dijagnosticirati doživljaj opterećenja nastavom i trenutačno zadovoljstvo učenika nastavnim opterećenjem u školi.

3. 2. Problem

Problem ovoga rada jest utvrditi glavne učinke spola, dobi učenika i tipa škole te učinke njihove interakcije prema dobivenoj latentnoj dimenziji (učeničko opterećenje nastavom).

3. 3. Hipoteze

H-1 Ne očekujemo učinak spola na opterećenje nastavom. Govoriti o opterećenju nastavom kao o nekoj uopćenoj pojavi koja se odnosi na sve učenike u istoj mjeri i na isti način nije moguće. Stoga, kad pristupamo problemu opterećenosti učenika u nastavi, moramo imati na umu međusobne razlike među učenicima (darovitost za neko područje, radne navike, uvjeti učenja i sl.) te pri ustanovljavanju opterećenosti učenika nastavom obavezno polaziti od načela individualizacije i stupnja školovanja, a ne od spolnih razlika.

H-2 Očekujemo učinak dobi na opterećenje nastavom, pri čemu bi opterećenje nastavom bilo veće za učenike 8. razreda u odnosu na učenike 6. razreda. Učenikovo opterećenje nastavom povezuje se sa stupnjem njegova razvoja, povećava se s godinama školovanja. Uzroci učenikovu opterećenju nastavom jesu: vrijeme provedeno u školi, uvjeti učenja, izvori učenja, broj nastavnih predmeta, metode i oblici poučavanja, načini ispitivanja i ocjenjivanja, mnogobrojne aktivnosti izvan škole, ali i očekivanja roditelja koja se povećavaju posebice u 8. razredu radi upisa u srednju školu.

H-3 Očekujemo učinak tipa škole na opterećenje nastavom, pri čemu bi opterećenje nastavom bilo veće za učenike prigradskih škola u odnosu na učenike gradskih škola. Kad govorimo o učenikovu opterećenju nastavom, ono se bitno ne razlikuje između gradskih i prigradskih škola. Međutim, učenikovu opterećenju nastavom u prigradskim školama pridonose poslovi koje dijete obavlja u obiteljskom domaćinstvu i u polju, pješaćenje ili putovanje do škole i sl.

4. Metoda

Naše je istraživanje neeksperimentalno korelacijsko istraživanje. Utvrdit ćemo povezanost između različitih varijabli značajnih za proučavani problem. U istraživanju smo primijenili metodu anketiranja. Anketna metoda predstavlja oblik neeksperimentalnog istraživanja koje se temelji na samoiskazu ispitanika o osobnom mišljenju, uvjerenju i stavu (Milas, 1999).

4. 1. Uzorak i ispitanici

Primijenili smo metodu uzorkovanja. U radu je korišten prigodni stratificirani uzorak (slojeviti uzorak). Stratum predstavlja jedan dio osnovnoga skupa. Naši ispitanici su učenici 6. i 8. razreda, ukupno 1232 učenika iz četiriju gradskih i četiriju prigradskih osnovnih škola.

4. 2. Operacionalizacija varijabli

Varijable kojima smo mjerili učenikovo opterećenje nastavom intervalnog su tipa. Izražene su na Likertovoj skali. Varijable su oblikovane kao tvrd-

nje na skali od 1 do 5 (a/ u potpunosti je tako, b/ uglavnom je tako, c/ ne mogu se odlučiti, d/ uglavnom nije tako, e/ uopće nije tako).

4. 3. Instrument

Prikupljanje podataka proveli smo anketnim listom. Pri oblikovanju anketnoga lista preuzeli smo 70 čestica izvorne forme (od ukupno 85 čestica) iz “Upitnika za učenike” autora F. Oswalda (1989) i 16 čestica, također izvorne forme, (od ukupno 74 čestice) iz “Upitnika za učenike i roditelje” autora V. Jurčića (1989). Dakle, izradili smo novi instrument od 86 tvrdnji za istraživanje višedimenzionalnosti razredno-nastavnog ozračja. Instrumenti spomenutih autora u svojem izvornom obliku nisu dosad podvrgnuti faktorskoj analizi, odnosno u relevantnoj literaturi nema širih navoda o provjeri faktorske strukture.

5. Rezultati i rasprava

5. 1. Faktorska analiza i konstruktna valjanost instrumenta

Radi određivanja konstruktne valjanosti korištena je *faktorska analiza* pri čemu je prije same provedbe analize ispitano odgovaraju li podaci anketnog lista provedbi faktorske analize te su korišteni Kaiser-Meyer-Olkinov (KMO) test i Bartlettov test sfericiteta.

Tablica 1. Podobnost matrice interkorelacije

Kaiser-Meyer-Olkinov test podobnosti		0,91
Bartlettov test sfericiteta	Približni hi-kvadrat	16485
	Df	1653
	$p < 0,05$	

Dobivena vrijednost od $KMO = 0,91$ vrlo je bliska vrijednosti $KMO = 1$ te se može zaključiti kako je matrica korelacija varijabli mjernog instrumenta podobna za provedbu faktorizacije. Radi potvrde korišten je i Bartlettov test sfericiteta. Izračunata vrijednost za taj instrument pokazala se statistički značajnom ($\chi = 16485$; $p < 0,05$) te se može uz rizik od 5% zaključiti kako matrica korelacija sadrži značajne korelacije zbog čega je moguće primijeniti faktorsku analizu. Kao metoda ekstrakcije faktora korištena je analiza zajedničkih faktora.

Tablica 2. Ukupna objašnjena varijanca

Inicijalni karakteristični korijeni			
faktor	total	% varijance	kumulativni %
4	1,94	3,35	30,56

Tablica 3. Prikaz stanja komunaliteta

Ekstrahirani komunalitet		
total	% varijance	kumulativni %
1,26	2,18	25,72

Tablica 4. Prikaz preraspodjele varijance

Rotirani komunalitet		
total	% varijance	kumulativni %
1,66	2,86	25,72

Radi što lakše interpretacije čimbenika *opterećenje nastavom* primijenjena je rotacija, čiji je cilj i krajnji učinak rotacijom faktorske matrice redistribuirati varijance iz prvih komponenti. Kao metoda rotacije korištena je ortogonalna ili pravokutna rotacija, pri čemu faktori ostaju nepovezani, odnosno nekorelirani, a rabljen je pristup *VARIMAX*.

Tablica 5. Rotirana faktorska struktura "opterećenje nastavom"

Varijable	Učiteljeva podrška	Razredna kohezija	Ispitna anksioznost	Nastavno opterećenje
P81 Kad bih bio/bila u mogućnosti nešto mijenjati u načinu rada u nastavi, onda bih izvršio/izvršila krupne promjene.	-0,27			0,52
P82 Većina učitelja drži da je njihov predmet najvažniji.	-0,20	0,17	0,10	0,42
P83 Postoje dani kad najradije ne bih išao/išla u školu.	-0,11		0,14	0,59
P84 Bilo bi mi znatno lakše ići u školu kad bi gradiva bilo manje.			0,22	0,61

Na temelju četiri varijable imenujemo faktor **opterećenje nastavom**. Budući da su faktorska opterećenja značajna, odnosno, iznad 0,30, kreću se od 0,42 do 0,61, mogu nam poslužiti za interpretaciju faktora. Varijable P84 “Bilo bi mi znatno lakše ići u školu kad bi gradiva bilo manje”, s faktorskim opterećenjem od 0,61 (37,21% varijance koju determinira faktor) i P83, “Postoje dani kada najradije ne bih išao/la u školu”, s faktorskim opterećenjem 0,59 (34,81% varijance koja determinira faktor) smatramo najvišima i na temelju njih imenujemo faktor opterećenje nastavom, jer ga najviše određuju. Dakle, više od jedne trećine njihove zajedničke varijance objašnjeno je faktorom opterećenje nastavom. Značajno je obratiti pozornost na sve četiri varijable i njihovu raspršenost u drugim faktorima. Posebice varijable P81 s faktorskim opterećenjem $-0,27$ u prvom faktoru i u trećem 0,15.

5. 2. Pouzdanost instrumenta

Tablica 6. Zbroj varijabli i Likert skala

	Zbroj čestica	Likert skala
M	7,95	1,99
Sd	3,34	0,84
N	1264	
Alpha	0,687	
Inter-item	0,355	

Prosječna alfa iznosi 0,69, što znači da je pouzdanost zadovoljavajuća.

Tablica 7. Split-half pouzdanost

Split-half pouzdanost	0,708	
Guttmanov split-half	0,708	
Korelacija 1. i 2. polovice	0,548	
	1. polovica	2. polovica
K	2	2
M	3,89	4,07
Sd	1,88	1,92
Alpha	0,528	0,449

Izračunali smo korelaciju između 1. i 2. polovice; njezina je vrijednost 0,55, a Split-half pouzdanost iznosi 0,71, odnosno možemo kazati da je pouzdanost zadovoljavajuća u skali *opterećenje nastavom*.

5. 3. MANOVA

Tablica 8. Boxov test jednakosti matrica kovarijanci

Boxov M	193,97
F	2,74
Df1	70
Df2	2008342
p=	0,000

Boxov M test testira nul-hipotezu (o jednakosti matrice identiteta) putem determinante i zbog toga je taj test imao takav rezultat.

Pri procjeni sinergističkoga djelovanja varijabli, radi maksimalnog diferenciranja skupina ispitanika, korištena su četiri uobičajena multivarijatna testa pri testiranju značajnosti objašnjene varijance za svaki učinak i interakciju: Pillaiev trag, Wiksova lambda, Royev najveći karakteristični korijen i Hottelingov trag.

U tablici 9 nalazi se Leveneov test homogenosti varijanci pogreške koji testira, za svaku zavisnu varijablu zasebno, je li varijanca pogreške jednaka u svim kategorijama nezavisnih varijabli. Taj je test na univarijatnoj razini sličan konceptu Boxova M testa. Odbacivanje nul-hipoteze predstavlja rizik jer dobiveni učinak može odražavati diskrepanciju u varijancama pogreške, a ne stvarni učinak. To također može indicirati na značajno odstupanje od normalne distribucije koja je preduvjet za svako parametrijsko testiranje.

Tablica 9. Levenov test jednakosti varijanci pogreške

	F	df1	Df2	P=
Nastavno opterećenje	7,81	7	1253	0,000

5. 4. ANOVA

Tablica 10. Testovi učinka između ispitanika

Suma kvadrata						
Izvor	Zavisna varijabla	Tip III	df	Varijanca	F	p=
Spol ispitanika	Nastavno opterećenje	10,55	1	10,55	10,95	0,001
Tip škole	Nastavno opterećenje	11,00	1	11,00	11,42	0,001
Dob ispitanika	Nastavno opterećenje	28,04	1	28,04	29,12	0,000
Interakcija tip škole X dob ispitanika	Nastavno opterećenje	0,90	1	0,90	0,93	0,334

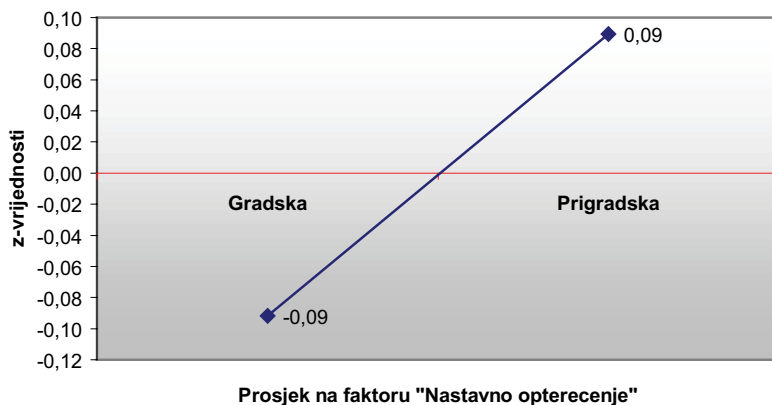
Prema statističkoj značajnosti varijabla opterećenje nastavom ima bitnu ulogu u determiniranju linearne kombinacije.

5. 5. Deskriptivna analiza

Tablica 11. Prosjek na faktoru “nastavno opterećenje” (z-vrijednosti)

Spol ispitanika	Dob ispitanika	Tip škole		
		Gradska	Prigradska	Total
Muško	Šesti razred	0,03	0,35	0,19
	Osmi razred	-0,13	0,06	-0,03
	Total	-0,04	0,21	0,09
Žensko	Šesti razred	0,00	0,16	0,08
	Osmi razred	-0,33	-0,26	-0,29
	Total	-0,15	-0,05	-0,10
Total	Šesti razred	0,02	0,26	0,14
	Osmi razred	-0,23	-0,09	-0,16
	Total	-0,09	0,09	0,00

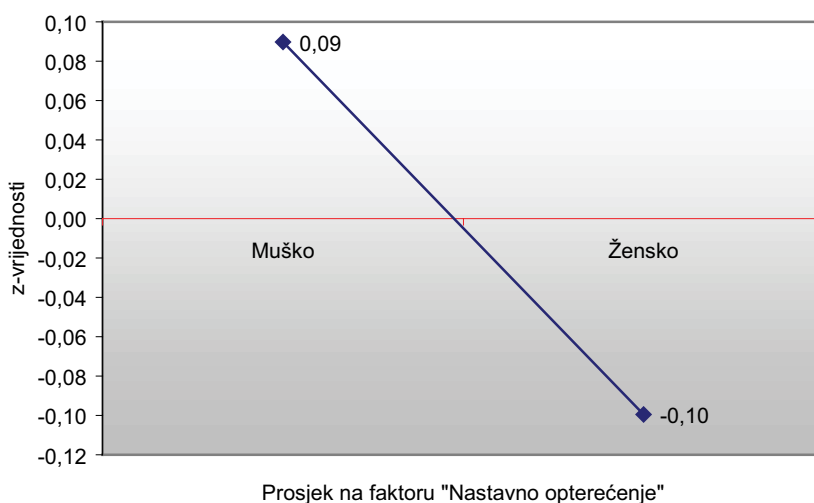
U tablici 11. prikazane su prosječne vrijednosti ispitanika na zavisne varijable kod koje postoje glavni učinci tipa škole, dobi ispitanika i spola ispitanika. Razlike između učenika gradskih i prigradskih škola na faktoru “nastavno opterećenje” (vidljivo na grafičkom prikazu 1.) postoje, nastavno opterećenje veće je za prigradske učenike ($z = 0,09$) uz razliku od $z = 0,18$. Za učenike gradskih škola nastavno opterećenje je ispod prosjeka skupine ispitanika ($z = -0,09$).



Grafički prikaz 1. Prikaz glavnog učinka tipa škole

Dobiveni rezultati potvrdili su postojanje statistički značajnih razlika na faktoru opterećenje nastavom (na razini značajnosti $p < 0,01$) između učenika gradskih i prigradskih škola. Na temelju tih rezultata prihvaćamo našu hipotezu potvrđenom, a ona glasi: "Očekujemo učinak tipa škole na opterećenje nastavom, pri čemu bi opterećenje nastavom bilo veće za učenike prigradskih škola u odnosu na učenike gradskih škola." Hipotezu smo temeljili na nizu subjektivnih iskustava koja pokazuju da opterećenju nastavom u prigradskim školama doprinos daje i niz poslova koje dijete obavljati u obiteljskom domaćinstvu i u polju, te najčešće duže pješačenje ili putovanje do škole.

U grafikonu broj 2 prikazana je razlika između dječaka i djevojčica na faktoru "opterećenje nastavom". Za dječake opterećenje nastavom je iznad prosjeka skupine ispitanika ($z = 0,09$). Opterećenje nastavom za djevojčice je ispod prosjeka skupine ispitanika ($z = -0,10$). Rezultati su potvrdili postojanje statistički značajnih razlika (na razini značajnosti $p < 0,01$) na faktoru opterećenje nastavom po spolu ispitanika.



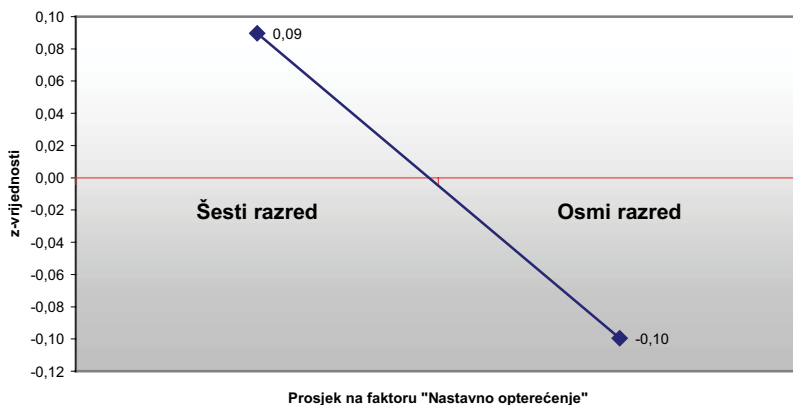
Grafički prikaz 2. Prikaz glavnog učinka spola ispitanika

Dobiveni rezultati nisu potvrdili hipotezu koju smo postavili u formi: "Ne očekujemo učinak spola na opterećenje nastavom."

Na temelju iskustva rada u školi postavili smo tu hipotezu, polazeći od načela individualizacije (darovitost, radne navike, uvjeti učenja) i stupnja školovanja, ali nismo pošli i od razlika po spolu, što se pokazalo neispravnim.

Na grafikonu broj 3. prikazane su razlike između učenika šestog razreda i učenika osmog razreda na faktoru *opterećenje nastavom*. Opterećenje nastavom je iznad prosjeka skupine ispitanika za učenike šestoga razreda ($z = 0,09$),

a za učenike osmoga razreda opterećenje nastavom je ispod prosjeka skupine ispitanika ($z = -0,10$). Rezultati istraživanja pokazuju postojanje statistički značajnih razlika (na razini značajnosti $p < 0,01$) na faktoru *opterećenje nastavom* po dobi ispitanika. Dobiveni rezultati nisu potvrdili našu hipotezu o postojanju većeg opterećenja nastavom za učenike 8. razreda. Dakako, razloge opterećenja nastavom nismo istraživali, nego ih možemo pretpostavljati. Razloge većeg opterećenja nastavom učenika 6. razreda možemo tražiti u činiteljima opterećenja nastavom koje smo opisali u uvodnom dijelu ovoga rada.



Grafički prikaz 3. Prikaz glavnog učinka dobi ispitanika

6. Zaključna razmatranja

Razmatrali smo doživljaj opterećenja nastavom kao jedan od temeljnih čimbenika razredno–nastavnog ozračja učenika osnovne škole. Izdvojili smo učenikov doživljaj opterećenja nastavom iz kompleksa doživljaja temeljnih čimbenika razredno–nastavnog ozračja. Ograničili smo se na opterećenje nastavom kako ga doživljavaju učenici, odnosno željeli smo razotkriti učenikov pogled na opterećenje nastavom. Utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika prema tipu škole na faktoru opterećenje nastavom, pri čemu je opterećenje nastavom veće za učenike prigradskih škola u odnosu na učenike gradskih škola. Utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika na faktoru opterećenje nastavom po spolu ispitanika, pri čemu je opterećenje nastavom veće za dječake u odnosu na djevojčice. Utvrdili smo da postoji statistički značajna razlika na faktoru opterećenje nastavom po dobi ispitanika, pri čemu je opterećenje nastavom veće za učenike 6. razreda u odnosu na učenike 8. razreda. Riječ je, dakle, o provjeri učenikove subjektivne slike o opterećenju nastavom kao skupu doživljenih pratećih činitelja. Slijedom rezultata istraživanja smatramo da je ovo istraživanje još jedan doprinos utvrđivanju i jasnijem

jem razgraničenju okolnosti koje povećavaju učenikovo opterećenje nastavom. Uбудuće bi valjalo ispitati utjecaj roditeljskih očekivanja na učenikovo opterećenje nastavom.

LITERATURA

- Bognar, L., Matijević, M. (1993) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bošnjak, B. (1997) *Drugo lice škole*. Zagreb: Alinea.
- Cindrić, M. (2003) *Timsko učenje (nastava)-od didaktičkog spektakla do pedagoške svakodnevice*. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu. Vol. 5. br. 2 (6).
- Čudina-Obradović, M. (1995) *Mirotvorni razred*. Zagreb: Znamen.
- Dreesman, H. (1982) *Unterrichtsklima*. Weinheim und Basel: Verlag.
- Ennis, C. D. i dr. (1989) *Educational climate in elective adult education: Shared decision making and communication patterns*. Adult Education Quarterly. Vol. 39. br. 2: 76-88.
- Glasser, W. (2000) *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
- Howe, M. J. A. (2002) *Psihologija učenja*. Zagreb: Naklada Slap.
- Internet (2006.), <http://www.vjesnik.hr/Html/2001/11/28/Clanak.asp?r=gle&c=6>.
- Jelavić, F. (1998) *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jurčić, M. (2002): *Doživljaj razrednog ozračja učenika osnovne škole i njihovo zadovoljstvo nastavom*. Magistarski rad.
- Jurić, V. (1989) *Razredno-nastavna klima-pozadina učeničkog rada*. Zagreb: Institut za pedagoškijska istraživanja Filozofskoga fakulteta.
- Jurić, V. (1992) *Zadovoljstvo učenika nastavom - školom*. U: Ličina, B. i dr. (ur.). *Prema slobodnoj školi*. Zagreb: Institut za pedagoškijska istraživanja Filozofskoga fakulteta.
- Koraj, Z. (1999) *Epifenomenologija odgoja i obrazovanja*. U: Mijatovic, A. (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
- Kyriacou, Ch. (1997) *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Mijatović, A. (1999) *Sustav odgoja i obrazovanja*. U: Mijatovic, A. (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ.
- Milas, G. (1999) *Istraživačke metode*. Skripta za studente psihologije. Zagreb: Hrvatski studiji Sveučilišta u Zagrebu.
- Miljević-Ridički, R., Maleš, D. i Rijavec, M. (1999) *Odgoj za razvoj*. Zagreb: Naklada Slap.
- Moos, R. (1979) *Evaluating Educational Environments. Procedures, measures, findings and policy implication*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Oswald, F. (1989) *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schue*. Wein: Universitätsverlang.

- Pennington, D. C. (1997) *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Poljak, V. (1970) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Previšić, V. (1996) *Suvremena škola: Odgojno-socijalna zajednica*. U: H. Vrgoč. (ur.). *Pedagogija i hrvatsko školstvo jučer i danas za sutra*. Zagreb: HPKZ.
- Previšić, V. (2000) *Suvremeni modeli i sadržaji obrazovanja i usavršavanja pedagoga*. U: Vrgoč, H. (ur.). *Pedagozi - stručni suradnici u inovacijskom vrtiću i školi*. Zagreb: HPKZ.
- Shapiro, L. E. (2000) *Malo prevencije. Kako roditelji mogu spriječiti probleme u ponašanju i emocionalne probleme*. Zagreb: Mozaik knjiga.

THE SCHOOL WORKLOAD OF STUDENTS - FROM THE CLASSROOM FACTOR AND THE TEACHING ATMOSPHERE TO FACTORS OF SATISFACTION WITH THE SCHOOL

Marko Jurčić

Summary

In respect of the students' formed perception of their school workload, this paper discusses the fundamental factors of the classroom and teaching atmosphere: the teacher's support, cohesiveness of the classroom, examination anxiety, and the school workload borne by students. The paper underlines that the students' school workload is one of the fundamental factors of the classroom and learning atmosphere. The students' school workload is formed by direct and indirect factors. The direct factors of the students' school workload are: teacher, timetable, textbooks and parents' expectations. The indirect factors are: conditions at school, conditions of family life, extracurricular activities, and homework. The empirical part of the paper shows the school workload experienced by students in the 6th and 8th grade of city and suburban elementary schools. It is shown that there is a statistically significant difference in the factor of school workload according to the type of school, where the school workload is higher for students of suburban schools than for those of city schools. It has also been established that there is a statistically significant difference in the factor of school workload according to the gender of respondents, where the school workload of boys is higher than that of girls. It is also shown that there is a statistically significant difference in the factor of school workload according to the age of respondents, where the school workload is higher for students in the 6th grade than for students in the 8th grade.

Key words: *factor of school workload, experience, classroom and learning atmosphere, satisfaction with school*